

¿CUÁLES SON LOS INDICADORES DE LA CALIDAD EDUCATIVA QUE PREOCUPAN A LA COMUNIDAD IBEROAMERICANA?

Ana María Morales Nevárez (ed.)

**¿CUÁLES SON LOS INDICADORES DE LA CALIDAD EDUCATIVA
QUE PREOCUPAN A LA COMUNIDAD IBEROAMERICANA?**

Ana María Morales Nevárez (ed.)

Originalmente publicado en 2019 en Madrid, España,
por GKA Ediciones como parte de la colección Desafíos
Intelectuales del Siglo XXI.

2019, los autores

2019, Ana María Morales Nevárez (ed.)

2019, GKA Ediciones



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada:

No se permite un uso comercial de la obra original ni la
generación de obras derivadas.

*¿Cuáles son los indicadores de la calidad educativa que
preocupan a la comunidad iberoamericana?* / por Ana María
Morales Nevárez (ed.)

ISBN: 978-84-15665-34-2

Las opiniones expresadas en cualquiera de los artículos publi-
cados en este libro son la opinión de los autores individuales y
no los de GKA Ediciones, ni de los editores. Por consiguiente, ni
GKA Ediciones ni los editores se hacen responsables y se exi-
men de toda responsabilidad en relación con los comentarios
y opiniones expresados en cualquiera de los artículos de este
libro.

Este libro ha sido financiado por la Comunidad Internacional
de Educación y Aprendizaje - www.sobrelaeducacion.com

**¿CUÁLES SON LOS INDICADORES DE LA CALIDAD EDUCATIVA
QUE PREOCUPAN A LA COMUNIDAD IBEROAMERICANA?**

Ana María Morales Nevárez(ed.)

ÍNDICE

Prólogo <i>Ana María Morales Nevárez</i>	7
I. POLÍTICAS Y LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ¿REGULAN, CONTRIBUYEN O MOTIVAN A LOS GESTORES DE LA EDUCACIÓN?	
La colaboración entre la Universidad y el Gobierno para implementar el “Programa de apoyo al transporte para estudiantes” del CUValles <i>José Francisco Guerrero Muñoz, Francisco Guerrero Contreras, Mario Alberto Tapia Lizaola</i>	11
Interpretación del modelo de Calidad Educativa en una zona indígena de México <i>María Eugenia Culebro Mandujano, Adolfo de Jesús Solís Muñiz, María Luisa Trejo Sirvent</i>	29
La transferencia de políticas de Educación Superior a las Escuelas Normales y su impacto <i>Angélica Victoria Tercero Velasco</i>	39
La reforma educativa en México Qué ideología está detrás <i>Gloria M. Calderón García, María del Roble Quiroga Juárez</i>	47
Prácticas restaurativas en contexto escolar complejo <i>Jennifer Hurtado Cubillos</i>	55
II. PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA: DISCIPLINAS CLAVE PARA EL ÉXITO ESCOLAR	
Programa de Orientación Vocacional en Bachillerato Una evaluación desde la opinión estudiantil <i>Laura Castro</i>	67
Práctica pedagógica efectiva y aprendizaje autónomo en escuelas básicas urbanas y rurales de Chile Un estudio de la conversación y mirada en el aula <i>Marco Antonio Villalta Paucar, Cecilia Assael Budnik</i>	91
La tutoría como proceso de formación integral en los jóvenes Un Estudio de caso de la Fundación Jesús García Figueroa <i>Malinalli González Dávila, Alberto González Pérez</i>	107
Malestar docente y depresión en profesores de educación media básica de la Ciudad de México <i>José Alberto Monroy Romero, Jorge Arturo Manrique Urrutia, Edgar Pérez Ortega</i>	115

III. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y EDUCACIÓN VIRTUAL: AMALGAMA QUE IMPACTA EN LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Las actividades en didáctica activa y su incidencia en una prueba cuantitativa de conocimiento declarativo
Investigación pedagógica aplicada en el aula
Ismael Cardozo Rivera 135

Prácticas de escritura en la universidad
¿Cómo conciben los estudiantes de deporte la escritura?
Ricardo Rengifo Cruz, German Isaza 143

Bases de una propuesta para la definición de principios ecosistémicos para una educación superior virtualizada a escala global como un medio de transformación social
Víctor Germán Sánchez Arias 155

La comprensión lectora
Desarrollando la autonomía de los estudiantes
Jesús Jared Castañón Félix, Sandra Luz Rivera Beltrán, José Antonio Pérez López 171

Plan piloto: inclusión estrategias didácticas según descriptores y objetivos de aprendizaje
Marco de Cualificaciones en la Maestría de Manejo de Recursos Naturales- UNED, 2015-2017
Rosita Ulate de Brooke 183

IV. ANÁLISIS DE CONTEXTOS SOCIO-CULTURALES: BASE PRIMORDIAL PARA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS

Investigación-extensión: de actores sociales a sujetos políticos
Formación del estudiante Universitario hacia un paradigma identitario colectivo
María Mónica Caballero 195

La educadora de párvulos en sus primeros años de trabajo
Una aproximación a la construcción de su identidad profesional
María Soledad Robinson Seisdedos 205

El mito de la igualdad educativa
Implicancias y desafíos ante la utopía de la igualdad educativa. Reflexiones sobre el caso argentino, 2001-2015
Marcela Leivas 221

Argumentar en contextos escolares multiculturales
Roberto Ramírez Bravo 237

Representaciones sociales de adolescentes en conflicto con la ley
Marlene Aguilar Martín del Campo 255

PRÓLOGO

Los congresos internacionales son los espacios propicios para conocer la dinámica en el ámbito educativo que se vive en esta era globalizada. Por ello, en este compendio se presenta un panorama general de estudios que fueron valorados para su presentación en el VII Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje, celebrado en la Université Diderot en París, Francia (del 18 al 20 de julio de 2018). Congreso, que se realiza anualmente en diferentes lugares alrededor del mundo para interactuar y, dar a conocer las investigaciones en el ámbito de la educación y su relación con los cambios socio-culturales y económicos que nos atañen a todos.

El producto final de este texto es una suma de procesos. En primera instancia, el autor adaptó su investigación a la plantilla requerida por Global Knowledge Academics. Posteriormente, fue revisado por un comité científico quien determinó su presentación en el Congreso y/o valoración del editor para la publicación en esta colección. Por último, el equipo editorial especializado maquetó este texto.

La estructura de este libro se determinó al hacer un análisis a profundidad entorno a la preocupación compartida de los autores (participantes o no en el Congreso). Por otra parte, se revisó el Programa del Congreso para agrupar temáticas afines entre los textos. También, se analizaron las secciones de participación de cada autor con el fin de realizar una correlación pertinente entre título de su investigación y la temática general. En resumidas cuentas, este texto está enfocado a cinco temas generales: Política, Legislación e Historia de la Educación; Psicología de la Educación y el aprendizaje; Metodología Educativa; Ciencia, Tecnología e Innovación en la Educación, y; Aspectos Sociales de la Educación. Por tanto, después de estas observaciones detalladas se determinó la división en cuatro apartados.

Los cuatro apartados engloban los siguientes aspectos que brindan un panorama general de temas que preocupan a nuestros participantes. Es decir, investigaciones que responden al título que atañe esta obra ¿Cuáles son los indicadores de la Calidad Educativa que preocupan a la comunidad Iberoamericana?: a) Políticas y la Legislación Educativa ¿regulan, contribuyen o motivan a los gestores de la educación?; b) Psicología y Pedagogía: Disciplinas clave para el éxito escolar; c) Estrategias didácticas y educación virtual: amalgama que impacta en la calidad de la enseñanza, y; d) Análisis de contextos socio-culturales: base primordial para elaboración de propuestas educativas.

Ana María Morales Nevárez

Académica de la Universidad Iberoamericana
Ciudad de México - Tijuana

**I. Políticas y la Legislación
Educativa ¿regulan, contribuyen
o motivan a los gestores de la
educación?**

LA COLABORACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EL GOBIERNO PARA IMPLEMENTAR EL “PROGRAMA DE APOYO AL TRANSPORTE PARA ESTUDIANTES” DEL CUVALLES

José Francisco Guerrero Muñoz, Universidad de Guadalajara, CUValles México

Francisco Guerrero Contreras, Universidad de Guadalajara, CUValles México

Mario Alberto Tapia Lizaola, Universidad de Guadalajara, CUValles México

Palabras clave: movilidad; transporte escolar; colaboración gubernamental

INTRODUCCIÓN

El territorio con sus poblaciones, llámese pequeñas o grandes ciudades, tienen el reto de desarrollarse otorgando prioridad a la calidad de vida de sus habitantes. Para ello, la movilidad y accesibilidad territorial y urbana son ámbitos que están arriesgando la competitividad de los territorios y que requieren, de forma urgente y firme, enfocarse hacia la sostenibilidad. Las políticas públicas de movilidad que se han adoptado en las ciudades mexicanas y en el ámbito rural han demostrado falta de eficacia en la gestión de soluciones para las graves consecuencias ambientales y sociales del tránsito urbano-territorial automotor. Por ello, ha aumentado el interés en Jalisco para encontrar nuevos enfoques y soluciones integrales que permitan dar mayor auge a los criterios que inciden en ámbitos multifactoriales de sostenibilidad (ITDP, 2011).

El proyecto de transporte gratuito para estudiantes en diecinueve municipios de las Regiones; Sierra Occidental y Valles, es parte de una política integral de apoyo a la economía familiar y combate a la deserción escolar que impulsa el Centro Universitario de los Valles y el Gobierno del Estado de Jalisco, México, el cual contempla diferentes factores como los económicos, las tarifas de servicios públicos de transporte de pasajeros, el gasto familiar, presupuesto público asignado al rubro de movilidad para estudiantes con tarifas preferenciales y su promoción sostenible (SEDIS, 2015).

El servicio público de transporte de pasajeros en el medio rural, de la región Valles y Sierra Occidental, opera con tarifas elevadas, diferenciadas y no reguladas entre el transportista autorizado por la Secretaría de Movilidad del Estado de Jalisco y las líneas foráneas que transporta a los estudiantes, repercutiendo en el gasto familiar de los jóvenes inscritos en el Centro Universitario de los Valles (CUValles) de la Universidad de Guadalajara.

Este trabajo sentó las bases para el diseño y planificación del territorio, y sirvieron para mejorar las condiciones de movilidad de los estudiantes del CUValles en una primera etapa, y en una segunda (que se encuentra en proceso), mejorar la infraestructura para las rutas e itinerarios de todas las

comunidades de los municipios de la región Sierra Occidental y Valles. Además, busca promover una movilidad no motorizada por medio de bicicletas como transporte para los estudiantes que viven en comunidades en un radio de 8 kilómetros respecto al Centro Universitario, para que emerja un modelo sostenible de movilidad, que considere los factores sociales, económicos, culturales, técnicos, institucionales, normativos y espaciales del territorio.

El presente estudio contextualiza la situación económica, la distribución demográfica de los habitantes de la región así como el origen de desplazamiento de los estudiantes al CUValles. El objetivo del presente trabajo fue implementar de manera conjunta; Gobierno del Estado, Municipios y Universidad de Guadalajara el "Programa apoyo al transporte gratuito para estudiantes" en las Regiones Sierra Occidental y Valles, así como llevar a cabo la propuesta de movilidad para los estudiantes del CUValles al interior y en el exterior en un radio de 8 km., del Centro Universitario en el uso de bicicleta, aprovechando la infraestructura existente del entorno, beneficiando a los estudiantes en su economía familiar y la conservación del medio ambiente de manera sostenible.

La dinámica de la vida social en sus diferentes modalidades requiere actualización constante por parte de las entidades públicas y la participación de organismos colegiados para eficientar los servicios principalmente en sectores primarios de la economía como es el transporte público (Gobierno del Estado de Jalisco, 1998). Por este motivo, es que el CUValles, consciente de las carencias que existen en la región, entre las que se encuentra la movilidad regional, trabajó en conjunto con el Estado y los Municipios en la utilización de los autobuses que el Gobierno del Estado otorgó a los Municipios de la Región, atendiendo el problema de transporte de los estudiantes del CUValles.

SOSTENIBILIDAD DEL TRANSPORTE

En la actualidad la sociedad demandan una movilidad diversificada y acorde a sus necesidades, lo que requiere un sistema de transporte que garantice los desplazamientos de personas y mercancías en cualquier territorio de una forma económicamente eficiente y segura, pero todo ello sujeto a una nueva racionalidad ambiental y a la nueva lógica del paradigma de la sostenibilidad.

El sistema actual de transporte plantea desafíos crecientes y significativos para el medio ambiente, la salud humana y la sostenibilidad, en tanto que los actuales esquemas de movilidad se han centrado en mucha mayor medida en el vehículo privado que ha condicionado tanto las formas de vida de los ciudadanos y de las ciudades, como la sostenibilidad urbana y territorial (Jiménez, n.d).

El transporte es importante dentro del desarrollo sostenible por las presiones ambientales, los efectos sociales y económicos asociados y las interrelaciones con otros sectores del territorio. El crecimiento continuo que lleva experimentando este sector a lo largo de los últimos años y su previsible aumento, hacen que el reto del transporte sostenible sea una prioridad estratégica en sus diferentes escalas.

Las políticas públicas de movilidad que se han adoptado en las ciudades mexicanas han demostrado falta de eficacia en la gestión de soluciones para las graves consecuencias ambientales y sociales del tránsito urbano-territorial automotor. Por lo tanto, ha aumentado el interés en encontrar nuevos enfoques y soluciones que permitan dar mayor auge a los criterios de sostenibilidad, como los que se presentan en esta propuesta.

La movilidad es el fenómeno que consiste en los deseos de viajar¹ de una zona a otra dentro de la región o ciudad, y es resultante de la interacción de las diferentes zonas de dicha región o ciudad, que pueden ser por desplazamiento para el trabajo, estudio o cualquier otra actividad que se realiza fuera del lugar donde se habita (Islas, Rivera y Torres, 2002). En nuestro caso, se presentan algunos indicadores producto de la encuesta origen-destino realizada a estudiantes del CUValles como: Modalidad de transporte, tiempo de traslado, recursos económicos que se invierten en movilidad casa-CUValles, utilización de la bicicleta como medio de transporte, entre otros.

Otra de las intenciones de esta propuesta fue disminuir el impacto socioeconómico de las familias en la región Valles con la reducción del uso del automóvil por parte de los estudiantes de Ameca, para fomentar modalidades no motorizadas de transporte eficaz, económico, saludable, como el uso de bicicleta para los estudiantes que viven en un radio de 8 kilómetros al CUValles.

ANTECEDENTES

La secretaría de Desarrollo Humano del Estado de Jalisco, en el periodo de 2007 a 2010, diseñó y puso en marcha tres programas a fin de contribuir con el desarrollo integral de los habitantes de la Región Valles en los siguientes rubros:

- a. Llega, apoyo para el transporte: su objetivo fue facilitar la movilidad de los jóvenes, personas con discapacidad y adultos mayores, a través de subsidios y vehículos de transporte.
- b. Adultos mayores de 60 años y personas con alguna discapacidad. Ayuntamientos, Instituciones públicas, organizaciones de la sociedad civil y centros educativos, en la modalidad de vehículos de transporte.
- c. Llega en Bicicleta: El Gobierno del Estado apoyó a las familias de la Región que viven en zonas rurales para que sus hijos puedan desplazarse a los centros de estudio y no se vean en la necesidad de truncar su desarrollo académico por falta de recursos para el transporte. Se apoyó a los jóvenes de las familias de escasos recursos mediante la entrega de bicicletas como un medio de transporte alternativo y ecológico, que les permitía facilitar sus traslados cotidianos sin afectar su economía.

¹ El viaje, es el desplazamiento de una persona asociado a un origen y un destino preestablecido, y resultante de un propósito determinado. los recorridos a pie son un modo de desplazamiento como cualquier otro, y deberían constituir un tramo equiparable a los recorridos a bordo de un vehículo. Sin embargo, en diversos modelos de simulación del comportamiento de los usuarios del transporte, los recorridos a pie no se consideran tramos, por razones de facilidad de calibración y uso de esos modelos.

En la región Valles, los apoyos derivados de estos programas sociales se distribuyeron para ocho municipios de los catorce en el año 2011 (*Ver Tabla 1*).

Tabla 1. Distribución de apoyos a municipios de la región Valles, 2011

Municipios	Llega en Bicicleta	Llega en Camión	Llega apoyo para el transporte
Ahualulco de Mercado	\$256,267	\$362,509	\$4,584,637
Amatitán	\$264,127	\$0	\$6,250,177
Ameca	\$317,134	\$0	\$2,517,446
El Arenal	\$338,484	\$362,509	\$5,050,882
Cocula	\$153,806	\$362,509	\$4,424,670
Etzatlán	\$285,708	\$362,509	\$3,095,458
Hostotipaquillo	\$327,890	\$362,509	\$453,965
Magdalena	\$321,005	\$0	\$3,459,876

Fuente: Secretaría de Desarrollo Humano, citado en: Di Plan Regional de Desarrollo, Región 11 Valles, 2011.

Actualmente, el Gobierno del Estado de Jalisco tiene un programa denominado, "Apoyo al transporte para estudiantes", este programa contribuye a incentivar la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo de nivel medio y superior; dicho programa, ha entregado en comodato o en donación a los Ayuntamientos de 25 unidades de transporte para el traslado gratuito de alumnos (22 camiones y 3 camionetas urbanas). El objetivo del programa es contribuir e incentivar la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo de nivel medio y superior (Sistema de Monitoreo de acciones y programas públicos, 2018).

DISTRIBUCIÓN TERRITORIAL DE LA POBLACIÓN

En la región Valles, de acuerdo al Censo de Población 2010, se presentaba una dispersión de la población que se reflejó en la existencia de 508 localidades menores a 250 habitantes que concentraban el 5.33% de los pobladores. En contraste el 45.22% de sus habitantes se ubicaban en cinco ciudades: Ameca (36,156), Tala (35,396), Tequila (29,203), Magdalena (16,614) y Ahualulco (15,512) habitantes. Por otra parte es importante destacar la presencia de 14 localidades en transición rural-urbana que concentran el 27.72% de los pobladores de la región.

Tabla 2. Número de localidades por tamaño y porcentaje de población, región Valles, 2010

Tamaño de las localidades	Localidades	Porcentaje de las localidades	Población	Porcentaje de la población
De 1 a 249 habitantes	503	83.28	15,608	5.33
De 250 a 2,499 habitantes	82	13.58	63,649	21.73
De 2,500 a 14,999 habitantes	14	2.32	81,220	27.72
De 15,000 habitantes y más	5	0.83	132,481	45.22

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo Nacional de Población, 2006 con base en INEGI, XIII Censo de Población y Vivienda, 2010.

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES INSCRITOS EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS VALLES

El total de estudiantes inscritos en el CUValles para el calendario escolar 2018-A es de 4,460, de los cuales el 20% (912) provienen de Ameca; el 12% (512) de Tala y 8% (366) estudiantes proviene de San Martín de Hidalgo y, Cocula con 244 estudiantes aportando un 5% esta comunidad; lo que representa el 45% del total de estudiantes originarios de lugares próximos al CUValles, los cuales se desplazan en vehículo particular o transporte colectivo desde su lugar de origen. En síntesis, el CUValles atiende al 78% de los estudiantes de la Región Valles y Sierra Occidental, 9% de la Zona Metropolitana de Guadalajara, el 8% de otros municipios y el 5% provienen de otros estados del país.

A continuación se describe los estudiantes por municipio inscritos en el CUValles. (Ver Tabla 3)

Tabla 3. Estudiantes por municipio de procedencia

No.	MUNICIPIO	%	2018A
1	Ahualulco del Mercado	6%	251
2	Amatitán	3%	125
3	Ameca	21%	912
4	San Juanito de Escobedo	2%	92
5	Arenal	3.5%	155
6	Atenguillo	0.5%	18

7	Cocula	5%	244
8	Etzatlán	4%	177
9	Guachinango	0%	17
10	Hostotipaquillo	0.5%	22
11	Magdalena	2%	110
12	Mascota	1%	31
13	Mixtlán	0%	15
14	San Marcos	1%	65
15	Martín Hidalgo	8%	366
16	Tala	12%	518
17	Talpa de Allende	0.5%	19
18	Tequila	5%	223
19	Teuchitlán	3%	121
	Zona Metropolitana de Guadalajara	9%	400
	Otros municipios de Jalisco	8%	361
	Otros estados del país	5%	212
	Otros países	0%	6
TOTAL		100%	4,460

Fuente: Estadísticas de la Coordinación de Control Escolar, CUValles, 2018.

En la actualidad, existen 19 rutas con igual número de municipios, distribuidas en el territorio por cinco corredores regionales cuyo origen son: San Marcos; Etzatlán; San Juanito de Escobedo; Ahualulco de Mercado; Teuchitlán; Tala en el corredor Cañero; Hostotipaquillo; Magdalena; Tequila; Amatlán y El Arenal en el corredor Agavero; Mascota; Atenguillo pertenecientes a la Región Sierra Occidental; En el Valle de Ameca están las rutas de: Ameca, San Martín de Hidalgo y Cocula; Tecolotlán; Acatlán de Juárez y Tenamaxtlán, todas ellas teniendo el destino del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara. Así como la ruta Guadalajara-CUValles que los estudiantes se transportan con vehículo particular o transporte de línea.

El gasto por estudiante va de los \$30 pesos por día, siendo el más cercano (Ameca-CUValles) y de \$260 pesos el más lejano (San Marcos-CUValles). El impacto económico es para 4,460 familias, con un gasto de \$83'622,240.00 por año escolar. (Ver Tabla 4)

Tabla 4. Gasto de los estudiantes en las rutas atendidas por el transportista autorizado por la Secretaría de Movilidad

Región Valles Rutas existentes (servicio de autobuses foráneos)			
No.	No. de Estudiantes	Gasto/estudiante/día	Costo por Viaje redondo
Ruta R-1: 9 Kms. Ameca-CUValles	912	\$30.00	\$27,360.00
Ruta R-2: 34 Kms. Tala-CUValles	518	\$100.00	\$51,800.00
Ruta R-3 y 4: 65 Kms. San Marcos-Etztatlán San Juanito de Escobedo-Ahualulco-Teuchitlán- CUValles	706	\$260.00	\$183,560.00
Ruta R-5: 36 Kms. Cocula-San Martín de Hidalgo-CUValles	610	\$110.00	\$67,100.00
Ruta R-6: 72 Kms. Tequila-Amatitán-El Arenal-CUValles	503	\$220.00	\$110,660.00
Ruta R-6: 112 Kms. Hostotipaquillo-Magdalena-CUValles	132	\$240.00	\$31,680.00
Área metropolitana, otros municipios y estados que concurren al CUValles	979	\$280.00	\$274,120.00
		Gasto por 1 día	\$746,280.00
		Gasto por 2 días	\$1,492,560.00
		Gasto por 3 días	\$2,238,840.00
		Gasto/36 semanas (calendario escolar CUValles)	\$80,598,240.00
Región Sierra Occidental existentes (servicio de autobuses foráneos)			
120 Kms. Atenguillo; Guachinango; Mascota; Mixtlán; Talpa	100	\$280.00	\$28,000.00
		Gasto por 1 día	\$28,000.00
		Gasto por 2 días	\$56,000.00
		Gasto por 3 días	\$84,000.00
		Gasto por 36 semanas (calendario escolar CUValles)	\$3,024,000.00
Total estudiantes calendario 2013 B	4,460	GRAN TOTAL	\$83,622,240.00

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por los estudiantes. Se considera el gasto de los estudiantes con los recorridos origen-destino más largo, 2018.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se apoyó en los recorridos de los estudiantes desde su lugar de origen hacia el Centro Universitario de los Valles para determinar el gasto que realiza por día de acuerdo al modelo académico del CUValles en el cual asisten de 2 a 3 días por semana poyándonos con el instrumento de una encuesta.

El método que se utilizó fue: primero, el diseño de la encuesta que debe de contener información con datos generales del estudiante; género, a cuál semestre y carrera pertenece, municipio o localidad donde vive actualmente, con el objetivo de saber el origen de los estudiantes que se traslada al Centro Universitario; Forma de movilidad, cómo llega al CUValles; Inversión en el traslado de su casa al CUValles; días que acude al Centro Universitario con horario de ingreso y salida; cuánto tiempo invierte para trasladarse al CUValles; y si realiza algún tipo de trasbordo. Segundo, se determina el universo de estudiantes del CUValles para posteriormente aplicar la encuesta, esta se define para los estudiantes de las licenciaturas y posgrados que ofrece el Centro Universitario. La encuesta se aplicó vía internet a través de la plataforma digital *Moodle*. El tratamiento de la información y los resultados se refieren a la concentración y flujos de estudiantes en las 14 cabeceras municipales de la Región Valles.

Los resultados obtenidos del cálculo para la muestra representativa de la población estudiantil fue de 1,000 jóvenes (ver fórmula) del CUValles. Sin embargo se tomó una muestra superior a la sugerida por el cálculo, de 1,522 estudiantes para este estudio. El objetivo de la encuesta fue georeferenciar con información para tener un visión clara sobre la movilidad de los estudiantes del Centro Universitario desde su lugar de origen (casa) hasta el CUValles, la escala de información fue a nivel de localidad, para ello se tomó a partir de la estructura urbana del sistema de ciudades² de la Región Valles con información del censo de INEGI del 2010.

La obtención del marco muestral se elaboró a partir de la siguiente fórmula.

Fórmula para extraer una muestra representativa según población

$$n = \frac{Z^2 P Q N}{(N - 1) E^2 + Z^2 P Q}$$

donde :

n= Tamaño de muestra

Z= Valor Z curva normal (1.96)

P= Probabilidad de éxito (0.50)

Q= Probabilidad de fracaso (0.50)

N= Población (1522)

E= Error muestral (0.05)

RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Los estudiantes encuestados fueron 1,522, lo que representa poco más del 32% de los registrados en el CUValles pertenecientes a 14 municipios de la Región Valles, Guadalajara, Villacorona y otros Municipios. (Ver Tabla T-5)

Los estudiantes que mayor participación tuvieron en la encuesta se ubican en las cabeceras municipales de Ameca, Tala y San Martín Hidalgo siendo estas de las que mayor número de estudiantes acuden al CUValles.

² De acuerdo con el Artículo 9, del Capítulo II del Reglamento Estatal de Zonificación de Jalisco, la estructura urbana tiene por objeto el ordenamiento del espacio en los centros de población; considerándose para tal efecto, la interacción, características y modo de operar de los sistemas que la componen. De este lineamiento se desprenden los criterios para clasificar los centros de población en 7 categorías, esto en función de la cantidad de habitantes.

Tabla 5. Alumnos por municipios encuestados

Municipio	%	Estudiantes
Ameca	8,35%	386
Tala	4,35%	201
San Martín Hidalgo	3,05%	141
Ahualulco de Mercado	2,10%	97
Cocula	1,64%	76
Guadalajara	1,58%	73
Etzatlán	1,45%	67
Zapopan	1,17%	54
Tequila	1,10%	51
Teuchitlán	0,97%	45
El Arenal	0,91%	42
San Juanito de Escobedo	0,71%	33
Amatitán	0,67%	31
Villacorona	0,54%	25
Alumnos de otros municipios	0,97%	200
Total	32,92%	1522

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta, para el Estudio de Movilidad CUValles. 2013.

La primera pregunta que busca conocer el medio de transporte que utilizan para trasladarse de su hogar hasta el CUValles, resultó ser la opción autobús con más del 80% (1,220 estudiantes); seguido por la opción conduciendo un automóvil, que registró solamente 157 respuestas para la pregunta en particular (10.32%); destaca que únicamente una sola persona manifestó utilizar como medio de transporte la bicicleta de su hogar al centro universitario, según los resultados de la encuesta. (Ver Tabla 6)

Tabla 6. Medios de transporte del Alumnado, Hogar a CUValles, Calendario 2013B

¿Cómo te trasladas de tu casa a CUValles?	%	Alumnos
Autobús	80,16%	1220
Conduciendo automóvil	10,32%	157
Auto de compañero	6,50%	99
Algún familiar lo transporta	1,51%	23
Motocicleta	0,59%	9
A pie	0,46%	7
Aventón (<i>Ride</i>)	0,39%	6
Bicicleta	0,07%	1
	100,00%	1522

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta, para el Estudio de Movilidad CUValles 2013.

En materia de inversión que los jóvenes hacen para el traslado al CUValles, el 32% de los estudiantes destina de 100 a 200 pesos por día, seguido del 35% que gasta hasta 100 pesos por traslado. El resto de los indicadores se encuentran por debajo del 10% de los alumnos. (Ver Tabla T-6)

Tabla 7. Inversión por día para traslado a CUValles, Calendario 2013B.

¿Cuánto dinero inviertes al día para ir a CUValles?	%	Estudiantes
Entre 20 y 40 pesos	9,33%	142
Entre 41 y 60 pesos	12,75%	194
Entre 61 y 80 pesos	13,93%	212
Entre 81 y 100 pesos	17,94%	273
Entre 101 y 200 pesos	32,39%	493
Entre 201 y 300 pesos	9,20%	140
Más de 300 pesos	4,47%	68
	100%	1522

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta, para el Estudio de Movilidad CUValles 2013.

En cuanto a tiempo destinado a trasladarse desde su hogar al CUValles, 678 estudiantes indicaron realizar menos de una hora para acudir al Centro; seguida por la opinión de 670 estudiantes que indicaron durar entre 1 y 2 horas en el mencionado hecho; 139 personas indicaron realizar entre 2 y 3 horas en el traslado; solo 24 personas del universo consultado hacen entre 3 y 4 horas; finalmente, solo 11 personas manifestaron durar más de 4 horas en llegar al CUValles. (Ver Tabla 8)

Tabla 8. Horas de viaje a CUValles, Calendario 2013B

¿Cuánto tiempo destinás para trasladarte a CUValles desde tu hogar?	%	Alumnos
Menos de 1 hora	44,55%	678
Entre 1 y 2 horas	44,02%	670
Entre 2 y 3 horas	9,13%	139
Entre 3 y 4 horas	1,58%	24
Más de 4 horas	0,72%	11
	100,00%	1522

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta, para el Estudio de Movilidad CUValles 2013.

En cuanto a la aplicación de descuentos al momento de utilizar el transporte público, más del 55% de los estudiantes dijo que no reciben tarifa preferencial en el mencionado servicio al momento de pagar, en cambio, más del 44% dijo si recibir algún descuento al respecto. (Ver Tabla 9)

Tabla 9. Descuento en el pago de transporte, Calendario 2013B

Aplicación de tarifa	%	Total de Alumnos
No	55.85%	850
Sí	44.15%	672
	100%	1522

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta, para el Estudio de Movilidad CUValles 2013.

Por otra parte, para conocer la asistencia de alumnos por día al centro universitario, se les consultó al respecto y la encuesta indicó que, independientemente del semestre cursado, el día miércoles y el jueves, son los días que mayor número de estudiantes acuden al CUValles. (Ver Tabla 10)

Tabla 10. Asistencia por día a CUValles, Calendario 2013B

Días de asistencia	%	Alumnos
Lunes	39,29%	598
Martes	44,55%	678
Miércoles	50,26%	765
Jueves	48,88%	744
Viernes	44,74%	681
Sábado	1,05%	16

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta, para el Estudio de Movilidad CUValles 2013.

En el mismo sentido que la pregunta anterior, se les cuestionó respecto a los horarios en los cuales, entran y salen del CUValles, dando como resultado los siguientes horarios mostrado en las *Tablas 11* y *12*. Siendo el horario de entrada con mayor número de menciones el de 8 de la mañana, del día miércoles, seguido por el mismo horario en día jueves. Ver *Tabla 11*. De igual manera se tuvo el mayor número de menciones en cuanto al horario para salir del centro universitario, resultando el día miércoles a las 18 horas, así como el mismo horario para el día jueves. (Ver *Tabla 11*)

Tabla 11 Horario de entrada, por hora y día a CUValles, Calendario 2013B

Entrada	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
8:00 AM	500	598	655	624	575	7
9:00 AM	12	11	15	14	17	4
10:00 AM	62	43	59	55	45	0
11:00 AM	1	1	1	5	2	0
12:00 PM	10	16	19	29	28	1
1:00 PM	0	0	1	1	1	0
2:00 PM	8	4	14	7	3	1

3:00 PM	1	0	0	0	0	1
4:00 PM	2	3	0	4	4	0
5:00 PM	0	0	0	0	0	0
6:00 PM	0	0	0	0	0	0
	596	676	764	739	675	14

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta, para el Estudio de Movilidad CUValles 2013.

Tabla 12 Horario de salida, por hora y día a CUValles, Calendario 2013B

Salida	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
8:00 AM	0	0	0	0	0	0
9:00 AM	0	0	0	0	0	0
10:00 AM	5	12	8	13	6	0
11:00 AM	2	1	1	5	2	0
12:00 PM	16	25	19	28	13	1
1:00 PM	1	3	4	3	2	0
2:00 PM	72	80	100	66	83	0
3:00 PM	9	10	22	8	10	4
4:00 PM	178	239	234	267	268	4
5:00 PM	13	16	14	45	20	0
6:00 PM	298	291	360	306	275	6
	594	677	762	741	679	15

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta, para el Estudio de Movilidad CUValles 2013.

Con el fin de monitorear su eventual participación en el programa de uso intensivo de bicicletas se les preguntó: ¿Qué disposición tendría para el programa “Llegar a CUValles en bicicleta”, resultando que más del 37% estarían dispuestos. (Ver Tabla 13)

Tabla 13. Disposición al programa de uso de bicicleta, Calendario 2013B

Disposición al programa llegar a CUValles en bicicleta?	%	Total de Alumnos
No	62.81%	956
Sí	37.19%	566
	100%	1522

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta, para el Estudio de Movilidad CUValles 2013.

En el apartado que tiene que ver con la utilización de la bicicleta como medio de transporte, solamente 28 personas manifestaron que la

utilizaban, lo que representa un 2% de los 1,522 encuestados, no así más del 98% de los consultados dijeron que no usan bicicleta, lo que representa un total de 1,494 estudiantes, de estos, 379 son del municipio de Ameca y a su vez, 40 estudiantes manifestaron vivir en localidades próximas al CUValles, tales como El Cabezón (El Limón), San Antonio Matute y la Labor de Solís. (Ver Tabla 14)

Tabla 14. Uso de la bicicleta para llegar al CUValles, Calendario 2013B

Uso	%	Total de Alumnos
No	98.16%	1494
Sí	1.84%	28
	100%	1522

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta, para el Estudio de Movilidad CUValles 2013

Entre las principales razones manifestadas por los estudiantes para no utilizar la bicicleta como medio de transporte, destacan porcentualmente los que manifestaron que el centro universitario respecto a su hogar “*Está muy lejos*” (64.12%), seguido por la que “*No tienen bicicleta*” y la tercera fue “*Por el riesgo de accidentes*”. (Ver Tabla 15)

Tabla 15. Razones de uso de bicicleta, Calendario 2013B

No uso bicicleta por	%	Alumnos
Está muy lejos	64.12%	958
No tengo bicicleta	14.12%	211
Por el riesgo de accidentes	12.45%	186
No hay ciclovías	3.55%	53
No me gustaría ir en bicicleta a la escuela	2.34%	35
No sé andar en bicicleta	2.01%	30
No tengo condición física	1.41%	21
	100%	1494

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta, para el Estudio de Movilidad CUValles 2013.

Ante la pregunta relacionada con el hecho de conocer cuáles serían condiciones de los estudiantes para usar en un futuro la bicicleta para trasladarse entre su hogar y el CUValles, más del 50% dijo que se requiere mayor seguridad para transportarse; por su parte, más del 36% dijo que deberían haber ciclovías para tal fin; con menor porcentaje en número de menciones, calles en buen estado y existan espacios adecuados para resguardar la bicicleta y eventualmente poder transbordar. (Ver Tabla 16)

Tabla 16. Necesidades para uso de bicicleta, Calendario 2013B

¿Qué necesitas para usar la bicicleta en alguno de tus viajes hacia CUValles?	%	Alumnos
Mayor seguridad para circular	50.07%	748
Ciclovías	36.88%	551
Calles en buen estado	6.76%	101
Lugar para guardar la bicicleta y transbordar	6.29%	94
	100%	1494

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta, para el Estudio de Movilidad CUValles 2013.

En cuanto a la consulta general respecto de la utilidad de la bicicleta para transportarse desde su hogar hasta el CUValles y viceversa, los porcentajes resultantes fueron más del 49% para el “sí es útil” y más del 50% para la negativa respecto de la utilidad para transportarse en bicicleta. (Ver Tabla 17)

Tabla 17. Utilidad de uso de bicicleta a CUValles, Calendario 2013B

¿Consideras útil trasladarte en bicicleta dentro del CUValles?	%	Total de Alumnos
Sí	49.28%	750
No	50.72%	772
	100.00%	1522

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta, para el Estudio de Movilidad CUValles 2013.

TRES IMPACTOS

Medio ambiente

El programa de movilidad impacta en educación ambiental para los estudiantes del CUValles con la utilización de la bicicleta como modo de movilidad de Ameca al CUValles y en las comunidades que se encuentran alrededor de 8 km del Centro Universitario. Lo que contribuir en una consciencia medioambiental y en la preservación y mejora ecológica de su territorio, así como la promoción de la cultura y el deporte.

Social

Responsabilidad compartida entre los 19 municipios de las Regiones; Valles, Sierra Occidental, y Lagunas, conjuntamente con el Gobierno del Estado y el CUValles en el cuidado y fomento de la movilidad regional de los estudiantes para tener una educación de calidad, revertir la desertión y el desarrollo integral y pleno desarrollo de la educación superior y de todos los habitantes de la Región.

Económico

El gasto por estudiante va de los \$30 pesos por día, siendo el más cercano (Ameca-CUValles) y de \$260 pesos el más lejano (San Marcos-CUValles). El impacto económico es para 4,460 familias, con un gasto de \$83'622,240.00 por año escolar.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

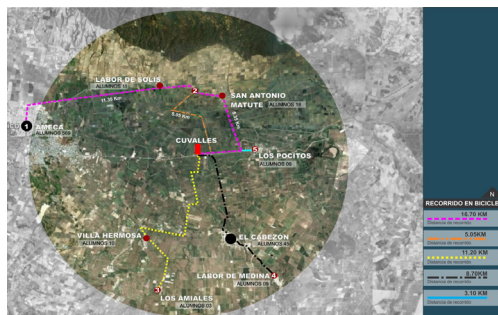
El mejoramiento de la red de caminos debe establecer un eficiente sistema de transporte público para los estudiantes, que conecte los principales centros de población de la región, para lo cual es fundamental que a corto y mediano plazo se realicen propuestas viables en beneficio de la movilidad tanto de estudiantes que asisten al CUValles como de la integración urbano-regional.

Establecer las condiciones necesarias de infraestructura y equipamiento para implementar el uso de la bicicleta en el centro universitario y traslado interno para estudiantes que vivan a distancias inferiores a 8 km dando la seguridad para toda la población estudiantil en sus recorridos no motorizados y en el acceso al transporte colectivo.

Propuesta de movilidad no motorizada

Existen 11 localidades rurales y 2 urbanas que se encuentran a 8 km del Centro Universitario de los Valles en las que viven 40 estudiantes en diferentes Programas Educativos. Estas localidades por encontrarse a pocos kilómetros del Centro Universitario no cuentan con servicio de transporte público local y se ven obligados a caminar o rodear para tomar las rutas donde transitan camiones foráneos. La propuesta de movilidad no motorizada (bicicleta), es el medio más saludable, eficiente y limpio, ya que fomenta la actividad física, no consume energía y, por lo tanto, tampoco produce emisiones contaminantes.

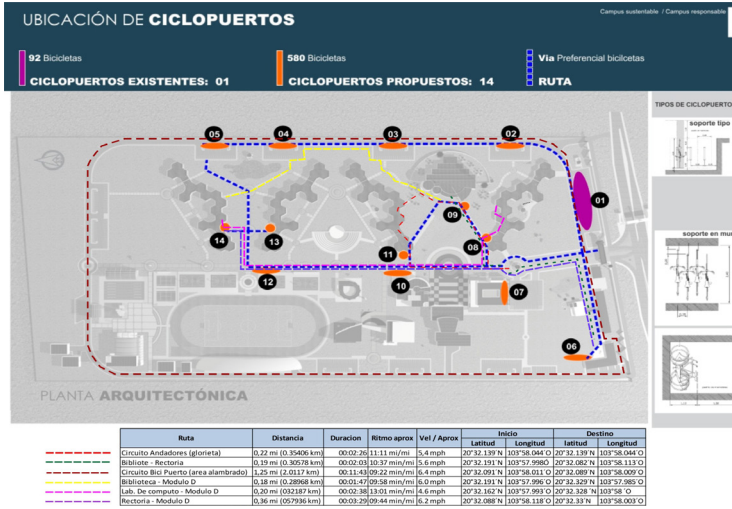
Figura 1. Propuesta de recorridos en bicicleta en un radio de 8 km. del CUValles



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta, para el Estudio de Movilidad CUValles 2014.

Propuesta de recorridos en bicicleta con ciclopuertos dentro del Centro Universitario

La idea fue adecuar 14 ciclopuertos con la intención de utilizarlos como lugar de recepción de las 300 bicicletas que otorgó el Gobierno del Estado al CUValles, promoviendo el uso de este medio de transporte al interior del Centro Universitario.



Fuente: elaboración propia a partir de recorridos hechos por los estudiantes.

REFERENCIAS

- Centro Estatal de Investigación de la Vialidad y del Transporte, Documento Informativo de los principales indicadores en el Estado de Jalisco. Consultado el 22 de mayo de 2014 de <http://www.jalisco.gob.mx/ceit>
- Consejo Nacional de Población (2006). Proyecciones de la población de México 2005-2050. México, D.F.
- CUValles (2018). Estadísticas de la Coordinación de Control Escolar.
- Gobierno del Estado de Jalisco (1998). Reglamento de la Ley de los servicios de vialidad, tránsito y transporte del Estado de Jalisco. Recuperado el 14 de enero de 2018, de https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/Reglamento_%28Ley_de_los_Serv_de_Via_Transp_del_Edojal%29.pdf
- Gobierno del Estado de Jalisco (2011). Plan Regional de Desarrollo, Región 11 Valles Visión 2030. Jalisco, México.
- Gobierno del Estado de Jalisco (2015). Plan de desarrollo de la región Valles 2015-2025. Subsecretaría de Planeación y Evaluación, Secretaría de Planeación, Administración y Finanzas. Consultado el 10 de diciembre de 2016 de <http://seplan.app.jalisco.gob.mx/biblioteca>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Censo de población y vivienda 2010 Estados Unidos Mexicanos Resultados Definitivos por

- Entidad y Municipio. Recuperado el 10 de abril de 2018, de <http://www.inegi.org.mx/>
- Ingenieros Consultores (2004). Estudio de Priorización Propuesta de Mejoras, Construcción y Diseño Básico de Ingeniería de la Red de Ciclovías en el Callao. Ministerio de Transportes y Comunicaciones, Secretaría Técnica del Consejo de Transporte de Lima y Callao, Lima, Perú.
- Instituto de Políticas para el Transporte y Desarrollo México. (2013). Ciclo Ciudades, La movilidad en bicicleta como política pública, Manual integral de movilidad ciclista para ciudades mexicanas. Recuperado el 30 de marzo de 2018, de <http://ciclociudades.mx/wp-content/uploads/2015/10/Manual-Tomo-IV.pdf>
- Islas, V.; Rivera, C.; Torres, G. (2002). Estudio de la demanda de transporte, Secretaria de Comunicaciones y Transportes, Instituto Mexicano del Transporte. Publicación Técnica No. 213, pp. 90, Sanfandila, Querétaro.
- Jiménez, L. M., (n.d.). Transporte y movilidad, claves para la sostenibilidad. Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Observatorio de la Sostenibilidad en España (OSE). Recuperado el 14 de enero de 02 de enero de 2014 de http://www.fgcsic.es/lychnos/es_ES/autores/luis_jimenez_herrero
- Luna, L. (2009). Desarrollo rural regional a partir de las movilidades poblacionales. Revista de Geografía Agrícola, (42), 15-30.
- Mayorga, F. (1997). Informe en la Décima Reunión Ordinaria del Subcomité Sectorial de Desarrollo Rural del COPLADE.
- Rodríguez, F. y Villeneuve, R. (2001). El papel de las universidades en la activación de procesos de desarrollo territorial. DOI: 10.17811/er.0.2001.294-298
- Secretaría de Desarrollo e Integración Social (2014). Apoyo al Transporte para Estudiantes (Interior del Estado) y Bienes para Estudiantes 2013. Recuperado el 10 de mayo de 2014, de <https://sedis.jalisco.gob.mx/transparencia/transparencia-focalizada/apoyo-al-transporte-para-estudiantes-interior-del-estado-y-SEIJAL>; Sistema Estatal de Información Jalisco
- Sistema de Monitoreo de acciones y programas públicos (2018). Apoyo al transporte para estudiantes. Recuperado el 15 de abril de 2018 de <https://programas.app.jalisco.gob.mx/programas/panel/programa/79>

INTERPRETACIÓN DEL MODELO DE CALIDAD EDUCATIVA EN UNA ZONA INDÍGENA DE MÉXICO

María Eugenia Culebro Mandujano, Universidad Autónoma de Chiapas, México

Adolfo de Jesús Solís Muñiz, Universidad Autónoma de Chiapas, México

María Luisa Trejo Sirvent, Universidad Autónoma de Chiapas, México

Palabras clave: calidad educativa; reforma educativa; pueblos indígenas

INTRODUCCIÓN

El tema de la educación en México envuelve una serie de discursos y relatos que entremezclan narrativas históricamente no resueltas por completo (como el tema de la equidad en la educación, la universalización de la educación básica, entre otros), con nuevas problemáticas que se gestan en el seno de las nuevas configuraciones socioeconómicas (la educación por competencias, el acceso a las tecnologías de la información, la calidad educativa, entre otras). Por lo tanto, se considera que el discurso educativo en México es una amalgama de viejas historias de inequidad y exclusión, con nuevos problemas que se gestan con los procesos de globalización y mundialización de la economía.

En Chiapas, y especialmente en las zonas indígenas, esta problemática se encrudece y se potencializa debido a la característica pluricultural del estado, en donde se tiene además una herencia de la época colonial en la que las culturas originarias han sido sujetas a múltiples formas de segregación (espacial-territorial) y exclusión social.

Las culturas originarias fueron sujetas a una colonización no sólo del espacio, sino también a una visión hegemónica del mundo, y con ello sus referentes identitarios habían tradicionalmente cobrado una connotación negativa respecto del grupo mestizo; históricamente han sido segregados por su lengua, su vestimenta, su religión y sus costumbres. Las etnias de Chiapas han sido históricamente segregadas por su lengua, su vestimenta, su religión y sus costumbres, pero además son en esas regiones del Estado donde se los mayores índices de pobreza, desnutrición y marginación.

En este trabajo se buscó comprender qué es lo que pasa, en términos de calidad educativa y el proyecto de la modernidad, en un contexto multicultural y socialmente/económicamente marginado, a partir de la identificación de los principales rasgos identitarios de una organización escolar de nivel primaria, y el estudio de la transferencia del modelo de la calidad educativa en México.

CONTEXTO PLURICULTURAL

La Escuela Primaria Federal Melchor Ocampo se ubica en la cabecera municipal de Zinacantán. Esta es una región indígena que se ubica en el estado

de Chiapas, México. De acuerdo con los datos del II Censo de Población y Vivienda 2005, llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Chiapas tiene una población de 4,293,459 habitantes, quienes representan el 4.2% del total del país. Su población se ubica en un 48% en las zonas urbanas, y un 52% en zonas rurales. Así también las cifras del INEGI indican que Chiapas ocupa el primer lugar nacional en analfabetismo, y que el grado promedio de escolaridad es de 6.1 años (la cifra media nacional es de 8.1 años). El Estado de Chiapas tiene una amplia diversidad de lenguas; de acuerdo al Censo 2005 del INEGI, las más habladas son el Tzeltal, Tzotzil, Chol y el Zoque. 26 de cada 100 habitantes son hablantes de lengua indígena, y 7 de ellas no hablan el idioma español.

El municipio de Zinacantán es uno de los ciento dieciocho municipios del Estado de Chiapas; es una región catalogada por el INEGI como “no urbana”. Su cabecera municipal es también llamada Zinacantán, cuenta con 55 localidades y tiene una población de 31 061 habitantes. Navenchuc es la localidad con mayor número de habitantes, seguido de la cabecera municipal (Zinacantán) y Nachig. La Ficha Técnica Municipal elaborada por el Gobierno de Chiapas, describe a Zinacantán con un nivel “Medio Bajo” de desarrollo humano, y con niveles de “Muy Alto” de marginación y rezago social. Según los datos del INEGI (2005) El 28.21% de su población no habla el idioma español.

En esta comunidad, los roles de ambos géneros se encuentran perfectamente delimitados; los hombres se dedican, en su gran mayoría, a actividades relacionadas con el campo. Las mujeres dedican la mayor parte de su tiempo en su hogar, realizando labores de la casa, cuidar a los niños o bien haciendo tejidos y bordados para consumo propio y para vender como artesanía a los turistas que visitan el lugar. Algunas veces, las mujeres también apoyan a sus esposos en los cultivos. De acuerdo con lo observado en la primaria y en la comunidad, las mujeres asisten a la escuela para aprender a leer y escribir, pero la tradición marca que deben casarse y tener hijos. Una importante mayoría lo hace al concluir sus estudios de nivel primaria.

METODOLOGÍA DESARROLLADA

El trabajo del cual se deriva este documento se abordó desde el paradigma constructivista, buscando comprender un fenómeno organizacional; por ello, se desarrolló un estudio de caso en tanto que permitió describir una serie de procesos, enfrentamientos y negociaciones que surgen en el campo organizacional, que tienen como resultado unas prácticas organizacionales y discursivas particulares.

Se diseñó entonces un esquema teórico que sirviera de base para la observación en una primera aproximación al sujeto del estudio, y a partir de ello se establecieron conceptos sensibilizadores derivados de la pregunta de investigación: ¿Cómo afectan los referentes identitarios de una organización en el cambio que resulta de la transferencia de un modelo organizacional?

Más adelante, los conceptos sensibilizadores fueron revisados; algunos de ellos se fueron transformando en categorías de análisis, mientras que

otros fueron siendo eliminados debido a su insuficiente relevancia para la pregunta de investigación. Entonces, a lo largo del trabajo de campo, la pregunta central fue sujeta de revisión y reelaboración permanente; sin embargo, ésta la guía para el foco de la observación, el análisis y la interpretación. Durante el desarrollo de la investigación, los conceptos y dimensiones de la investigación fueron sujetos de una revisión permanente en virtud de los hallazgos del estudio de caso.

Para comprender, y dar significado a las acciones de la organización desde una perspectiva holística e integradora, se consideró necesario incluir tres niveles de análisis. En el nivel Social, se realizó una investigación histórica del Sistema Educativo Mexicano (SEM) (período 1966-a la fecha) con el objetivo de conocer los hechos históricos en los contextos nacional e internacional, así como las reacciones sociales ante los eventos significativos relativos a la transformación del concepto de calidad de la educación en México. Aquí se incluyó una descripción de los cambios estructurales, políticos, legales y sociales que han ocurrido en el escenario de la educación en nuestro país durante el período 1966-a la fecha.

En el nivel del Meta Relato, se realizó un análisis de los principales discursos sobre la calidad educativa en México, durante el período de 1966-a la fecha. Se identificaron las principales corrientes teóricas e ideológicas que han influido en los proyectos de Reforma, así como en los Planes Nacionales y Sectoriales de Educación en México. Desde la perspectiva de análisis del discurso empleada en este trabajo, se puede considerar a este nivel como un puente entre los discursos ideológicos de la calidad en el nivel macro (social), y las prácticas organizacionales que se identificaron en el nivel micro (organización).

Para la recopilación y el análisis de los datos, dado el paradigma en el que se basa la investigación, la relación teórico-investigativa es abierta e interactiva. Se buscó una relación próxima con la organización escolar del caso de estudio, y se solicitó el apoyo de los actores organizacionales para la comprensión, con quienes se trabajó de forma colaborativa para la descripción de la realidad organizacional a través de: análisis histórico, análisis documental, observación y entrevistas.

RESULTADOS

Entre los rasgos que podríamos llamar esenciales de la identidad de la Escuela Primaria Melchor Ocampo podemos destacar los dignificados que atribuyen a sus costumbres, sus héroes y sus rituales. Tales elementos no podrían explicarse si la organización se inscribiera en un contexto distinto.

En el caso de la organización escolar Melchor Ocampo se puede describir en términos de la dualidad de los sistemas inter-organizacionales a los que pertenece. Se considera que está sujeta a una auto- imagen de su quehacer que se bifurca hacia los altos índices de aprovechamiento escolar (resultados de los procesos estandarizantes de la calidad) y la enseñanza del español (reclamo de la sociedad local). Así, su reputación es también paralela; por un lado una negativa por los bajos índices obtenidos en las pruebas de la

Secretaría de Educación Pública, y por otro lado una importante aceptación y distinción de los habitantes del pueblo zinacanteco.

Se encontró una figura denominada Comité de Educación. Esta oscila entre lo formal y lo informal de la organización., y a lo largo de la estancia del estudio, tal figura fue cobrando cada vez más importancia. Durante las conversaciones iniciales de solicitud de acceso a la organización, se ofreció a las autoridades de la organización que un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Chiapas impartiera un curso de actualización continua a la plantilla docente de la escuela. La propuesta fue recibida con interés por parte de los directivos de la escuela; sin embargo, se comentó que tal propuesta se sometería a consideración de los profesores de la escuela y del comité de educación. Esa fue la primera vez que se conoció tal figura y a partir de entonces se observó que dicho comité tiene un papel fundamental en la vida organizacional de la Primaria Melchor Ocampo.

El Comité de Educación realiza actividades de gestión y vinculación entre la Escuela, las Autoridades Civiles Municipales y las Autoridades Tradicionales. Así también, los miembros del comité son considerados una figura de autoridad tradicional. Como se explicó en las generalidades sobre Zinacantán, este pueblo originario se organiza tradicionalmente a través de comités o patronatos. Esta forma de organización está ya considerada en la Constitución Política del Estado de Chiapas.

La filiación partidista de los miembros del comité define la orientación política de la escuela e, incluso, la calidad de las relaciones entre la escuela con las autoridades municipales. Los miembros de la organización se identifican como víctimas de un conflicto entre el partido político A y el partido político B, toda vez que su Comité de Educación sí tiene una filiación partidista abierta.

Dentro de esta institución educativa, existe una clara influencia de los poderes políticos en el desarrollo de las actividades de la organización escolar, pues la Escuela Primaria Melchor Ocampo es un nodo interorganizacional que, para su supervivencia, debe conciliar los intereses de diversos actores de la comunidad en que se encuentra. Asimismo, se observó la coerción moral y física que ejerce el Comité en los profesores que son ajenos a esta comunidad.

Se considera que el comité de educación funge como un vínculo de la escuela con los aspectos político-cívico-religiosos tradicionales; y estos tres últimos en la cultura tzotzil se entremezclan y constituyen un eje importante de la vida cotidiana de los zinacantecos.

A diferencia de lo que se podría observar en otro tipo de organizaciones, donde las autoridades de una organización difícilmente se ven desprovistas de un espacio físico, o realizando tareas de limpieza y reparaciones menores, en esta organización es precisamente el trabajo duro, la voluntad, la cooperación, la colaboración y el compromiso de los miembros del comité que le otorgan autoridad y liderazgo importante dentro y fuera de los límites de la organización, además de prestigio y reconocimiento social. Las características de este grupo de actores organizacionales son *sui generis* en tanto que su importancia y autoridad proviene, precisamente, de la realización de funciones menores y de apoyo a la organización escolar. Definitivamente,

el Comité de Educación difiere profundamente de las mesas de padres de familia que se ubican en escuelas de zonas urbanas.

Asimismo, se encontró que la Escuela Primaria Melchor Ocampo es una organización con héroes, símbolos y leyendas muy bien arraigados en el imaginario colectivo; se considera que a través de la descripción de éstos es posible hacer un acercamiento a aquellos rasgos que dan cuenta de la identidad de la organización pues permiten identificar las negociaciones entre la imagen propia de los actores de la organización sobre “lo que es” la Escuela, la reputación de ésta en la comunidad, así como las ideas y supuestos de lo que, según los actores, “debería ser”.

Tanto en las entrevistas como en las observaciones dentro y fuera de la organización (en la comunidad de Zinacantán), se pudo reconocer que el dominio del español como segunda lengua ese un valor supremo entre los miembros del pueblo. Se percibe que el dominio se vincula con éxito personal, ventaja laboral y capacidad de defensa. Sobre esto último, los miembros de la comunidad hablan de que el español les permite “poder defenderse” de los ladinos. La historia de exclusión y rechazo de la cual han sido víctima las culturas originarias se hace evidente en estas narrativas. La lengua española no sólo es una necesidad de comunicación, sino que se entiende como una búsqueda de superación y de ruptura del círculo de supresión al que estos pueblos han sido sometidos por la cultura mestiza. El éxito de un integrante de esa comunidad marginada en un contexto nacional, fortalece la imagen propia de los actores de la organización, tanto de aquellos que pertenecen a la comunidad como los que no lo son.

Otro aspecto relevante que se encontró en la organización tiene que ver con la centralidad que los actores de la misma y los externos le atribuyen. La totalidad de los actores organizacionales entrevistados hablaron de “La Melchor como el foco de atención” de la zona. La organización se encuentra ubicada en el centro de la cabecera municipal de Zinacantán; pero la focalidad que describen supera la mera situación física y espacial, sino que hace alusión a la importancia que tiene la organización para los miembros de la comunidad.

“La Melchor”, como es usualmente nombrada, ocupa en verdad un lugar central en la comunidad zinacanteca. Desde que uno entra al pueblo y se registra en la caseta de turismo (obligada para todo visitante, y donde, con base en la confianza de la palabra, debe expresar el motivo de la visita y pagar una si se visita el lugar en calidad de turista), uno puede obtener información sobre la escuela; si está abierta o no, si los directivos se encuentran ahí o están realizando algún trámite fuera de la escuela, etcétera.

Otro aspecto específico de la organización queda cuenta de su naturaleza arraigada a la cultura local tiene que ver con la identificación de un héroe: Miguel Higaldo y Costilla; este es símbolo de la comunidad y símbolo de la escuela. Según expresaron los actores, la festividad más importante es la celebración de la independencia de México pues se rinde homenaje a Miguel Hidalgo y Costilla.

De acuerdo con uno de los miembros de la organización “de alguna manera toma parte religiosa las festividades del 15 de septiembre”. Esto se

debe a que la festividad de la Independencia de México se dedica principalmente a la veneración del cura Hidalgo, en una fiesta cívico-religiosa que dura varios días y que involucra bailables, poesías, desfile, además de velación, un altar y la presencia de autoridades de la iglesia católica.

Los rituales religiosos de la comunidad se trasladan a la organización. Un miembro de la localidad, explica: "Aquí en Zinacantán se está respetando el artículo 24", haciendo referencia a la libertad de culto. Más adelante en su conversación añade que hay apertura a que otras religiones se instalen en Zinacantán, pero acentúa que eso no es una prerrogativa para dejar de cooperar económicamente con la mayoría: "tiene que seguir cooperando con el grupo mayoritario, con la religión A". El tema de la religión es particularmente un tema sensible dentro de la organización. Cuando se ha abordado el tema con los actores organizacionales, éstos tienen reacciones verbales y proxémicas de incomodidad, y responden rápidamente argumentando que en la escuela la religión no es un tema que se discuta.

El dominio del español es un tema importante entre los habitantes de Zinacantán, así como dentro de la organización. Ser hablante de español es, al parecer, un requisito para pertenecer y ser aceptado (no sólo en la organización, sino en la vida social en general). Durante el primer año de escuela, los niños son "castellanizados", por lo que a partir del segundo grado de primaria únicamente se habla español durante las clases. La escuela asume como una de sus funciones el hacer que el alumno aprenda el idioma español; el valor asociado al dominio del español supera la necesidad lingüística, sino que se considera una necesidad de supervivencia y desarrollo personal.

El proceso de castellanización se entiende como un mecanismo de supervivencia y fortaleza social. Más allá del aprendizaje de una segunda lengua, se trata de una búsqueda de equilibrio social con relación a los castllanes (mestizos). Sin embargo, se insiste en que este proceso trasciende los aspectos puramente lingüísticos, y se observa como una herencia arraigada de la época colonial en la que una cultura se superponía a la otra. Los niños de la Escuela ya no tienen derecho a llamarse Xun; ahora deben llamarse "Juanito". Se observa la castellanización como un proceso violento y sin embargo, una necesidad del pueblo zinacanteco para sobrevivir en una sociedad elitista.

Son muchos los elementos que permean de la cultura local a la identidad organizacional, y si bien esta es conflictiva pues se encuentra entre dos sistemas completamente diversos (el SEM y la cultura zinacanteca), es posible identificar cómo los conceptos que se generan en la estructura formal se decodifican y re-interpretan en términos de los valores de la sociedad local. El análisis del discurso oficial de la calidad en los programas sectoriales de educación identifica conceptos históricamente arrastrados en cada proyecto, así como otros que se superponen o modifican. Entre ellos, es posible identificar al discurso oficial como una fuente autorizada para generar la imagen de futuro apropiado para el colectivo. Es decir, un proyecto de reforma que se basa en supuestos para decidir qué futuro es el que conviene a "los mexicanos" (aunque se considera complejo poder beneficiar a un colectivo tan enorme y diverso de manera homogénea). Por

otro lado, en el nivel del discurso oficial es posible identificar que el peso y la responsabilidad de la educación han sido históricamente atribuidos a los profesores

Se considera que la identidad organizacional de la Escuela Primaria Melchor Ocampo no podría entenderse sin analizar las relaciones entre esta y las redes inter-organizacionales a las que pertenece. Por un lado, se encuentra la red aquí llamada Colaboración, en la que también encuentran las autoridades civiles y tradicionales del pueblo así como el comité de educación. Aquí destaca la importante participación de la organización y la carga histórica de la misma. Este sistema de red no ha sido impuesto desde afuera, sino que tiene que ver con la naturaleza misma de la localidad en la que se inscribe la organización escolar. Aquí es también importante señalar que la organización ocupa una posición central y diferenciada, al tiempo que goza de una retroalimentación positiva en el discurso y actuar de la sociedad Zinacanteca. Asimismo, desde la teoría de Huxham y Beech (2008), se considera importante señalar que en el sistema Colaboración, la Escuela Primaria Melchor Ocampo tiene una relación de poder de dependencia mutua con el resto de las organizaciones y el beneficio último está orientado a la colectividad.

Por otro lado, se identificó la red denominada Sistema, en la que se ubica a la Escuela Primaria Melchor Ocampo dentro de la compleja malla de relaciones del Sistema Educativo Mexicano (SEM). Esta red ha sido impuesta desde el ápice del gobierno mexicano; dicha red es vertical y compleja, y la organización escolar Melchor Ocampo ocupa un lugar minúsculo de su estructura general. Aquí, los parámetros deseados de calidad del SEM distan mucho de aquellos logrados por la organización.

Se considera que el análisis de las relaciones inter-organizacionales de la escuela puede ayudar a describir el cambio generado a partir de los discursos de la calidad en la educación. El anclaje de la organización en sus redes al que hace alusión Alter y Hage (1993), se observa claramente en los discursos que los actores de la organización hacen referente a la calidad educativa. Mientras que los estándares de calidad del SEM están orientados hacia el logro de resultados concretos en términos numéricos, para los actores organizacionales la calidad en la educación está estrechamente vinculada con la castellanización de los niños. Si bien pareciera que son elementos completamente distintos, para la autora de este trabajo la enseñanza del español, de alguna manera, sí hay una búsqueda real de los actores de la organización por alcanzar los objetivos de calidad planteados en la misión oficial de la organización.

Al inquirir a los actores organizacionales sobre la razón de ser de la escuela, sus respuestas se pueden categorizar en dos: Enseñanza de calidad y Castellanización de los niños. En el enunciado de misión se establece que “Para lograr una verdadera educación de calidad, nuestra misión en la escuela primaria debe ser la formación de alumnos críticos, reflexivos, que adquieran los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para que sean capaces de enfrentar y resolver los problemas de su vida cotidiana y que se conduzcan con valores fundamentales en la sociedad que participen”

(2010). Como se observa, en la misión oficial se hace alusión a la necesidad de enfrentar y resolver los problemas de su vida cotidiana. Entonces, si se toma en cuenta la percepción de las autoridades tradicionales de la región y de los habitantes del pueblo, donde hacen expresa la relación de inferioridad, desprecio y humillación que han resentido históricamente por hablar su lengua originaria (tzotzil), se considera que los maestros buscan enseñar el español para nivelar esta relación de desigualdad, inequidad y rezago histórico. Entonces, ¿no es esa una forma de ayudar a los niños a desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas para enfrentar los problemas de su vida cotidiana? y, por ende, ¿una manera de brindar una educación de calidad?

En ese mismo sentido, si históricamente el peso de la educación se ha cargado hacia la responsabilidad de los profesores ¿no son ellos quienes tienen la capacidad de intervenir en lo que es deseable y positivo para sus estudiantes?

El papel de los docentes de zonas marginadas, en el programa de educación 2001, es menospreciado pues textualmente hace referencia a que en estas zonas se encuentran los docentes con menos experiencia y menor preparación profesional. Esto, desde el punto de vista de la imagen, es un elemento adicional a la carga negativa que la organización recibe del sistema oficial. Se considera que tal percepción no es exclusiva de ese texto escrito, sino que priva en la retroalimentación implícita que la organización recibe desde el exterior. Entonces, la calidad en el nivel del discurso es entendida como un regulador social, que esboza una imagen apropiada de futuro en la que el docente desempeña un papel fundamental. Aquí es interesante observar cómo en la práctica tal imagen de futuro dista de manera significativa entre aquella planteada por el SEM y las necesidades y quejas de una sociedad como la zinacanteca. Respecto del cuestionamiento sobre la relación existente entre el discurso oficial de la calidad educativa y la interpretación del mismo en la organización escolar, es importante recordar la importancia de la relación directamente proporcional entre la congruencia de los objetivos de la reforma con la identidad de la organización. Los proyectos de la modernización están fuertemente arraigados en el proceso de las sociedades, las tecnologías, la evaluación estandarizada y el progreso económico, pero ello poco tiene que ver con la realidad de la Escuela Primaria Melchor Ocampo. En una primaria donde existe una sola computadora cuyo software no ha sido actualizado en más de seis años y que por ende no se puede utilizar, y a la que muchos niños son enviados con el único objetivo de que reciban el desayuno escolar, queda muy lejos la noción de un futuro de país de primer mundo, con una posición competitiva en el contexto internacional. Así, la escuela primaria Melchor Ocampo ha desarrollado mecanismos de defensa organizacional que, como lo explican Meyer y Rowan (1977), generan dos estructuras paralelas. Por un lado, en la organización formal se siguen los procesos impuestos (pues ellos no solo legitiman sino que son determinantes para la supervivencia de la escuela) y, por el otro, una estructura informal en la que se atienden las particularidades y características de la sociedad y las tradiciones locales.

CONCLUSIONES

Las escuelas son sometidas a procesos de estandarización, evaluación y homogenización en la búsqueda de calidad educativa; sin embargo, en la realidad, las características y necesidades específicas de la población zinacanteca son las fuerzas que transforman las etiquetas del discurso. Así, podemos decir que la identidad organizacional, fuertemente influenciada por la cultura local, es el filtro a través del cual el cambio es interpretado y traducido.

Entonces, respecto de los cambios que han ocurrido como consecuencia de la implementación del modelo de calidad educativa, se considera que el cambio no ha sido institucionalizado en términos de los elementos y los objetivos que componen las diversas reformas educativas. Al tratarse de repetidas superposiciones de conceptos regidos bajo la misma etiqueta de la calidad, no podría hablarse de un cambio genuino, pero sí de una inclusión del término calidad educativa en la legitimación de los discursos de la organización escolar. En el proceso de secuencia hacia la institucionalización que proponen Tolbert y Zucker (1996), es posible ver cómo bajo el estandarte de la calidad educativa, el SEM ha introducido nuevas ideas y modificaciones, que no han sido adecuadamente introducidos o rutinizados en los procesos educativos. La queja de los profesores de falta de capacitación y de materiales esenciales para promover el cambio, hacen evidente que existe una simulación en las reformas, o bien, esfuerzos incompletos para lograr una sedimentación de los procesos. Lo único que se ha mantenido constante en este proceso es el nombre de calidad educativa y la búsqueda aparente de la innovación para mejorar.

Como alternativas al isomorfismo organizacional, Erlingsdóttir y Lindberg (2005) llamaron isopraxismo al proceso en que una idea ha sido de hecho transformada en acción generando nuevas rutinas, e isonymismo al proceso de adopción de los mismos nombres para diferentes formas y prácticas. Se considera que, en este caso, no se podría hablar ni de isomorfismo, ni de isonymismo ni de isopraxismo, pues no ha habido ningún cambio de rutinas ni transformación en las prácticas, sino que se ha renombrado en múltiples ocasiones a distintos modelos organizacionales y teorías de la educación bajo la etiqueta de calidad educativa. Se considera entonces que esta es una nueva alternativa al isomorfismo organizacional; la autora de este trabajo identifica a este proceso de cambio como resultado de la transferencia de un modelo como isonomeismo, pues sí existe un cambio en el lenguaje (se introdujo y afianzó en el discurso la etiqueta de lenguaje: calidad educativa), pero ha sido el mismo nombre que se ha asignado para denominar a las mismas prácticas de antaño. En palabras de uno de los actores organizacionales “es lo mismo pero con diferentes nombres”.

Entonces, respecto de la pregunta central que dio origen a la presente investigación, en la que se cuestiona cómo afectan los referentes identitarios de una organización en el cambio que resulta de la transferencia de un modelo organizacional, podría concluirse que la identidad organizacional tiene una importancia crucial en la interpretación que los actores hacen del modelo que se busca transferir. La interferencia del tiempo, el espacio y el

contexto en el proceso de codificación-decodificación de la calidad educativa, así como los procesos incompletos e ineficientes de implementación de las innovaciones educativas, dejan un amplio margen para la interpretación de las reformas, y han logrado por ello cambios únicamente en el plano discursivo. No obstante, aunque las etiquetas del lenguaje se han modificado (los actores hablan de calidad, competencias, modernización, etcétera), la realidad es que la vida cotidiana transcurre sin cambios que se puedan atribuir a la racionalidad de la reforma.

El viaje de la calidad desde el contexto de la fábrica y la empresa hacia la educación ha sufrido dramáticas modificaciones. De los modelos de la calidad propuestos por los gurús, a lo que el SEM ha denominado calidad educativa, apenas se identifican vestigios de modelos que ya son obsoletos en el contexto de la empresa. El concepto de calidad determinada por las necesidades del cliente se confronta con los modelos de la calidad educativa determinada en función del proceso de enseñanza y determinada en términos numéricos y estandarizados, sin considerar las complejas particularidades de las diversas regiones de México.

REFERENCIAS

- Alter, C. & Hage, J. (1993) *Organizations working together*, (volume 191). Estados Unidos: Sage Library of Social Research/ SAGE publications
- Erlingsdóttir, G. y Lindberg, K. (2005). Isomorphism, isopraxis, and isonymism: complementary or competing processes? En Czarniawska, B. y Sevón, G. (ed.). *Global ideas: how ideas, objects and practices travel in the global economy*, 47-70. Malmö & Copenhagen: Liber & Copenhagen Business School Press.
- Huxham, C., Beech, N. (2008). Inter-Organizational Power. En Cropper, S., Ebers, M., Huxham, C., Smith, P. (Editores) (2008). *The Oxford Handbook of InterOrganizational Relations* (pp. 555-579). Estados Unidos: Oxford University Press
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1999). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. En Powell y DiMaggio (1999) *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional* (PP.79-103). México, D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006: Por una Educación de Buena Calidad para Todos Un Enfoque Educativo para el Siglo XXI. México, D.F.: SEP.
- Tolbert, P. & Zucker, L. (1996). The Institutionalization of Institutional Theory, en Clegg, S. y Hardy, C. *Handbook of Organization Studies* (pp.175-190). Londres, Inglaterra: SAGE.

LA TRANSFERENCIA DE POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR A LAS ESCUELAS NORMALES Y SU IMPACTO

*Angélica Victoria Tercero Velasco, Benemérita Escuela Normal Veracruzana
"Enrique C. Rébsamen", México.*

Palabras clave: transferencia de políticas; juegos de implementación; educación superior; educación normal

INTRODUCCIÓN

En México, se ha practicado la transferencia de políticas educativas de un nivel educativo a otro, independientemente de sus características. Tal es el caso del actual nivel de educación superior, el cual se ha ido extendiendo y reconfigurando con distintos subsistemas. A partir del año 2005 se incorpora a la educación normal como parte de la educación superior, y como consecuencia se transfirieron las políticas que ya existían de educación superior a las escuelas normales.

Dichas políticas fueron diseñadas exprofeso –inicialmente- para las universidades a partir de los años ochenta. Éstas atendían las distintas dimensiones de impacto: la planeación, el financiamiento, la evaluación y la rendición de cuentas.

Las escuelas normales, al formar parte de la educación superior tuvieron que asumir una serie de condicionamientos a los que no estaban ni preparados, ni informados, ni formados. Una de las cuestiones vertebrales que se debía atender es la relativa a la investigación, actividad sustantiva realizada en las universidades, la cual había estado alejada de las funciones que se realizaban en este nivel educativo.

Para poder descubrir los efectos que esta transferencia ha traído a las escuelas normales, se realizó una investigación en la Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", escuela emblemática de la educación normal, la cual cuenta con las mejores instalaciones, el mayor número de programas educativos, una planta académica mejor formada, con estudiantes de mejores promedios y las instalaciones más equipadas.

En este contexto se analiza el impacto que tiene la transferencia de políticas -que de acuerdo con Becerra es de tipo copia-, se ha implementado a las escuelas normales, identificando así los juegos negativos que se dan en la implementación.

POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA TRANSFERENCIA

Los estudios de política datan de los años sesenta, principalmente en Estados Unidos (Roth, 2002). En México, uno de los pioneros del tema es Luis

Villanueva, quien identificó los problemas existentes entre quienes toman las decisiones y como se llevan a cabo. Esto se visibilizó en el contexto de la crisis económica de los años ochenta, que derivó en una serie de políticas restrictivas, enfocadas principalmente para la educación superior. De acuerdo con (Aguilar, 2017), los principales elementos al estudiar el tema de análisis de política es la distribución de los recursos y los fines que se persiguen, son

a) un conjunto (secuencia, sistema, ciclo) de acciones, estructuradas en modo intencional y causal, en tanto se orientan a realizar objetivos considerados de valor para la sociedad o a resolver problemas cuya solución es considerada de interés o beneficio público; b) acciones cuya intencionalidad y causalidad han sido definidas por la interlocución que ha tenido lugar entre el gobierno y sectores de la ciudadanía; c) acciones que han sido decididas por autoridades públicas legítimas; d) acciones que son ejecutadas por actores gubernamentales o por éstos en asociación con actores sociales (económicos, civiles), y e) que dan origen o forman un patrón de comportamiento del gobierno y de la sociedad (Aguilar, políticas públicas, 2017).

Por lo anterior, se puede decir entonces que las políticas públicas se traducen en programas que contemplan acciones derivadas de las decisiones que los hacedores de políticas diseñan traducidas en distintas reglas de un juego y que el Estado se encarga de poner en marcha con la finalidad de atender o resolver problemas públicos, de tal manera que con ello se generen una serie de nuevos comportamientos del gobierno de la sociedad. Al respecto, los principales exponentes en América Latina en los estudios relacionados entre burocracia, Estado y sociedad fueron Oszlak (1979; 1986 y Kliksberg (1971), Majone (1992), Limdblom (1991).

Los temas más estudiados relativos a las políticas públicas tienen que ver con los problemas públicos y agenda de gobierno, la hechura, la implementación y su evaluación; no obstante, hoy se hace relevante estudiar el tema de la transferencia, dado que se ha estado realizando como una práctica del Estado, y que hasta el momento ha sido poco cuestionada, no visualizada por quienes se ven involucrados, pasando como desapercibida.

Para iniciar, es indispensable definir el término “transferencia”, el cual proviene del verbo transferir (trasladar o enviar una cosa desde un sitio a otro), y que ha sido utilizado habitualmente en el ámbito del comercio y los negocios, específicamente en las operaciones bancarias. En el ámbito educativo, Marginson y Ordorika (2010), aluden al hecho de como se ha llevado a cabo la transferencia de políticas educativas, que a través de organismos internacionales (Banco Mundial, OCDE), se han emitido *recomendaciones* en la configuración de políticas internacionales, que se han fundamentado en la hegemonía global que ejercen las universidades de investigación de Estados Unidos, el cual actúa como un campo mundial de poder.

Evans (2004) y Becerra (2002), principales investigadores de la transferencia de políticas, aluden a que dicha práctica tiene que ver con un proceso en el cual los países enfrentan situaciones problemáticas similares y la forma “exitosa” en como las afrontan. De ahí que se opte por la adopción o implementación de la política del país de referencia, y que ello se ha dado desde las antiguas civilizaciones, Becerra apunta que dicha práctica se ha dado más frecuentemente después de la segunda guerra mundial, y que se ha enfocado principalmente en el ámbito ambiental, debido a los problemas que se han derivado de los conflictos bélicos y del crecimiento demográfico, entre otros.

Becerra (2002) identifica cinco tipos de transferencia que comúnmente se han practicado en los principales países estudiados.

Tabla 1 Tipología de la transferencia de políticas

Copia	Emulación	Híbrido	Síntesis	Inspiración
Adopción casi exacta de un programa en otra jurisdicción	Adopción con ajustes a diferentes circunstancias	Combinación de elementos de dos programas de diferente lugar	Combinación de elementos de dos o más programas de diferentes lugares	Programas utilizados en otros lugares que sirven como estímulo para desarrollar nuevos programas

A decir por el autor, la toma de decisiones en la adopción de un tipo de transferencia tiene que ver con distintos aspectos; económico, temporal, político, el nivel de desarrollo de los países, etc. El tomar la decisión de un tipo u otro impacta en la implementación y los resultados que se obtengan, en ese sentido, es importante reconocer los juegos de la implementación que alude Bardach (2008), el cual centra la mirada en los jugadores (actores), lo que permite conocer los retos que enfrentan, la intención entre autoridades locales, colegas, compañeros y otras organizaciones existentes, así como los medios a través de los cuales entran en debate y las reglas que se establecen para responder a las nuevas demandas.

Tabla 2. Efectos negativos en los juegos de la implementación

Desvío de recursos	Distorsión de los objetivos de la política	Resistencia a los esfuerzos	Disipación de energías personales y políticas
Nace de las oportunidades económicas que las decisiones políticas generan y que concretan los negocios privados con los asuntos públicos. La finalidad de este juego es “obtener, aumentar, controlar, manejar el dinero público, desde la óptica de los intereses particulares.	Este juego puede irse por muchas direcciones, “puede recortar, reajustar los fines, distorsionarlos, inhibirlos o sobrecargarlos de tal modo que se vuelvan un peso político insoportable” (Aguilar, 2007, p. 67).	El juego más comúnmente utilizado por los políticos, tanto experimentados como por los recién llegados, “es la “simulación” de adhesión y contribución al programa a través de pomposas declaraciones y manifestaciones públicas, aunque de hecho sólo hacen concesiones simbólicas, formales de poco valor y fuera de tiempo” (Aguilar, 2007, p.69).	Los efectos de este juego tienen que ver también con la incertidumbre, ya que cuando no hay claridad en lo que la política plantea, se presentan algunas situaciones como de “excluir al tipo raro”, excluyendo de las actividades colectivas; estos hombres individualistas actúan con el criterio de que ellos conocen su verdad, por lo regular provienen de las filas de los intelectuales, y esto trae como consecuencia que la política no se ponga en movimiento.

La forma en que se llevó a cabo la implementación de las políticas de educación superior a la educación normal, se basa en el “esquema básico” propuesto por Van Meter y Van Horn (Aguilar, 2007, p. 118), el cual considera los momentos en que se implementaron las políticas educativas mencionadas.

Este esquema permite identificar el modo en que se implementó el primer instrumento de política transferido a las escuelas normales. La estrategia de implementación llevado a cabo en la Secretaría de Educación Pública (SEP), fue a través de cascada; en el primer momento se dio a conocer la convocatoria del programa transferido a las autoridades nacionales-estatales, y fueron convocados a reuniones nacionales; el segundo momento se realizó una reunión regional, donde se amplió la difusión a los directivos de las escuelas normales, acompañados de un maestro, para finalmente se difundiera y se trabajara la propuesta en cada institución educativa.

DEL PIFI AL PEFEN

El primer instrumento transferido a las escuelas normales fue el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN). El PEFEN es un

instrumento que se transfiriera a las escuelas normales y tiene su sustento en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Ambos programas se operan bajo el esquema de convocatoria para obtener recursos económicos, los cuales se otorgan a través de recursos llamados extraordinarios, los cuales forman parte del llamado “Modelo de financiamiento de la educación superior”. El PIFI es un programa que fue diseñado en la época de los años ochenta, dirigido principalmente para el subsistema universitario, y formó parte de la introducción gradual de políticas y fondos de financiamiento sometidos a concurso.

Dicha estrategia diseñada por la política educativa en su momento, obligó a las universidades a tener “una participación voluntaria”, ya que sólo de ese modo dichas instituciones podían hacerse acreedoras al financiamiento que otorgaba la Federación a través de convocatoria.

En ese contexto y con esa lógica, se crea el PEFEN para las escuelas normales, y a partir de noviembre del 2005 se da a conocer a las autoridades educativas a nivel nacional y estatal -a través de talleres nacionales y regionales-, para que pudieran tener la información necesaria para “participar” en esa convocatoria y obtener el financiamiento asignado.

El PEFEN en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) “Enrique C. Rébsamen”, la implementación.

La BENV es una escuela emblemática del normalismo en México, tiene 130 años que se fundó; actualmente ofrece cinco programas educativos, tiene una matrícula de 1300 alumnos, con una planta docente de más de 400 docentes. En sus instalaciones cuenta con áreas para aulas, dos auditorios, aula para danza, canchas de fútbol, básquet bol, ciclopista, una alberca, un mini gimnasio y una biblioteca. Cuenta con varias escuelas anexas: un jardín de niños, una primaria, una telesecundaria y dos escuelas primarias rurales, entre otras cosas.

Para la implementación del PEFEN en esta escuela, se conformó un equipo institucional, en el cual participaron las autoridades institucionales (directores, subdirectores y mandos medios). Aunque se llevó a cabo una difusión del Programa, a decir por algunos entrevistados, el programa no se conoció¹ con profundidad. Al parecer, la participación se ha centrado sólo en el equipo directivo en su momento, por lo que existe desconocimiento e incertidumbre por la mayoría de la comunidad normalista². Uno de los cuestionamientos centrales de la investigación, es que se desconocía lo que significaba que las escuelas normales pertenecieran a la educación superior y sus responsabilidades, y que sólo responden de manera reactiva a lo que les soliciten; esto se pudo confirmar

1 *“como era el trabajo de planeación, lo hacía el personal directivo, realmente a la base no llegó, no había ese proceso de consulta, mesas de trabajo”* (d,m,26)

2 *“yo me enteré cuando estuve como personal directivo en esta administración, cuando el Director pidió que hiciera un informe de planeación, se nos compartiera la información que tenía el área y la encargada que era la maestra Hernández había estado en México con la información anterior, y con unas diapositivas mostraba la escuela donde aparece en rojo, en que niveles esta evaluada, y ahí me enteré”* (d,m,26)

con algunos entrevistados, ya que no tenían la claridad ni referentes teóricos³.

El financiamiento con que cuenta esta institución es el más alto a nivel estatal, si bien es cierto que es la escuela que tiene la matrícula más grande y el mayor número de docentes de todas las escuelas normales del estado, también es cierto que cuenta con un financiamiento diversificado: renta de espacios (salones, auditorio, canchas), cobros por uso de instalaciones (alberca, canchas), etc. A decir por algunos directivos, el financiamiento que otorga el PEFEN les permite invitar a docentes a que participen con ponencias en foros o congresos, no obstante, pocos son los docentes que lo hacen, algunos dicen desconocer estos apoyos, otros no cuentan con el tiempo para poder participar en dichos eventos y otros, aunque cuentan con los grados de maestría, no tienen la práctica de realizar trabajos académicos, pues los programas que cursaron no lo contemplaba.

Con relación a la evaluación, los docentes se han realizado esfuerzos por responder a las demandas sobre todo relativas al impulso de la investigación, por lo que desde el año 2009 se conformó el primer Cuerpo Académico (CA) en la BENV. Actualmente existen 13 CA's conformados, el problema que se presenta es que existe una gran diversidad en el establecimiento de Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), que en ocasiones parecieran estar totalmente alejadas de lo que se requiere para coadyuvar en la formación docente. Por otra parte, lo que respecta al PRODEP, para que los maestros pudieran acceder y ser sujetos de contar con el "Reconocimiento a perfil deseable", se tuvo que gestionar que les fueran aceptadas constancias donde demostraran que los maestros realizan actividades correspondientes al tiempo completo, ya que, en muchos casos, ésta condición no se cumplía.

Lo que respecta a la rendición de cuentas en la institución, ésta es entendida como la justificación que se hace del financiamiento obtenido por el PEFEN, es la comprobación que se hace administrativamente. Sin embargo, tampoco es conocida ni difundida por la comunidad institucional. Empero, la rendición de cuentas de los profesores que realizan estudios de posgrado, que participan en eventos académicos, del número de docentes que participan en CA en PRODED, de las ponencias publicadas, del número de docentes titulados de maestría o doctorado, de las investigaciones realizadas, etc., de eso no se considera ni como rendición de cuentas ni como parte de las actividades que ahora se deben desarrollar en las escuelas normales.

Actualmente hay un malestar generalizado por parte de quienes han estado participando en distintos momentos desde que se inició el programa, existen distintos factores; entre los que destacan el de la radicación de recursos, ya que en el caso de Veracruz, el problema económico derivado del mal gobierno que estuvo a cargo de Javier Duarte, ocasionó que incluso los recursos destinados de la Federación a las escuelas normales también se "desapareciera"; otro tiene que ver de una serie de requerimientos que

3 *La verdad aquí no tengo claridad... textos que me toco leer seguramente aquí en la escuela, otros recuerdo mucho a la mtra. Mirna con varios textos que nos compartió, investigaciones que ella hacía y que siempre fue muy puntual en señalar que a partir de que la escuela forma parte de las IES, siempre es un referente... sobre todo a la mtra. Mirna (d,m,54).*

deben cubrir quienes participan; dedicación de un exceso de tiempo para la planeación⁴, el cuidar las relaciones interpersonales, ya que cuando solicitan información a los coordinadores o jefes de área tienen que cuidar como lo hacen, ya que incluso se han dejado de hablar, algunos docentes aluden a que los están fiscalizando o se sienten agredidos, por lo que el desánimo por parte de los docentes en este momento se percibe evidentemente.

CONCLUSIÓN

Transferir políticas de un subsistema a otro, que tiene objetivos distintos⁵, con los mismos esquemas, genera que se den como resultados juegos negativos de implementación; los cuales dependerán de las características de los contextos, pero en el caso de la BENV, los juegos que se pudieron observar con mayor presencia son la resistencia a los esfuerzos, ya que existe una simulación de actividades además de disipación de energías personales y políticas, ya que existe una gran incertidumbre y desconocimiento por parte de la mayoría de la comunidad normalista.

Si las políticas implementadas para las universidades han dado como resultado una serie de efectos, entre ellos los políticos -sobre todo con los académicos-, mismos que han tenido diversas reacciones, experimentando una suerte de vacío de representación de sus intereses y demandas; los efectos que se advierten en la implementación de dichas políticas a las escuelas normales, se incrementan haciendo una desvirtualización de los programas implementados.

Los programas de la modernización educativa, responden y atienden más a las demandas y requerimientos del neoliberalismo, que permea a nivel nacional e internacional en los distintos ámbitos sociales, más que a mejorar y atender las necesidades de la población, específicamente en este caso, a las necesidades de desarrollo del país y de los jóvenes estudiantes.

Se requiere de políticas diferenciadas que atiendan de manera puntal las necesidades de cada nivel educativo, de tal manera que realmente se pueda lograr el desarrollo de las instituciones y con ello se impacte en el desarrollo de país; en caso contrario solo se simulará el trabajo, y se generará un derroche de recursos sin sentido.

REFERENCIAS

- Aguilar, Luis F. (2007) *La implementación de las políticas*, Colección Antologías de la Política Pública, Cuarta Antología. Edit. Porrúa, México.
- (2004) *Recepción y desarrollo de la disciplina de política pública en México*, en Sociológica, año 19, No. 54, enero-abril. México.

4 "Yo recuerdo hace dos años y medio que estábamos precisamente en lo que es el PEFEN, heee salíamos 2-3 de la mañana durante dos semanas, porque además los tiempos para la realización del programa son muy cortos y son de hoy para una semana" (f,h,16)

5 Mientras el objetivo de las universidades era "crear los cuadros directivos de la sociedad, poniendo especial énfasis en los cuadros superiores además de fomentar la investigación y la difusión de la cultura, las escuelas normales fueron creadas para impartir docencia y conocer las estrategias de enseñanza para la educación primaria

- (2017). Políticas públicas. Obtenido de http://guerrero.upn.mx/tlapa-meb/file.php/9/Marco_para_analisis_de_PP_Aguilar_.pdf Consultado el 20-01-2017.
- Acosta, Adrián (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes*. ANUIES. México. D.F.
- Lindblom, C. (1991). La política desde la perspectiva del proceso de elaboración de políticas públicas. En C. Lindblom, *El proceso de elaboración de políticas públicas* (pág. 393). México: Porrúa.
- Kent, R. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la Modernización*. México: ANUIES.
- Majone, G. (1992). La factibilidad de las políticas sociales. En L. Aguilar, *La hechura de las políticas*. México: Porrúa.
- Marginson-Ordorika (2010) *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. SES-UNAM, México. D.F.
- López R. y Casillas M. (2005) *El PIFI. Notas sobre su diseño e instrumentación, en Colección Biblioteca de la Educación Superior*. Educación Superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión. ANUIES, México. D.F.
- Roth, Andre-Noel *Políticas Públicas*. En http://190.242.114.8:8081/jspui/bitstream/11146/519/1/1094-Políticas%20publicas_Roth%20Andre%201.pdf Consultado : 10-12-2016.
- SEP-UAM. (2003). *Evaluación del "impacto" del PROMIN en las Escuelas Normales*. Tercera Etapa. México: SEP.
- Subirats, J. (1992). Definición del problema. Relevancia pública y formación de la agenda de actuación de los poderes públicos. En J. Subirats, *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración* (pág. 184). Madrid, España: Ministerio para las administraciones públicas.
- (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Madrid, España: Ariel.
- UV. (2007). *El tránsito del PROMIN al PEFEN en el ámbito de la escuela normalista*. Informe Final. Xalapa: IIE-UV.
- Villanueva, L. A. (2004). *Recepción y desarrollo de la disciplina de la Política Pública en México. Un estudio introductorio*. Sociológica, 15-37.

LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO

Qué ideología está detrás

*Gloria M. Calderón García, New Mexico State University, Estados Unidos
María del Roble Quiroga Juárez, Universidad Autónoma de Barcelona, España*

Palabras clave: reforma educativa; política neoliberal; análisis crítico del discurso

INTRODUCCIÓN

El discurso sobre la promulgación de la reforma educativa en México (2013), pronunciado por el presidente Enrique Peña Nieto, ha planteado grandes controversias. Por un lado, los defensores de la reforma consideran esencial que el Estado recupere el liderazgo sobre la educación realizando una evaluación estandarizada para maestros y estudiantes. Asimismo, están a favor de la creación de nuevas normas laborales para los docentes. Por otro lado, los opositores a la reforma reclaman la parcialidad del Sistema Nacional de Evaluación Educativa que no considera los diversos contextos en los que trabajan los docentes. Afirman que la comunidad educativa no fue consultada para hacer la propuesta de reforma. Y rechazan la autonomía de gestión de las escuelas porque la consideran una forma de privatizar la educación. La educación proporcionada por el Estado debe ser un bien público, en función de ello, nos hacemos la siguiente pregunta ¿esta reforma educativa está dirigida a satisfacer el interés público?

El propósito de este artículo es presentar un análisis crítico que discierna qué intereses y motivaciones están detrás del discurso del presidente Enrique Peña Nieto sobre la reforma educativa en México (2013). Este análisis crítico del discurso se enmarca en los contextos económico, político, y social, en los que se promulga esta reforma educativa. Se utiliza como marco teórico la teoría del neoliberalismo, la cual opera en el sistema capitalista de la actualidad. Usando la metodología de Fairclough se hace un análisis crítico del discurso del presidente Enrique Peña Nieto sobre la reforma educativa. Finalmente, se concluye con una sección de conclusiones en la que se discuten los hallazgos del análisis.

REFERENTES CONTEXTUALES

La reforma educativa en México tuvo lugar en un contexto en el que las leyes del mercado regulan la sociedad. El predominio de valores educativos como el individualismo y la competencia, son cada vez más evidentes. Valores como la productividad, la eficiencia, el control de calidad y la elección surgen como valores clave de esta reforma educativa (Cornejo, 2012).

Esta reforma reduce el proceso de enseñanza-aprendizaje a resultados cuantificables, fortaleciendo la enseñanza de habilidades que satisfacen las necesidades de las empresas. Pero deja de lado el aprendizaje significativo

basado en una formación humanística, crítica y transformadora, vinculada a la realidad del alumno (López, 2013). Actualmente, los actores de la educación no son padres y maestros, sino empresas privadas e instituciones financieras internacionales, que ofrecen fondos para las reformas educativas que les son favorables (Cornejo, 2012).

México, como el resto de los países de América Latina, realizó esta reforma dentro de un marco de políticas que rigen en un mundo globalizado en el que el sistema capitalista opera (Dale, 1994a). Desde la incorporación de México (1994) a la OCDE, nuestro país empezó a trabajar para alcanzar el objetivo de la OCDE que es alinear los sistemas educativos con sus requerimientos de capital humano en el mundo de los negocios (Aboites & Dalhaus, 2013). Esta reforma educativa se llevó a cabo a partir de una alianza político-empresarial entre el gobierno y grupos ultraderechistas como organizaciones internacionales-empresariales disfrazadas de ciudadanas (ejem. Mexicanos Primero, Transparencia Mexicana) (Aboites & Dalhaus, 2013).

Con base en los resultados de PISA, José Ángel Gurría, Secretario General de la OCDE, presentó recomendaciones al sistema educativo mexicano en un documento titulado “Mejorando las escuelas: estrategias para la acción en México”. Con base en estas recomendaciones, el Congreso de México aprobó la reforma a la Ley General de Educación.

La reforma educativa ocurre en un momento en que aún existen asimetrías estructurales en el sistema educativo mexicano, como las desigualdades entre las áreas rurales y urbanas, y entre las escuelas públicas y privadas. El insuficiente presupuesto para la educación tiene un profundo impacto en las áreas marginadas. Esto aunado al pago de aportaciones “voluntarias” ha afectado principalmente a las familias pobres. Ante esta situación, el gobierno presenta la reforma educativa como la solución para elevar la calidad educativa en México. Culpando a los maestros por el fracaso escolar, el gobierno les suprime sus derechos laborales. Sin embargo, la inversión en educación (2012) era tan solo del 5.2% del PIB (*México, el más “tacaño” de la OCDE en inversión educativa*, 2015, noviembre 24). Lo cual puede considerarse insuficiente para mejorar el servicio educativo ya que según los estándares internacionales debería destinarse el 8% del PIB.

INFLUENCIA DEL NEOLIBERALISMO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

La teoría del neoliberalismo es una práctica política y económica que propone mejorar el bienestar humano liberando sus libertades y habilidades empresariales dentro de un marco institucional caracterizado por los derechos de propiedad privada, los mercados libres y el libre comercio (Macrine, McLaren y Hill, 2010). Los principios del neoliberalismo son la desregulación, la competitividad y la privatización. La desregulación pretende eliminar al Estado de su papel esencial en la economía, excepto para asegurar la libre circulación del capital. La competitividad se refiere a la justificación para destruir el poder político y las estructuras económicas del Estado y para la construcción de normas más amigables con el mercado. La privatización se refiere a la venta de negocios gubernamentales a propietarios privados (Macrine, et al., 2010).

Hoy, el neoliberalismo ha colocado el conocimiento como un motor clave para la economía. Ahora es importante tener la capacidad de crear y gestionar el conocimiento. Debido a esto, la educación está en el centro de las políticas económicas (Macrine, et al., 2010). Por lo tanto, se requieren sistemas educativos para producir trabajadores efectivos para una economía competitiva. Para llevar a cabo esta tarea, es necesario que el sistema empresarial participe en el desarrollo y la evaluación de las políticas educativas. El sistema de negocios a través de la OCDE ha promovido los 4 pilares de la economía basada en el conocimiento: innovación, nuevas tecnologías, capital humano y dinámica empresarial. Estos conceptos, a través de la hegemonía, han influenciado la mente de la clase trabajadora como una solución apropiada a la crisis económica y educativa. Por medio de la hegemonía la clase dominante sutilmente “gana” el consentimiento de la clase subordinada, de forma que ésta ya no lucha contra las desigualdades y sólo las acepta como si éstas sucedieran por falta de mérito propio (Macrine, et al., 2010).

Recientemente, ha habido un crecimiento en la comercialización y privatización de la educación debido a las políticas gubernamentales dictadas por la política neoliberal (Macrine, et al., 2010). La educación ahora se considera una gran empresa. Las políticas educativas neoliberales consideran a las personas como inversión de capital humano. Estas intentan controlar a los estudiantes a través de estrategias gubernamentales que los obligan a aceptar la competitividad en las escuelas (Pierce, 2013). Las métricas del capital humano son parte de la política neoliberal que producen prácticas, que, por un lado, optimizan y por otro, desechan a los seres humanos. Los intelectuales del neoliberalismo intentan producir capital humano valioso para los propósitos de la clase empresarial. Pero, cuando las personas no funcionan correctamente en el sistema, las descartan a través de mecanismos que denigran la calidad humana (Pierce, 2013).

MARCO METODOLÓGICO

Dado que el lenguaje no es transparente (Fowler, citado por Fairclough, 1992) o libre de sesgo, es importante analizarlo para descubrir qué ideologías se encuentran en los discursos orales o escritos que circulan hoy y cómo estas ideologías pueden afectar la vida de las personas. Consecuentemente, es conveniente realizar el análisis crítico basado en la metodología de Fairclough para lograr una mejor comprensión y transformación de las cuestiones sociales involucradas en el discurso.

La teoría de Fairclough (1992) es útil porque teoriza el término discurso como lengua en uso, como práctica social, en lugar de una mera actividad individual. Esto significa que el discurso es un modo de acción, una forma en la que la gente puede actuar en el mundo y viceversa. Por lo tanto, existe una relación dialéctica entre discurso y estructura social (Fairclough, 1992). Por un lado, el discurso está formado y restringido por la estructura social a todos los niveles (por clase, por instituciones, por sistemas de clasificación, normas y convenciones). Por otro lado, el discurso es socialmente constitutivo. En consecuencia, el discurso contribuye a la constitución de la

estructura social, que directa o indirectamente forma y restringe las normas, convenciones, relaciones, identidades, e instituciones. De modo que el discurso no es sólo una manera de representar al mundo, sino una manera de asignar significado al mundo, construyéndolo a través de significados (Fairclough, 1992).

En el discurso de la reforma educativa en México (2013) encontramos tres funciones de la lengua: la identidad, la relacional, y la ideacional (Fairclough, 1992). La identidad permite establecer la identidad social del locutor/escritor. La relacional establece cómo las relaciones sociales entre los participantes son negociadas. La ideacional muestra las formas en que el discurso da significado al mundo y sus procesos, sus entidades y sus relaciones (Fairclough, 1992). Estas tres funciones dan sentido al discurso.

De acuerdo con este análisis crítico, el discurso es tanto una práctica política como ideológica. Es una práctica política porque establece, sustenta y cambia las relaciones de poder. Es una práctica ideológica porque constituye, naturaliza, sustenta y cambia los significados del mundo de diversas posiciones en las relaciones de poder (Fairclough, 1992). Este análisis crítico está dirigido a analizar el papel del discurso en la sociedad, centrándose en las relaciones de poder, dominación y desigualdad política y económica.

El análisis crítico de este discurso abarcó 3 dimensiones (Fairclough, 1992): como texto, como práctica discursiva, y como práctica social. En su dimensión textual, se consideró la gramática del texto ya que hay razones sociales para combinar ciertos significantes con ciertos significados. En su dimensión como práctica discursiva, la fuerza de las expresiones, la coherencia de los textos y la intertextualidad se consideraron esenciales. En su dimensión como práctica social, el discurso se analizó en relación con la ideología y la hegemonía. Estas tres dimensiones nos ayudaron a encontrar la ideología del discurso en la forma en que está escrito y en el contenido.

ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

Este análisis crítico aborda el discurso sobre la reforma educativa en México (2013) por el presidente Enrique Peña Nieto (EPN). Este discurso se ajusta al género expositivo, en el cual la respuesta de la audiencia no está considerada. La relación de poder de EPN con la audiencia es asimétrica ya que él está en el podio expresando el mensaje que quiere transmitir, y el público solo lo escucha. Desde el comienzo, EPN se posiciona ante los legisladores, los miembros del Pacto por México, los presidentes de los partidos políticos, los gobernadores y las autoridades educativas, con la identidad social de presidente del país.

El presidente pronunció el discurso en 4 secciones: 1) los problemas de la educación en México, 2) la necesidad de una reforma educativa estructural, 3) el agradecimiento a las fuerzas políticas que lo apoyaron, y 4) la exposición de los tres ejes de acción de la reforma educativa.

En la primera sección, EPN califica la educación como un derecho humano que no ha sido logrado y cuyo marco legal no ha sido efectivo. En el extracto 1, encontramos una descalificación de la educación impartida hasta

el momento, que fortalece a EPN para afirmar que la reforma educativa es indispensable. Sin embargo, la voz pasiva ayuda a descalificarla de manera sutil. EPN usa el pronombre «nosotros» para hacer sentir a la población que obtendrían beneficios de la reforma educativa.

En la segunda sección, EPN justifica el funcionamiento de la reforma educativa, diciendo que es vital estar en sintonía con el mundo y ofrecer una educación de excelencia para competir en una sociedad globalizada y exigente. Estos conceptos «era global», «altamente competitivo», «exigente» son términos generalmente utilizados en las políticas neoliberales. En el fragmento 2, hay una combinación de valores contradictorios. Por un lado, la educación pretende promover la competitividad de los estudiantes, lo que comunmente causa egoísmo e individualismo. Pero, por otro lado, se dice que la educación ayudará a cumplir los valores de paz y justicia.

En la tercera sección, EPN enfatiza que «En otras circunstancias, este procedimiento habría sido largo y complejo. Pero esta vez, gracias al ánimo constructivo que ha generado el Pacto por México, el proceso se completó en sólo dos meses». La estructura de esta oración prioriza las características positivas de los agentes aliados con la reforma educativa. Pero EPN no menciona a los agentes reales que podrían impulsar una reforma educativa, que son los profesores que trabajan directamente con los estudiantes.

En la cuarta sección, EPN expone los tres ejes de acción para implementar la reforma educativa. El presidente dice que el primer eje es «lograr que nuestros alumnos sean educados por los mejores maestros». Aquí usa la nominalización para ocultar quién logrará que los estudiantes sean educados por los mejores maestros. Es responsabilidad del Estado capacitar a los maestros para proporcionar una educación que satisfaga las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, EPN no dice cómo se formarán los maestros, ni qué pedagogía se utilizará. Solo menciona que creará el Servicio Profesional Docente, pero no explica cómo funcionará. Asimismo, omite señalar cómo la Secretaría de Educación formará a los futuros docentes. Además, EPN dice que «Nuestros niños y jóvenes merecen ser enseñados por maestros capacitados, responsables y cumplidos». La estructura semántica de esta oración pretende realmente enfatizar los antónimos que se aplicarían a los maestros actuales. EPN está diciendo veladamente que los docentes no pueden hacer su trabajo, son irresponsables e incumplidos. Con esta frase, EPN está desacreditando a la profesión docente y lanzando una campaña contra los maestros. Y, por lo tanto, en contra del Sindicato de Maestros. Esta es evidentemente una política neoliberal.

El presidente afirma que el segundo eje es «Hacer de la evaluación un mecanismo eficiente para mejorar la calidad de la enseñanza» a través del «Instituto Nacional de Evaluación de la Educación». La lexicalización de esta frase evita decir que lo que se pretende es controlar a los docentes a través de una evaluación. Aquí debemos preguntarnos si solo por el hecho de ser evaluados, los maestros mejorarán sus prácticas de enseñanza. El énfasis excesivo en la evaluación y no en la formación docente revela un interés en anular el sindicato y los beneficios laborales, lo cual es una política neoliberal. Asimismo, es importante señalar que los términos «eficiente» y

«calidad», son conceptos que provienen de una visión neoliberal que se maneja con la lógica del mercado. Además, EPN menciona que la reforma ordenará «la creación de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa, que tendrá en cuenta las condiciones y desafíos que enfrentan los docentes en su realidad cotidiana». Con esta frase, el presidente revela la intertextualidad de su discurso mientras intenta responder a textos futuros anticipando que los maestros cuestionarán el hecho de que una evaluación uniforme para todos los estudiantes en el país no es válida debido a la diversidad cultural. Sin embargo, EPN no menciona cómo y cuándo proporcionarán a las escuelas los materiales y las condiciones necesarias para la enseñanza.

El presidente dice que el tercer eje es «Mejorar las condiciones para la formación integral de todos los estudiantes del país». En esta oración, EPN usa la nominalización para omitir quién mejorará las condiciones para la formación integral de los estudiantes. Es responsabilidad del Estado proporcionar las condiciones necesarias para la educación integral de los estudiantes. Sin embargo, EPN no menciona cuándo asignará maestros especializados en educación artística y deportiva a cada escuela y cuándo las escuelas estarán equipadas con canchas deportivas y salas de música. En el tercer eje, EPN también menciona que «Trabajando juntos (la comunidad educativa), podrán definir acciones para reparar o ampliar la escuela». El gerundio utilizado en esta oración implica una colaboración constante entre la escuela y los padres. Sin embargo, EPN no menciona cómo la comunidad escolar obtendrá dinero para reparar sus escuelas, cuál será el presupuesto que se asignará directamente a cada escuela. Estas omisiones revelan la pretensión del Estado de deslindarse de su obligación de otorgar suficientes fondos para el mantenimiento de las escuelas. Aquí se evidencia una política neoliberal, que intenta reducir el gasto público del Estado.

CONCLUSIONES

Después de realizar el análisis crítico del discurso de EPN sobre la reforma educativa, encontramos que detrás de éste hay una agenda política neoliberal. Los principales aliados para la implementación de esta reforma fueron los miembros del Pacto por México, una organización político-empresarial que coincide con las recomendaciones de la OCDE. EPN califica el marco legal de la educación como ineficaz para justificar su reforma educativa. Él responsabiliza a los maestros por las deficiencias educativas en lugar de analizar y mejorar los planes de estudio, las pedagogías, los recursos y las condiciones de aprendizaje, la inversión en ciencia y tecnología, y la capacitación de docentes. Además, usa el concepto de «autonomía de gestión de las escuelas», con la intención de responsabilizar a maestros y padres por el mantenimiento de las escuelas. EPN habla de crear el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la autonomía de gestión de las escuelas, pero no hay una sola mención del área pedagógica.

En consecuencia, podemos deducir que la reforma presentada por EPN es más bien, una reforma laboral que busca estar de acuerdo con los

requisitos del mundo empresarial. A través de esta reforma, EPN pretende implementar nuevas normas laborales, reemplazar el contrato colectivo con contratos individuales y anular el poder del sindicato de maestros. Por lo tanto, podemos concluir que la llamada reforma educativa en México está motivada más bien por una agenda política neoliberal de desarrollo económico que por una agenda política de justicia social.

REFERENCIAS

- Aboites, H., & González, E. (2013). 8.2 La insurgencia de los maestros mexicanos en el 2013. ANUARIO DEL CONFLICTO SOCIAL.
- Cornejo, J. (2012). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. Vol. 17(52).p 15-37. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000100002&script=sci_arttext
- Dale, R. (1994). La promoción del mercado educativo y la polarización de la educación. Educación, Sociedad y Cultura, 2, 109-139
- Fairclough, N. (1992) Discourse and Social Change, Cambridge, UK: Polity Press
- López, M. (2013). Una reforma «educativa» contra los maestros y el derecho a la educación. El Cotidiano, (2), 55-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012005>
- Macrine, S., McLaren, P., & Hill, D. (2010). Revolutionizing Pedagogy: Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism. New York, NY: Palgrave, MacMillan.
- México, el más ‘tacaño’ de la OCDE en inversión educativa (2015, Noviembre 24). Economía. Recuperado de https://expansion.mx/economia/2015/11/24/mexico-reprueba-en-inversion-educativa-ante-la-ocde?internal_source=PLAYLIST
- Peña Nieto, E. (2013). EPN promulga Reforma Educativa (discurso íntegro). Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2013/02/eqn-promulga-reforma-educativa-discurso-integro/>
- Pierce, C. (2013). Education in the Age of Biocapitalism: Optimizing Educational Life for a Flat World. New York, NY: Palgrave Macmillan.

PRÁCTICAS RESTAURATIVAS EN CONTEXTO ESCOLAR COMPLEJO

Jennifer Hurtado Cubillos, Institución Educativa Santa Rosa, Colombia

Palabras claves: contexto complejo; prácticas restaurativas; institución educativa; emergencias; transformación en la convivencia; emociones. Introducción

ESCENARIO DE CONFLUENCIA DE ODIOS Y AMORES.

Estapropuesta tiene como escenario una Institución Educativa de la ciudad de Cali, donde se está desarrollando en los actuales momentos, las acciones pedagógicas reflexivas que aquí se presentan, surgen como necesidad de la Institución y ella como elemento implicado del entorno.

Santa Rosa, que es el nombre de la institución, y está inmersa en el distrito de Agua Blanca en Cali, cuentan con un estigma que la misma sociedad caleña le ha dado, en palabras de Fanon citado por Grosfoguel (2011) “el racismo es una jerarquía global de superioridad e inferioridad, sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y reproducida durante siglos por el sistema imperialista occidental céntrico capitalista patriarcal moderno colonial”. (Pág.98). Expresiones como estas son comunes cuando algunas personas se refieren al Distrito de Agua Blanca: “Esa gente del distrito es mala”, “No vaya por allá, eso es feo y peligroso”, “esa gente en un mundo aparte”, “los que dañan a Cali”, “esa gente es perezosa todo lo quieren regalado, por eso son pobres” entre otras expresiones.

Para referencia del lector:

El Distrito de Agua Blanca fue fundado en 1972 con barrios que en su mayoría se conformaron principalmente por procesos de invasión y de urbanizaciones ilegales, con población de escasos recursos económicos provenientes de otros sitios de la ciudad, desplazados del campo y de la Costa Pacífica después del terremoto de 1979. El Distrito cubre 89 barrios y 19 asentamientos subnormales su formación se dio por población migratoria y reorganización urbanística. La población proviene cerca del 67% de fuera de la ciudad de inmigrantes de otros departamentos en buena porcentaje del Choco, Cauca y Nariño y otras ciudades del Valle; el 33% restante de movimientos intra urbanos, personas que residían en otros barrios y sectores de Cali. (Red de salud del oriente, 2011).

Santa Rosa tiene capacidad para una cobertura promedio de mil cuatrocientos estudiantes, desde los grados de preescolar y el grado once de Educación Media, ofreciendo jornadas mañana, tarde y noche, esta última especialmente para adultos. Toda la población es atendida en dos sedes, con las que cuenta la institución.

Figura 1: Celebración día de la familia



Fuente: Archivo fotográfico: Docentes Santa Rosa, 2016

La Institución Educativa Santa Rosa, es un espacio escolar complejo, en su complejidad encontramos: atractores, bifurcaciones, retroacciones, emergencias, esta mirada de la institución nos lleva a pensarnos, sobre nuestras prácticas docentes y las forma de convivencia que hemos establecido con nuestros estudiantes y cómo mediamos, desde los diferentes roles la convivencia entre ellos y ellas. Es claro que estas mediaciones se han establecido, desde formas lineales, verticales, de imposición, donde se masifica al ser humano, sin el reconocimiento particular y propio de cada ser humano y sus necesidades.

Desde los enfoques de la complejidad, el sujeto no es meramente un individuo, es decir un átomo social, ni una sumatoria de células que forman un aparato mecánico, sino que es una unidad heterogénea, y abierta al intercambio. El sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales, es una organización emergente. El sujeto solo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad. (Najmanovich, 2001, pág. 5).

PRACTICAS RESTAURATIVAS VS PRÁCTICAS PUNITIVAS EN CONTEXTO ESCOLAR EN CONJUGACION CON LAS EMOCIONES.

Se hace necesario que la convivencia escolar esté mediada por unas prácticas en donde se reconozca al otro, la otra y lo otro, desde sus diferencias y convergencias. Las formas “judiciales” “fiscales” o “penales” no caben más en la escuela. “Los hombres modernos trabajaron con ahínco para construir un mundo tal, que sus productos mecánicos resultasen funcionales: en el laboratorio, en la fábrica, en las instituciones y fue generándose un ámbito estandarizado” (Najmanovich, 2001, pág.3). La escuela no forma parte del

sistema penal colombiano, la escuela es el lugar de encuentros, reconocimientos, es un escenario social fuerte y determinante, donde nuestra humanidad debe ser acariciada y transformada desde el amor. Donde se legitima al ser. Al respecto Maturana (1999) nos dice:

Nosotros, los seres humanos, somos seres biológicamente amorosos como un rasgo de nuestra historia evolutiva. Esto significa dos cosas: la primera es que el amor ha sido la emoción central conservada en la historia evolutiva que nos dio origen desde unos cinco a seis millones de años atrás; la segunda es que enfermamos cuando se nos priva de amor como emoción fundamental en la cual transcurre nuestra existencia relacional con otros con nosotros mismos. Como tal, la biología del amor es central para la conservación de nuestra existencia e identidad humanas. (Pág. 46).

Es urgente que las intervenciones que hacen los docentes con los estudiantes, en la resolución de sus conflictos, entren a ser mediadas por un elemento que genere distensión e invite al diálogo, la reconciliación y la reparación.

En la dinámica de cada día, en las búsquedas y preguntas que surgen con el devenir de la convivencia, llego un día cualquiera una capacitación en prácticas restaurativas programada por la Secretaria de Educación de Cali, en asocio con la Universidad del Valle, donde asistimos algunos docentes y directivos docentes de la Institución Educativa Santa Rosa, sin saber que esta formación iba a ser determinante para empezar a pensarnos una convivencia diferente, más centrada en el ser, en sus necesidades y no en el castigo. (CEJ, s.f) nos presenta este concepto:

Por proceso restaurativo se entiende todo proceso en que la víctima, el agresor y, cuando proceda, cualesquiera otras personas o miembros de la comunidad afectados participen conjuntamente de forma activa en la resolución de cuestiones derivadas del delito, por lo general con la ayuda de un facilitador. Entre los procesos restaurativos se puede incluir la mediación, la conciliación, la celebración de conversaciones y las reuniones para decidir sentencias. (pág.4).

Ahora bien, pensar y convivir desde lo restaurativo implica soltar el control, el deseo de poder, la mirada vertical que nos ha generado el modelo basado en jerarquías que impera en la sociedad. Para ningún rol, dentro del contexto escolar y familiar esto es fácil. Es más fácil mandar a callar que escuchar y es más rápido juzgar y castigar, que dialogar y detectar las necesidades, que tienen las personas involucradas en los asuntos de convivencia.

Goleman (1995) afirma: que hay que tener en cuenta que el impulso es el vehículo de la emoción y que la semilla de todo impulso es un sentimiento expansivo que busca expresarse en la acción. (Pág. 5) Para esto se han implementado estrategias que sensibilicen a los docentes, estudiantes y padres, desde el uso de la inteligencia emocional, como: talleres en liderazgo personal, encuentros entre padres, madres, cuidadores e hijos, encuentros entre

pares, cine foro, entre otros, estrategias que posibiliten movilizar el pensar y actuar desde el control y cualificación de dicha inteligencia.

En la convivencia humana confluyen múltiples características propias de la complejidad, somos seres implicados con todo y el todo, donde cada uno y cada una, va emergiendo desde lo que lo constituye. Somos humanos en la medida que se nos mostró y aprendimos como ser humanos.

En un proceso de convivencia, mediado desde las prácticas restaurativas, no es posible esperar que exista la magia y todo empiece a cambiar de la noche a la mañana. No, los procesos se viven en los sistemas que están interconectados, enraizados y que no tienen cabos sueltos, son redes donde una acción por pequeña o grande afecta todo el sistema. Brigget y Peat (1999) nos dicen: De la misma manera cada uno de nosotros como individuos esta interconectado con los sistemas de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento que nos rodean y que fluyen a través de nosotros, afectándonos unos a otros. (Pág.5).

Los y las invito a mirar el siguiente cuadro comparativo, entre las practicas restaurativas y las practicas punitivas, donde lograremos identificar las marcadas diferencias en sus lógicas desde la mirada del ser humano y sus forma de convivencia.

Tabla 1: La mirada restaurativa y la mirada punitiva en la convivencia escolar

DOS PERSPECTIVAS DIFERENTES SOBRE LA JUSTICIA	
Justicia Penal	Justicia Restaurativa
El crimen es una ofensa contra la ley y el Estado.	El crimen es una ofensa contra las personas
Las ofensas generan culpabilidad	La ofensas generan obligaciones
La justicia requiere que el estado, determine culpabilidades y determine castigos.	La justicia involucra a víctimas, ofensores y miembros de la comunidad en un esfuerzo por enmendar el daño.
Eje central: Que los infractores reciban el justo merecido.	Eje central: La necesidades de la víctima, del ofensor y la reparación activa de este en la reparación del daño.

Fuente: Archivo fotográfico: Docentes Santa Rosa, 2016

A partir de la comparación entre estas dos miradas, Zerh (2010) nos invita a reflexionar como desde lo punitivo nos preguntamos ¿Qué leyes se violaron?, ¿Quién lo hizo?, ¿Qué castigo merece? en contraste con lo restaurativo ¿Quién ha sido dañado?, ¿Cuáles son sus necesidades?, ¿Quién tiene la responsabilidad de atender estas necesidades?(Pág.27).

Las prácticas restaurativas en su esencia buscan reconocer al otro y la otra, buscan darle un lugar al ser humano, donde sea visible y estos seres

puedan reparar y ser reparados. Donde cada persona logra decir lo que piensa, siente y lo hace con convicción y consideración.

Dentro de los principios restaurativos están según (CEJ) Corporación Excelencia en la Justicia

Participación voluntaria de los implicados, participación respetuosa de los mismos, participación de un facilitador, Circulo de dialogo como estrategia restaurativa, el proceso se centra en lograr la recuperación de la víctima, aceptación voluntaria del agresor frente a su responsabilidad, reconocer que necesita el agresor, para no repetir la acción, cierre del circulo de dialogo con un acuerdo restaurativo que favorezca a todos los afectados.(Pág.6).

Estas vistas dentro de la aplicación para cualquier contexto social. En el contexto escolar deben además incorporar los siguientes principios según la Corporación Excelencia en la Justicia (CEJ)

Involucrar a todo el colegio. El compromiso para seguir esta metodología compromete a los profesores, a los directores y a los alumnos para que puedan llevarse a cabo de manera adecuada. Aceptar que los conflictos son parte de la vida social humana. En efecto, la paz no es la ausencia de conflicto o de violencia; es la presencia de procesos, de conocimiento y de relaciones basadas en la empatía y en la asertividad que facilitan la deliberación no violenta. Permitir que las personas jóvenes sean responsables por sus actos, sus comportamientos y sus sentimientos. Empoderar a las personas jóvenes, a los profesores y a los padres para que manejen los conflictos de manera positiva. (Pág.6).

Se sugiere para hacer uso y en especial conciencia de lo restaurativo, el ir construyendo valores propios de estas prácticas, que en su base, están soportadas en la biología del amor Como: asertividad, empatía, respeto, autocontrol, autoconciencia, flexibilidad, cooperación, optimismo, perdón, reconocimiento, libertad. (CEJ, pág. 7). Todos y cada uno de estos bajo la reflexión y aceptación de quienes conviven, no se puede llegar a las practicas restaurativas desde la imposición, que da como resultado acciones punitivas, la negligencia que deja pasar todo de largo, no mira, no ve, no escucha, no siente, no le importa o la negación, aquí no es, aquí no pasan esas cosas. En palabras de Maturana (1996).

La actitud amorosa, al aceptar la legitimidad del otro, lo ve de modo que en el ser responsable, al actuar uno desde uno, el otro es acogido y no negado. Uno es responsable en su conducta cuando uno mira las posibles consecuencias de sus actos, y actúa según uno quiere o no esas consecuencias. Uno no tiene acceso al ser del otro, sino que sólo a cómo éste aparece ante uno, de modo que en la conducta responsable, la presencia del otro es según cómo uno la ve. Si me relaciono con el otro en el amor, mi visión es ampliay veo más dimensiones que si no lo hago desde allí. (Pág.17).

Al implementar las practicas restaurativas en la escuela, posiblemente emerjan situaciones caóticas entiéndase caótico, no desde la mirada lineal tradicional, sino desde la mirada de la complejidad “como una interconexión subyacente en el sistema, que se manifiesta aparentemente de formas aleatorias” (Briggs y Peat, 1999, pág.4). Que en un momento dado van a ir determinando la autoorganización en la convivencia escolar de esta población y al tiempo puede ser que se van minimizando los conflictos que llevan en algunos casos a desenlaces nada favorables como agresiones físicas severas que implican asistencia médica, activación de rutas en remisión a los entes judiciales, demandas a docentes por parte de padres de familia por presunto maltrato físico o psicológico a los menores, amenazas de integrantes de la comunidad hacia docentes y/ o estudiantes entre otras.

Las practicas restaurativas se presentan desde acciones pequeñas, que como efecto mariposa (las 7 leyes del caos), van generando una onda de transformaciones paulatinas en el sentir y pensar de quienes conviven, llegando a producir grandes cambios en los procesos relacionales. Un elemento a tener en cuenta, es que lo restaurativo podrá significar, siempre y cuando este converse con el contexto y dé respuestas a las preguntas propias del mismo. “Por consiguiente, la justicia restaurativa debería construirse desde la base hacia arriba, en el seno de comunidades que evalúan sus necesidades y recursos por medio del diálogo, y que aplican los principios restauradores a sus propios contextos”. (Zehr, 2010, pág.14).

LAS EMOCIONES

Lo humano está determinado por el lenguaje, esto es lo que nos diferencia de los otros seres, y el lenguaje, sirve de vehículo o transporte de las emociones, estas son las que entran a generar el tipo de dominio relacional que establecemos, en otras palabras, el uso y manejo de las emociones, es lo que entra a establecer la conducta relacional con el otro, la otra y lo otro.

La emoción se manifiesta necesariamente en lo corporal, es nuestro cuerpo el que la revela. En el ámbito escolar se puede decir, que las relaciones están permeadas constantemente por las emociones de: el amor, el odio, la rabia, la tristeza entre otras, sin que estas sean emociones exclusivas, como formas relacionales solo en el colegio. Solo y únicamente en el amor, nos podemos sostener como sistema.

La escuela no se encuentra alejada de esta concepción, una escuela vulnerable desde los seres humanos que convergen en ella. Niños, niñas jóvenes que encuentran en la agresión física y verbal la forma rápida para resolver sus conflictos, donde prima la ley “del que más golpea y el que menos se la deje montar”, porque afuera es así, porque en sus casas los castigan fuerte.

Docentes que buscan entre sus viejas prácticas, la forma de “solucionar” las múltiples situaciones que día a día se vive en el colegio, sin dimensionar que esas formas ya no impactan a los estudiantes y nunca lo han hecho, porque están por fuera de ellos, llegaron como otra forma de colonización, impuesta y arbitraria, donde se debe obedecer, callar y acatar de forma ciega.

O simplemente optan por la “indiferencia”, porque están cansados de hacer, regañar, reprender, citar a padres y no pasa nada, nada cambia.

Padres de familia que se conjugan entre el ser padres, madres o proveedores de lo básico, porque no alcanza para más y toman todo el tiempo de su día para trabajar, y en casos bien repetidos, abandonar; dejando a la calle la tarea de educar y criar a sus hijos, calles del Distrito de Agua Blanca, llenas de micro tráfico de drogas, pandillas, oficinas de cobro, prostitución, entre otros flagelos sociales.

Y un espacio físico reducido para la población de estudiantes por jornada, donde los niños y niñas tienen prohibido correr por que no hay espacio para tanto, igualmente agreste, con asfalto en cada rincón, sin la presencia del verde de la madre tierra, que nos conecte con nuestras raíces y esencia natural.

Es decir una estética de la biografía de muchas escuelas y de la sociedad en general, que manifiesta dolor, rabia, temor e impotencia. En palabras de Assman (2002).

La humanidad ha llegado a una encrucijada ético-política, y según todos los indicios, no encontrará salidas para su propia supervivencia, como especie amenazada por sí misma, en tanto no construya consensos sobre cómo incentivar conjuntamente nuestro potencial de iniciativas y nuestras frágiles predisposiciones hacia la solidaridad. Ese potencial para crear y esa apertura para compartir no se igualan bajo órdenes e imposiciones. Por antigua que pueda parecer la idea, sin profundas conversiones antropológicas, traducidas en consensos políticos contruidos de modo democrático, no surgirá una convivencia humana en donde no falte ni la riqueza de bienes disponibles ni el deseo de saber convivir en medio de las diferencias. Una sociedad donde todos tengan sitio sólo será posible en un mundo donde quepan muchos mundos. La educación se enfrenta a la apasionante tarea de formar seres humanos para quienes la creatividad y la ternura sean necesidades vitales y elementos definitorios de los sueños de felicidad individual y social. (pág.28).

Para incorporar dichas prácticas en el ambiente escolar y que estas sean una forma de mediación pedagógica, es necesario que toda la comunidad educativa esté conectada con dicha filosofía, se sienta identificada y sensibilizada al respecto. Para esto es necesario que se trabaje sobre las emociones y entre todos y todas identificar esos detonantes que hacen que las manifestaciones corporales en general, entendidas estas como formas de expresión, no resulten violentas o vulneren algún derecho fundamental de cada una de las personas que convive en el ambiente escolar.

EL MANUAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR PENSADO RESTAURATIVAMENTE

Nos pensamos Igualmente reformar todo el manual de convivencia, donde la idea es que este, esté mediadopedagógicamente, Gutiérrez y Prieto (1999). Dicen: “La mediación pedagógica es el tratamiento de contenidos y

formas de expresión de los diferentes temas, a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Pág.9).

El manual de convivencia de la Institución Educativa Santa Rosa está siendo reescrito por su comunidad educativa, donde los niños, niñas y jóvenes, padres, madres, cuidadores y docentes son quienes escriben, para impregnar este manual de ellos y ellas y que este sea realmente el compromiso que cada persona que hace parte de la comunidad educativa de Santa Rosa está dispuesto a vivir para la convivencia. Se busca estar lo más alejado de la imposiciones obtusas y las reglamentaciones legales que solo excluyen.

La mediación pedagógica se toma así para el manual de convivencia de Santa Rosa:

Desde el tema:

La convivencia escolar a partir del uso de prácticas restaurativas, invitando a resolver los conflictos, desde el dialogo, el acercamiento con el “contrario” que es otro u otra que también está afectado o afectada. Aquí se generan los espacios de los círculos de dialogo, donde convergen todos los actores que se considere salieron afectados por la situación conflicto. Los círculos de dialogo se harán las veces que sea necesaria en busca de la restauración. Inicialmente los coordinadores entran a cumplir con el papel de mediadores, en tanto la comunidad se va formando. El comité de convivencia escolar, está trabajando en una serie de talleres y encuentros con los representantes de la comunidad educativa (padres, madres, cuidadores, estudiantes, docentes, directivos), donde se están empoderando sobre qué son las practicas restaurativas, qué es la medicación, cuáles son las condiciones para que se genere un circulo de diálogo y cómo conducirlo.

Desde el aprendizaje:

Los estudiantes bajo la mediación de un par o un docente, un directivo docente o cuidador de familia, logran llegar a elaboraciones propias no “impuestas” sobre la comprensión de que lo motivó a hacer lo que hizo y qué motivó al otro u otra igualmente, para así; reflexionar y encontrar elementos empoderantes desde las emociones y sentimientos, que los y las posibilite para la restauración, que no es otra cosa, que legitimar a cada parte y reparar eso que se dañó.

Los protocolos, aquí serán los que entran a determinar la ruta que se debe seguir. Estos protocolos se están construyendo con toda la comunidad educativa. Situándolos en nuestro contexto. (Los protocolos son una exigencia dada desde el decreto 1620 y forman parte del manual de convivencia).

Desde la forma:

Este manual tendrá dibujos, cuentos, canciones, pinturas, poemas y otras manifestaciones artísticas y literarias, escritas o realizadas por toda la comunidad educativa, donde los niños, niñas, jóvenes, señoritas, docentes, pa-

dres y acudientes en general podrán decir, expresarse y hacer más amable el manual de convivencia. Igualmente el manual de convivencia estará compuesto por cada una de las partes que por reglamentación desde el decreto 1620 se exigen. A propósito, está en estudio por parte del consejo Directivo de la Institución Santa Rosa, adoptar el nombre de “Te veo” para el manual de convivencia. No desde lo panóptico, sino desde el reconocimiento de todos los seres humanos que allí conviven.

LAS CONTRIBUCIONES O ALCANCES DEL PROCESO A LA COMUNIDAD

Son muchas y muy significativas, porque nos aportan elementos que nos permiten aproximarnos al SER HUMANO desde su complejidad, visto desde un todo integral y desde allí poder establecer elementos de mediación pedagógica, que posibilitan entrar en relación con él o ella, comprendiendo el porqué de muchas actitudes que de forma desprevenida juzgaríamos.

Algunas de estas contribuciones en la comunidad Santa Rosana son:

- El propio reconocimiento como ser humano, mujer o hombre en todos los roles que tenemos dentro de este tiempo y espacio. Al reconocernos como seres de la naturaleza.
- El asombro frente a la vida y lo que representamos en ella.
- Mirada holística del ser humano.
- Identificación de elementos o factores complejos en este contexto educativo.
- Reconocimiento del papel que la historia juega en nuestros comportamientos, formas de relacionarnos y algunas lógicas con las que operamos hombres y mujeres, partiendo de dicha herencia. (La colonización y su herencia patriarcal).
- Reconocimiento del ser humano como estructura biopedagogía, posibilitándonos esto tal vez la comprensión de actitudes humanas individuales y grupales.
- El uso del discurso pedagógico alternativo, que entra a mediar desde el lenguaje todas las relaciones, sean personales o con los textos.
- El empoderamiento conceptual frente a la pedagogía y la posibilidad de reflexión de todo lo que hacemos y vemos que se hace.

REFERENCIAS

- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97-108). Barcelona: CIDOB Edicions.
- Red de salud del oriente de Cali. (2011). Perfil epidemiológico Distrito de Agua Blanca. Recuperado de <http://www.redoriente.net/pdfvigilancia/1.pdf>
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6 (14), 106-111.

- Maturana, H. (1999). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dolme Ediciones S.A.
- Assman, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Zehr, H. (2010). El pequeño libro de la Justicia Restaurativa. Estados Unidos: Good Books y Centro Evangélico Menonita de Teología Asunción (CEMTA).
- Corporación excelencia en la justicia. (CEJ). (s.) Justicia restaurativa y educación legal en colegios, financiado por la Comunidad Autónoma de Madrid. Bogotá: www.cej.org.co.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Estados unidos: Kairos ediciones.
- Brigget, J y Peat, F. (1999). Las siete leyes del caos; las ventajas de una vida caótica. Barcelona: Editorial Grijalbo S.A.
- Gutiérrez, F. and Prieto, D. (1999). La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa. San José de Costa Rica: ediciones cicuus la crujía.

II. Psicología y Pedagogía: Disciplinas clave para el éxito escolar

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN BACHILLERATO

Una evaluación desde la opinión estudiantil

Laura Castro, Universidad Autónoma de Baja California, México

Palabras clave: *instrumentos de medición; percepción del estudiante; educación media-superior; México*

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En México, según la Ley General de la Educación (1993) en su capítulo IV artículo 37, “la Educación Media Superior (EMS) es un nivel anterior a la licenciatura y posterior a la educación básica, que se comprende por bachillerato y similares”.

La EMS se encuentra organizada por instituciones de sostenimiento estatal, federal y particular; de manera general o tecnológica y en modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta (Sistema Educativo del Estado de Baja California, 2013). Por ende, los planteles de los diferentes Bachilleratos poseen un plan de estudios distinto, ajustándose a factores de sostenimiento y locación.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016), Baja California se encuentra posicionado como uno de los primeros 15 lugares de los estados de la República mexicana con una alta cantidad de población con respecto a la media nacional. Considerando este hecho, se indica que al menos existe un poco más del 7% de jóvenes que se encuentran entre los 15 y 17 años; esta cifra, según el Sistema Nacional de Información Estadística (2017), ha ido en aumento desde hace dos décadas atrás.

Por su parte, el Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California es un bachillerato general escolarizado de sostenimiento estatal, por lo que se encuentra regulado por las instituciones gubernamentales del Estado mismo. Posee más de 40 planteles, centros EMSAD y extensiones por todo el Estado, teniendo en Mexicali 11 de ellos (Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California, 2018).

Conforme a los datos del Panorama Educativo de México 2016 y al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017), se identifica dentro las cifras recabadas que desde el año 2013 la cifra de ingreso de jóvenes matriculados ha ido en aumento. Seis de cada 10 jóvenes de 15 a 17 años se inscriben dentro de alguna de las instituciones de EMS (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2016). Mientras que más de 600 mil alumnos por ciclo escolar, durante los últimos seis años, no concluye sus estudios.

La deserción se concibe como un hecho causado por no encontrar razones benéficas a corto y mediano plazo por el cual cursar la EMS. Se parte, que el fomento de la esfera relacionada con la profesionalización, funge como un factor para contribuir a la eficiencia terminal. Para evitar la deserción se han puesto en marcha la creación de servicios con la intención de fortalecer la permanencia de los jóvenes alumnos.

Cabe señalar que desde su fundación en 1981 ha existido el servicio de Orientación Educativa, adaptado y creado por la Dirección General de Bachillerato con un enfoque humanista; encaminado a la integración, prevención y formación de cuatro áreas, mismas que corresponden a los cuadernillos de trabajo (Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California [Cobach], 2015).

CONCEPTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Se reconoce que el concepto de orientación ha sido motivo de muchas discrepancias; esto, debido a que dentro de la misma comunidad científica les es imposible discernir las principales actividades y objetivos del puesto de trabajo. Si bien hay cierta concordancia entre ideas, utilizan diferentes conceptos. Esto se encuentra relacionado incluso con el nombre como tal del proceso; llegándose a llamar en ocasiones como consejería, orientación profesional o incluso consejería u orientación educativa, confundiendo así sus características (León & Rodríguez, 2008).

Según Sánchez (2017) la orientación tiene como finalidad el asesoramiento de los individuos en los ámbitos sociales, laborales y económicos para lograr un nivel de satisfacción. Es por ello que utilizan diversas técnicas y enfoques dependiendo de las necesidades o desde el punto de atención. Sin embargo, se utilizan distintos términos para tratar acerca de un mismo foco de interés. Por ejemplo, mientras que en el continente americano se utiliza más el término orientación vocacional, en oriente se define como orientación profesional.

A su vez, el Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California (COBACH, 2014) define la orientación educativa como un apoyo integral al estudiante sobre sus elecciones profesionales, su rendimiento académico y su autococonocimiento. Por otro lado, el concepto de su servicio mismo lo determina como actividades y asesorías académicas durante el curso de la preparatoria que favorecen al estudiante el éxito y la toma de decisiones por medio del desarrollo personal.

De este punto parten dos aristas, el programa mismo posee 14 objetivos vocacionales sobre 9 psicosociales. Se entiende que el programa se denomina Orientación Educativa; sin embargo, mayormente el enfoque del servicio es vocacional/profesional

Al respecto está el texto del artículo de Inocencio (2017) quien especifica claramente la diferencia entre estos dos *aspectos*:

Tabla 1. Diferencia entre la orientación educativa y orientación profesional

Orientación Educativa	Orientación Profesional
Como rama del saber independiente y concebida por muchos como una naciente rama de las ciencias de la educación, ofrece la posibilidad de articular el trabajo de orientación a partir de un sistema de técnicas que permiten al estudiante autodiagnosticarse y al profesor buscar las mejores vías para establecer la relación de ayuda en el proceso de orientación que demanda el estudiante.	Es una rama de la orientación educativa que se ha desarrollado mucho y ha logrado producir una serie de fundamentos científicos que garantizan el trabajo en aras de orientar hacia la profesión transitando por diferentes etapas, con la finalidad de educar y elevar la calidad del proceso de motivación profesional y los intereses profesionales.

Fuente: adaptado de Inocêncio (2017)

A este tipo de programas se les conoce de varias formas. A pesar de ello, este tipo de servicios se han ofertado como un apoyo, asesoría, intervención y prevención en el bachillerato.

JUSTIFICACIÓN

Actualmente se encuentra vigente el plan de estudios 2009-2, el cual considera los componentes básicos, formación para el trabajo y propedéutico. Sin embargo, desde el periodo 2017-2 se encuentra aplicado un nuevo modelo educativo a los estudiantes de nuevo ingreso. Es menester hacer mención que los dos planes de estudio consideran la orientación educativa como parte de las modificaciones o actualizaciones estructurales con los servicios prestados dentro de los diferentes bachilleratos.

Sin embargo, se hace saber de una revisión y modificación por medio de los siguientes puntos:

- Se realiza una evaluación por medio de una encuesta de opinión de servicios prestados aplicada a los estudiantes de sexto semestre. En ella incluye ítems relacionados sobre el personal directivo y administrativo, infraestructura y equipo, ambiente escolar, materiales de apoyo y finalmente sobre el equipo de uso personal. No se identifican ítems mencionando el área de orientación, el servicio como tal o el orientador.
- Se realiza una evaluación semestral hacia los docentes en la cual se evalúan los siguientes criterios: (1) objetividad en evaluación, (2) refuerzo del aprendizaje, (3) conocimiento de su materia, (4) actitud institucional, (5) desempeño académico, (6) cumplimiento del programa. Los resultados fungen como determinantes para áreas de mejora correctiva y preventiva de la calidad educativa. En dicha evaluación se considera al orientador en todos los semestres, debido a que ellos imparten una clase relacionada con el servicio (Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California , s.f).

Las primeras dos se aplican a través de internet, durante los meses de mayo y junio, así como en noviembre y diciembre. No han sido modificadas desde su primera aplicación. Se comunica que alrededor del 85% de los alumnos son quienes resuelven dichos cuestionarios (portal de transparencia).

- De manera institucional existe la Academia de Orientación la cual se encuentra conformada por los orientadores de los 41 planteles oficiales ubicados en Baja California, quienes se encargan de participar en propuestas de modificaciones, y es la Mesa Técnica de Orientación quien apegada a los Lineamientos de Orientación del COBACH realiza las modificaciones necesarias del programa. La revisión es llevada a cabo cada año, aunque no se mencione obligatoriedad cuantificada de renovación de la materia.

Por otro lado, el servicio de Orientación Educativa se encuentra contemplado dentro del Plan de Desarrollo Institucional del Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California (COBACH, 2014), en donde se hace ver que la institución misma ha realizado un diagnóstico y líneas de acción sobre la cual trabajar durante los anteriores años mencionados.

Entre las principales problemáticas y acciones se encuentra la capacitación, actualización y formación de los prestadores del servicio; mejora del programa y material de apoyo; espacios insuficientes e indebidamente equipados para prestar los servicios; escasez de tiempo y personal suficiente para atender de manera eficiente y eficaz a la comunidad estudiantil y los objetivos del área; seguimiento de la salud, seguridad, académico y psicológico de manera interdisciplinaria.

- Se menciona en el mismo documento una interpretación de un instrumento aplicado a estudiantes y egresados en 2014, y entre los distintos rubros se describe que la mayor parte de los estudiantes recibió sus materiales didácticos, el orientador asistió a clases la mayor parte de las ocasiones como apoyo y confianza. Este tipo de instrumentos se aplica una sola ocasión antes de crear un nuevo PDI para los próximos 6 o 10 años.

Como tal, no existe un instrumento genérico para aplicar como evaluación del servicio de evaluación educativa, aunque es importante mencionar que existen documentos los cuales detallan a modo de propuesta o modelo que fungen de base para crear dicho instrumento. Tal es el caso de García (1996), Hernández y Martínez, (2007), Méndez y Monescillo (2002)

Por ello, la importancia de esta investigación radica en la búsqueda de incorporar y aportar una nueva perspectiva de análisis sobre dicha evaluación; que incluso podría recaer en la modificación del programa con mayor fundamento. Lo anterior coadyuvando a un beneficio de costes económico-social-psicológico.

Es preciso mencionar que la aplicación de un instrumento de manera externa y a mitad del periodo del PDI permite obtener una arista distinta de lo aplicado por el mismo colegio. Recordando que hay una brecha grande entre la teoría y la práctica docente, así como en las administraciones de las instituciones gubernamentales y el ejercicio de servicios y proyectos sociales (Álvarez, 2013).

Aunque se es consciente que un programa o servicio contribuye a la mejora de la comunidad y disminución de los problemas públicos y como tal, es imposible que el mismo pueda obtener una eficiencia total, se espera que

el siguiente estudio favorezca a la implementación de estrategias de mejora y efectividad.

OBJETIVOS

El propósito de este trabajo consiste en reportar las propiedades psicométricas del cuestionario de opinión estudiantil sobre el servicio de orientación educativa del Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California. Esto se llevará a cabo mediante un análisis de la estructura del servicio con base en documentos oficiales tanto gubernamentales como los del propio colegio.

MÉTODO

Participantes

Debido a que los estudiantes de sexto semestre son los únicos que han vivenciado en su mayoría el SOE, se tomó en consideración los alumnos únicamente matriculados en este rubro, dentro del COBACH Plantel Baja California. La cantidad de estudiantes de sexto semestre durante el ciclo 2017-1 se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Estudiantes matriculados de sexto semestre durante el ciclo 2018-1, turno matutino y vespertino

Turno matutino				Totales		
Grupo	Femenino	Masculino	Matrícula	Femenino	Masculino	Matrícula
601	32	20	52			
602	38	14	52			
603	33	18	51			
604	28	25	53			
605	25	25	50			
606	19	33	52			
607	33	17	50			
608	36	17	53			
	244	169	473			
Turno vespertino						
631	24	14	38			
632	36	16	42			
633	21	13	34			
634	13	19	32			
635	17	15	32			
636	21	14	35			
	147	90	237	391	278	669

Fuente: elaboración propia

En la tabla se describe la cantidad de alumnos matriculados cursando el sexto semestre del 2018-1, detallando con antelación el turno matutino y vespertino. La primera columna refiere al número del grupo, mientras que la segunda y tercera columna la cantidad de alumnos de cada sexo. La cuarta columna menciona los totales de cada grupo. Al final de cada turno, se observa los totales de sexo masculino, femenino y totales del turno. En las últimas tres columnas inferiores de la tabla se describen los totales de los dos turnos y por todos los alumnos que cursan dentro del plantel el sexto semestre.

Se puede apreciar un porcentaje mayor del 50% de alumnos matriculados en el turno matutino en comparación con el segundo turno, así como un mayor alumnado femenino.

García, Reding y Lopez, (2013) fundamentan el cálculo de la muestra de los participantes en el estudio piloto que debe rondar entre los 30 y 50 participantes, contando con las características representativas de la población objetivo. Por la cercanía y viabilidad del estudio únicamente se consideraron dos grupos del turno matutino.

Instrumento

Se realizó un cuestionario de opinión con opción de respuesta tipo Likert, aplicado con el método test- retest para mejorar la confiabilidad del instrumento.

Dicho cuestionario contiene un total de 92 preguntas, dentro de las cuales se divide en cinco apartados: área vocacional, área psicosocial, área institucional, programa y orientador educativo.

Los ítems fueron formulados de acuerdo a documentos oficiales relacionados con el POV y los lineamientos generales del COBACH relacionados con la orientación educativa. Además de lo anterior, se seleccionaron aquellos puntos que los estudiantes fuesen capaces de percibir.

Tabla 3. División y categorización de ítems

Programa		
OBJETIVO	Ítem	Código
La modalidad del servicio es principalmente grupal, y cuando el alumno lo requiere se hace de forma individual en cubículo.	NA1	Sus clases las da de manera grupal.
Los tiempos de atención se indican en la tabla de abajo, mismos que se reflejan en un horario y espacio específicos para la atención del 100% de los alumnos que cursan de primero a sexto semestre de bachillerato: 1 hora frente al grupo a la semana, 1 hora cubículo a la semana.	NA201	Da clases una hora a la semana.
	NA202	Se muestra disponible para darme asesoría.
	NA203	Cuando lo necesito, me atiende en su cubículo.

Asesorar al alumno para que haga una elección adecuada de las actividades extracurriculares.	NA3	Si lo requiero, me asesora para tomar decisiones sobre actividades extracurriculares.
Hacer la remisión de alumnos y padres de familia, cuando requieran la atención especializada de otras instituciones.	NA4	Si lo necesito, me orienta a alguna institución de apoyo para que me atiendan.
Colaborar con la organización en conferencias, talleres, campañas, visitas a instituciones educativas, de negocios y/o industrias de la región.	NA5	Me invita a alguna exposición, feria o evento relacionado con lo que deseo hacer saliendo de la preparatoria (feria de empleo, expo de carreras de universidades públicas o privadas, escuelas técnicas).
Identificar la problemática de los alumnos que concierne a orientación educativa (bajo rendimiento académico, ausentismo, dificultad para el manejo de relaciones interpersonales, etc.) Y desarrollar acciones que ayuden a resolverla.	NA6	Muestra interés en problemas que presente (o presenten mis compañeros) relacionados con bajas calificaciones, faltas, problemas con maestros o compañeros, etc.
Para el desarrollo del programa, se cuenta con programas semestrales, así como con manuales de trabajo que sirven de apoyo para el desarrollo de la orientación grupal.	PRO1	Me entrega el cuadernillo del programa de orientación educativa en cada uno de los semestres.
Programas de actividades de orientación educativa, representan una propuesta flexible de planeación de actividades de orientación a realizarse en la modalidad grupal de primer a sexto semestre.	PRO2	Trabaja con el cuadernillo de Orientación Educativa.

Identificar los elementos que le permitan transitar en el sistema COBACHBC e incidan en su desarrollo académico, social y afectivo.	AI1	Me explica información del COBACH (el reglamento escolar, cómo realizar trámites de documentos, los programas de becas, los exámenes y cursos para materias a título u otro).
	AI2	Busca que pueda adaptarme con facilidad dentro del COBACH.
ORIENTADOR EDUCATIVO		
Equilibrio emocional.	OE101	Manifiesta ser una persona que sabe manejar sus emociones.
	OE102	Acepta mis errores y los de otros.
	OE103	Manifiesta facilidad para expresar mis emociones de manera equilibrada.
	OE104	Respeto a los demás.
Habilidad para establecer relaciones interpersonales.	OE2	Se relaciona con estudiantes y otros maestros de manera respetuosa y establece lazos de comunicación efectivos.
Conocimientos de las características de la adolescencia.	OE301	Se muestra capacitado para hacer su trabajo.
	OE302	Conoce las problemáticas que tenemos o podemos tener los estudiantes.
Aptitud para comprender la influencia de los diversos aspectos socioeconómicos, institucionales escolares, vocacionales y psicosociales que influyen en el bachiller.	OE401	Comprende cómo pueden afectar mis problemas (económicos, sociales, escolares) mientras estudio la preparatoria

Promover entre los alumnos y padres de familia información concerniente a las carreras, las oportunidades de educación y preparación posterior al ciclo de bachillerato.	OE501	Me da información relacionada con lo que puedo estudiar o hacer después de graduarme de la preparatoria.
	OE502	Me motiva a investigar a profundidad sobre lo relacionado a la universidad.
Confianza, comprensión e interés en el ser humano.	OE60101	Se muestra confiado en lo que habla.
	OE60102	Se enfoca en sugerir soluciones.
	OE60103	Muestra interés en leer mis ejercicios resueltos del cuadernillo de orientación educativa.
	OE60104	Muestra interés en revisar los resultados de mis pruebas vocacionales.
	OE60105	Me inspira confianza y comprensión.
Interés en la solución de problemas de elección vocacional, profesional y ocupacional, así como en situaciones que enfrenta el alumno de bachillerato.	OE701	Muestra interés en resolver dudas de manera clara.
	OE702	Muestra interés en explicar con claridad la información que comenta.
	OE703	Muestra interés en resolver dudas de manera coherente.
ÁREA VOCACIONAL		
Segundo semestre		
Identificar las competencias de egreso que puede adquirir de acuerdo a la capacitación elegida, que le permita desarrollar habilidades para un proyecto de vida.	AV201	Colabora en que la capacitación de trabajo (administración, contabilidad, informática o auditoría) tenga relación con mi proyecto de vida.

Tercer semestre		
Conocer el significado de vocación e identificar fortalezas y debilidades, como apoyo para la integración y elaboración de un proyecto de vida.	AV301	Me ayuda a identificar cuáles son mis fortalezas y debilidades.
	AV30102	Me ayuda a relacionar mis fortalezas y debilidades para llevar a cabo mi proyecto de vida.
Identificar los componentes fundamentales para el establecimiento de un proyecto de vida.	AV30201	Me asesora en mi proyecto de vida.
	AV30202	Explica qué es un FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas).
	AV30203	Me ayuda a realizar mi FODA
	AV30204	Explica qué es un proyecto de vida
Cuarto semestre		
Identificar las características de una comunicación asertiva y su aplicación en la vida cotidiana.	AV40101	Da a conocer las características de las personas asertivas.
	AV40102	Realiza actividades para ejercitar mi asertividad.
	AV40103	Explica cómo puedo aplicar la asertividad en mi vida.

Conocer los elementos básicos de la motivación y cómo desarrollarla con base a hábitos y metas a corto y mediano plazo para su integración a la vida cotidiana.	AV40201	Explica las maneras en las que me puedo motivar.
	AV40202	Me ayuda a identificar las agresiones en las relaciones con otros.
	AV40203	Da a conocer el violentómetro.
	AV40204	Explica de dónde proviene la motivación (por hambre, por necesidad de prestigio, por necesidad de bienestar de contacto, etc.).
	AV40205	Explica cómo motivarme con base a hábitos y metas.
	AV40206	Explica cómo integrar la motivación en mi vida cotidiana.
Visualizar con base a herramientas estandarizadas, sus intereses profesionales y vocacionales.	AV40301	Aplica los cuestionarios de intereses profesionales y vocacionales.
	AV40302	Explica qué son los inventarios de orientación profesional.
	AV40303	Me explica los resultados de mis pruebas vocacionales.
Conocer el contexto académico en México para establecer un panorama acorde a su realidad.	AV40401	Explica cómo está la situación escolar en México.
	AV40402	Me ayuda a relacionar mi situación actual con la situación escolar en México.
	AV40403	Explica los grados académicos después de la preparatoria (licenciatura, ingeniería, posgrado, diplomados, especialización, maestría, doctorado).

Identificar los pasos para la toma de decisiones que le permitan aplicarlo a su proyecto de vida.	AV40501	Me ayuda a tomar decisiones sobre mi proyecto de vida.
	AV40502	Menciona de dónde parten las decisiones sobre mi proyecto de vida (fuente interna, externa y los relacionados a ocupaciones).
	AV40503	Explica los cinco principios rectores de la decisión de mi proyecto de vida (congruencia, realidad, semejanza, residual, aleación).
Quinto semestre		
Establecer un punto de referencia con el fin de establecer compromisos que le permitan al alumno fortalecer la toma de decisiones con respecto a su carrera.	AV50101	Me apoya para que sea capaz de identificar mi profesión.
	AV50102	Me inspira a realizar un análisis propio y sobre mi entorno.
	AV50103	Me impulsa a hacer contratos sobre mis estudios en la preparatoria (hacerte responsable de mis derechos y compromisos).
Explorar y comprender las implicaciones reales de elegir una carrera profesional.	AV50201	Da información necesaria para que elija cuál es mi vocación.

Analizar la realidad del campo laboral de la carrera de interés de los alumnos.	AV50301	Me ayuda a tomar decisiones relacionadas con la carrera que quiero estudiar.
	AV50302	Me ayuda a tener claridad sobre el campo laboral de la carrera que quiero estudiar.
	AV50303	Incita a realizar visitas y entrevistas con profesionistas, directivos, docentes, personal administrativo y estudiantes relacionados a la carrera que deseo estudiar.
Sexto semestre		
Proyectar su futuro académico	AV601	Me impulsa a construir un plan sobre mi futuro académico.
Conocer las opciones de becas en diversas instituciones y organismos, para el ingreso a la universidad.	AV60201	Invita a indagar las implicaciones de elegir el estudiar una carrera (el lugar en donde se ubica, los costos, por qué la quiero estudiar, el ambiente académico y social, si posee becas o bolsa de trabajo, si posee un reconocimiento oficial, trámites, etc.).
Cerrar el ciclo de su etapa en educación media superior de forma asertiva que le permita transitar sin contratiempos al siguiente nivel educativo.	AV60202	Apoya en el proceso para estudiar la educación superior sin contratiempo.
		Colabora para que pueda cerrar el ciclo de la preparatoria de forma asertiva.
ÁREA PSICOSOCIAL		
Primer semestre		

Identificar los elementos que le permitan la construcción y/o reafirmación de su identidad, el análisis de sus fortalezas, valores y autoestima.	AP10101	Me acompaña a realizar un análisis de mis habilidades.
	AP10102	Motiva a elevar mi autoestima.
	AP10103	Menciona las características que tienen las personas con una autoestima alta o baja.
	AP10104	Ayuda a reafirmar mi identidad personal.
Identificar los elementos que permitan potencializar la resiliencia como un factor de protección en la toma de decisiones de manera asertiva.	AP20201	Me ayuda a identificar si soy una persona resiliente.
	AP20202	Me hace ver cómo el ser resiliente ayuda a que sea capaz de tomar decisiones asertivas.
	AP20203	Explica como la habilidad para evaluar situaciones me beneficia a tomar decisiones de manera equilibrada.
Segundo semestre		
Identificar metas personales en las diversas facetas e incorporar la práctica de valores en la vida diaria.	AP30101	Ayuda a que identifique mis metas personales.
	AP30102	Ayuda a crear alternativas para lograr mis metas.

Identificar los elementos de un noviazgo sano, que permitan la toma de decisiones acertadas en el ejercicio de su sexualidad.	AP30201	Dice qué particularidades caracterizan las relaciones de amor saludable.
	AP30202	Explica los tipos de relaciones de noviazgo sano.
	AP30203	Ayuda a relacionar el amor saludable con el ejercicio de mi sexualidad.
	AP30204	Explica las etapas por las que pasan las parejas (enamoramamiento, ruptura).
Tercer semestre		
Conocer e identificar valores personales y su aplicación en el contexto personal.	AP30101	Ayuda a que identifique las virtudes con las que rijo mi actuar.
	AP30102	Menciona qué son los valores.
Conocer los derechos sexuales y el ejercicio de una sexualidad responsable.	AP30201	Explica cómo tomar decisiones responsables sobre mi sexualidad.
	AP30202	Explica qué es la salud sexual.
Cuarto semestre		
Identificar las características de una comunicación asertiva y su aplicación en la vida cotidiana.	AP401	Explica cómo tomar decisiones basadas en el respeto hacia mí y los demás.

Conocer las conductas agresivas e identificarlas en sí mismo para concientizar la existencia de un problema e iniciar un cambio.	AP40201	Ayuda a que pueda identificar mis emociones.
	AP40202	Ayuda a que pueda manejar mis emociones.
	AP40203	Ayuda para que sea capaz de identificar cuando una situación es un problema.
	AP40204	Me recomienda el buscar ayuda médica o psicológica cuando lo necesite.
	AP40205	Me motiva a realizar cambios cuando tengo un problema.
	AP40206	Explica qué es la inteligencia emocional.
Sexto semestre		
Identificar su identidad a través de sus fortalezas y debilidades, como base de su formación educativa futura.	AP60101	Busca fortalecer mi capacidad para tomar decisiones relacionadas con mi educación.
	AP60102	Busca fortalecer mi capacidad para tomar decisiones relacionadas con mi educación.

Fuente: elaboración propia

En la primera columna se detallan aquellos puntos que se encuentran dentro de los documentos del Colegio de Bachilleres; algunos de ellos provienen de documentos oficiales, los cuadernillos de ejercicios y lo relacionado al puesto del orientador educativo. En la segunda columna se encuentra el código para identificar el ítem presentado a los alumnos dentro del cuestionario (tercera columna). Se encuentran organizados de acuerdo a cómo se presentan dentro de plan de estudios y plan de trabajo.

Algunas cuestiones fueron descartadas dentro del cuestionario debido a que es difícil que los alumnos sean capaces de observar dichos aspectos; entre ellos se encuentran los lineamientos de orientación de corte administrativo, evaluativo, analítico y de modificación, al igual que características del perfil del orientador como su formación profesional, relación con compañeros de trabajo y actividades extra-clase tanto administrativas como de atención individual a alumnos o padre de familia.

Procedimiento

Se solicitó mediante oficio a la directora y orientadora del plantel para obtener el acceso a la aplicación del instrumento; explicando la naturaleza de la intervención, objetivos, beneficios, posibilidad de retirar el consentimiento, cláusulas de privacidad y anonimato.

El día 3 de mayo de 2018 se llevó a cabo la aplicación contando con la colaboración de un supervisor para los 71 cuestionarios, quien realizó las siguientes actividades:

- Conteo de cuestionarios y lápices suficientes.
- Identificación ante el grupo con su nombre y la actividad a realizar; mencionando los objetivos y el tiempo aproximado de aplicación, los detalles de anonimato y participación voluntaria.
- Explicación de las instrucciones de la aplicación, aclaración de dudas y supervisión durante la aplicación de manera individual, en silencio y sin interrupciones.
- Revisión de que los cuestionarios estén completamente contestados y agradecimientos al orientador y los estudiantes por su participación.

Se les informó a los estudiantes que al responder el cuestionario debían considerar la experiencia del servicio durante toda la preparatoria, y no únicamente el semestre actual. La duración de la aplicación fue de 35 minutos en los 2 grupos. Durante la aplicación surgieron dudas relacionadas con la consideración de las respuestas – si se consideraba únicamente el semestre en curso o toda la preparatoria-; también hubo preguntas sobre el término “resiliencia” y connotaciones por parte de los alumnos relacionada con el orden de las respuestas tipo Likert, quienes contestaban “completamente en desacuerdo” en la casilla de “completamente de acuerdo”.

Se agregó un espacio para que los estudiantes escribieran cualquier comentario relacionado con el cuestionario, quienes lo utilizaron para expresar lo siguiente:

- “Muy atinado”
- “Me parece bien que se realicen este tipo de cuestionarios, ya que es bueno que los planes de orientación educativa de alguna manera cambien o evolucionen un poco más, para que vaya de acuerdo como a las características de la generación”.
- “Excelente encuesta (símbolo de corazón)”.
- “La verdad nunca he notado que mis orientadoras durante mis casi tres años de bachillerato hayan sido orientadoras de calidad o suficientes como para satisfacer los puntos antes mencionados, la verdad me gustaría que hubiese más atención en ese campo de orientación que hubiera una psicóloga que realmente le importen sus alumnos y ame su trabajo”.
- “Mi orientadora de 5to y 6to fue una orientadora “ejemplo” a seguir, pero mi orientadora de 1ero, 2do, 3ro y 4to fue pésima, por eso alguna respuestas en este cuestionario son contradictorias”.

Por otro lado, se notó un ausentismo dentro del primer grupo mayor al 60% del total de alumnos registrados en la lista de asistencia. La docente en

turno argumenta que es la primera clase que tienen, por lo que considera regular la poca asistencia.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Se realizó un análisis de los datos obtenidos en el programa IBM SPSS 2.0 de tipo Alpha de Cronbach e Ítem-Total y análisis factorial exploratorio.

Tabla 4. Dimensión programa alpha de cronbach

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.897	.900	10

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Dimensión Orientador educativo alpha de cronbach

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.932	.935	18

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Dimensión vocacional alpha de cronbach

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.947	.947	36

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Dimensión psicosocial alpha de cronbach

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.950	.951	26

Fuente: elaboración propia

Tabla 8. Dimensión institucional alpha de cronbach

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.598	.605	2

Fuente: elaboración propia

En la dimensión relacionada con el programa se obtuvo un alpha de .897, en la dimensión de orientador educativo .932, dimensión relacionada con el ámbito vocacional de .947 y la dimensión psicosocial obtuvo una puntuación de .950

En el análisis de consistencia interna presentó coeficientes de Cronbach de .973 global, lo que indica una confiabilidad aceptable (ver Tabla 8).

Tabla 9. Alpha de cronbach global

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.973	.974	92

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, se realizó el análisis de ítem-total:

Tabla 10. Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Ítem-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
NA1	360.90	2390.547	.386	.973
NA201	360.82	2399.980	.267	.973
NA202	361.27	2381.570	.385	.973
NA203	361.34	2374.570	.436	.973
NA3	361.41	2378.216	.471	.973
NA4	361.38	2390.925	.318	.973
NA5	360.89	2398.787	.285	.973
NA6	361.31	2367.845	.556	.973
PRO1	360.82	2406.866	.161	.973
PRO2	361.25	2383.735	.421	.973
AI1	361.32	2363.279	.552	.973
AI2	361.55	2361.908	.690	.973
OE101	361.94	2366.568	.540	.973

OE102	361.49	2376.196	.512	.973
OE103	361.75	2366.135	.593	.973
OE104	360.87	2380.798	.430	.973
OE2	361.07	2388.495	.486	.973
OE301	360.80	2383.246	.525	.973
OE302	361.25	2357.849	.664	.973
OE401	361.49	2359.596	.594	.973
OE501	360.79	2378.398	.592	.973
OE502	361.00	2374.943	.527	.973
OE60101	360.92	2376.878	.553	.973
OE60102	361.01	2373.528	.599	.973
OE60103	361.42	2373.905	.498	.973
OE60104	361.55	2365.737	.489	.973
OE60105	361.48	2358.339	.663	.973
OE701	361.24	2374.242	.624	.973
OE702	361.06	2377.054	.572	.973
OE703	361.03	2382.771	.616	.973
AV201	361.87	2359.969	.622	.973
AV30101	361.72	2357.405	.642	.973
AV30102	361.77	2361.091	.654	.973
AV30201	361.72	2360.462	.611	.973
AV30202	361.92	2365.307	.538	.973
AV30203	362.23	2373.634	.495	.973
AV30204	361.34	2356.284	.630	.973
AV40101	361.48	2385.710	.494	.973
AV40102	361.89	2354.787	.694	.973
AV40103	361.89	2362.787	.585	.973
AV40201	361.45	2366.137	.588	.973
AV40202	361.32	2379.765	.489	.973
AV40203	361.39	2374.328	.517	.973
AV40204	361.80	2370.503	.533	.973
AV40205	361.37	2366.607	.634	.973
AV40206	361.44	2360.278	.636	.973
AV40301	361.07	2382.666	.481	.973
AV40302	361.75	2365.135	.561	.973

AV40303	361.20	2384.532	.410	.973
AV40401	362.06	2379.882	.378	.973
AV40402	362.15	2371.561	.436	.973
AV40403	360.97	2392.913	.392	.973
AV40501	361.54	2357.795	.635	.973
AV40502	361.90	2361.004	.587	.973
AV40503	362.13	2352.741	.657	.973
AV50101	361.21	2382.655	.506	.973
AV50102	361.65	2365.489	.625	.973
AV50103	361.59	2365.074	.610	.973
AV50201	361.08	2384.050	.510	.973
AV50301	361.13	2383.712	.448	.973
AV50302	361.14	2386.551	.425	.973
AV50303	361.49	2364.225	.471	.973
AV601	361.32	2367.936	.575	.973
AV602	361.08	2398.307	.305	.973
AV60301	361.39	2372.299	.515	.973
AV60302	361.15	2396.961	.290	.973
AP10101	361.79	2375.140	.493	.973
AP10102	361.69	2363.188	.604	.973
AP10103	361.42	2380.533	.405	.973
AP10104	361.83	2364.571	.540	.973
AP10201	361.76	2370.270	.565	.973
AP10202	361.75	2367.449	.579	.973
AP10203	361.34	2372.998	.608	.973
AP20101	361.30	2366.097	.607	.973
AP20102	361.27	2363.056	.623	.973
AP20201	361.62	2375.525	.509	.973
AP20202	361.58	2370.847	.451	.973
AP20203	361.75	2359.478	.535	.973
AP20204	361.80	2362.389	.483	.973
AP30101	361.79	2359.969	.559	.973
AP30102	361.08	2359.193	.551	.973
AP30201	361.51	2350.225	.657	.973
AP30202	361.44	2357.307	.566	.973

AP401	361.30	2359.611	.637	.973
AP40201	361.56	2340.935	.660	.973
AP40202	361.72	2352.948	.601	.973
AP40203	361.38	2358.410	.628	.973
AP40204	361.82	2363.437	.514	.973
AP40205	361.68	2385.336	.365	.973
AP40206	361.48	2362.453	.570	.973
AP60101	361.51	2368.168	.544	.973
AP60102	361.00	2371.657	.499	.973

Fuente: elaboración propia

En dicha revisión se evidenciaron 4 ítems con puntuación menor a 300, los cuales se encontraban redactados de dicha manera.

NA201: “Da clases una hora a la semana”; NA5: “Me invita a alguna exposición, feria o evento relacionado con lo que deseo hacer saliendo de la preparatoria (feria de empleo, expo de carreras de universidades públicas o privadas, escuelas técnicas)”; PRO1: “Me entrega el cuadernillo del programa de orientación educativa en cada uno de los semestres”; y AV60302: “Colabora para que pueda cerrar el ciclo de la preparatoria de forma asertiva”. Los primeros tres ítems (NA201, NA5 y PRO1) se encontraban dentro de la dimensión programa, mientras que AV60302 se ubica dentro de la dimensión vocacional.

Se realizaron las modificaciones correspondientes a los ítems con baja fiabilidad resultando lo siguiente:

- NA201: Da clases una hora a la semana.

NA201: Da clases una vez por semana.

- NA5: Me invita a alguna exposición, feria o evento relacionado con lo que deseo hacer saliendo de la preparatoria (feria de empleo, expo de carreras de universidades públicas o privadas, escuelas técnicas).

NA5: Me invita a asistir a ferias de empleo o expo de carreras de universidad des públicas o privadas/ escuelas técnicas.

- PRO1: Me entrega el cuadernillo del programa de orientación educativa en cada uno de los semestres.

PRO1: Me entrega un libro de orientación educativa en todos los semestres que cursé.

- AV60302: Colabora para que pueda cerrar el ciclo de la preparatoria.

Ítem eliminado porque ya había un ítem parecido que es capaz de evidenciar ese punto (AV60301: Apoya en el proceso para estudiar la educación superior sin contratiempo).

Las modificaciones redactadas anteriormente han fungido para la aplicación muestra, con la intención de generar nueva información para la renovación del servicio. Es importante resaltar que con este instrumento se

pretende brindar insumos para mejoras futuras del programa y fortalecer el objetivo principal del servicio mismo; que no aborde únicamente el COBACH, si no todas las instituciones de educación media superior.

De acuerdo a los comentarios de los participantes se identificaron experiencias del servicio; por lo que una de las recomendaciones es partir de grupos focales o entrevista a profundidad para desglosar aspectos individuales como la motivación.

Se espera que los resultados permitan obtener nuevas aristas del PDI actual, así como una aplicación continua del servicio, con la intención de reducir el índice de deserción en los próximos años, y como espacio de autoconocimiento para los estudiantes.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. (2013). ¿Cómo puede un docente relacionar la teoría educativa y su práctica escolar? el problema de la coherencia. *Revista Investigación en la Escuela*, 99 - 109.
- Cámara de diputados del congreso de la Unión. (1993). Ley general de la Educación. Cap IV: Art 37. Diario Oficial de la federación el 13 de Julio de 1993. México D.F: Congreso de los estados unidos mexicanos.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California . (s.f). *Sistema de Evaluación docente en línea*. Obtenido de Portal Web Evadoc: <http://evadoc.cobachbc.edu.mx/>
- Colegio de Bachilleres del estado de Baja California [COBACH]. (2014). *Plan de desarrollo institucional 2014 - 2020*. México D.F: Editorial COBACH.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California [Cobach]. (2015). *Programa Estratégico de Desarrollo Institucional 2015*. México D.F: Editorial COBACH.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California. (2018). *Ubicación de planteles*. Obtenido de Portal Web Cobach: <http://php.cobachbc.edu.mx/planteles/>
- García, J. (1996). *Evaluación de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Apuntes para un modelo*. Madrid - España: Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete.
- García, J., Reding, A., & Lopez, J. (2013). Cálculo del tamaño de la muestra en investigación en educación. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 217 - 224.
- Hernández, J., & Martínez, P. (2007). *Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa*. Obtenido de Portal Web Uv: https://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm
- Inocencio, A. (2017). relación sistémica entre orientación, orientación educativa y orientación profesional. *Revista retos de la Universidad de Guantánamo*, 1 - 14.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2016). *Encuesta Intercensal 2015. Principales resultados*. México D.F: INEGI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *La Educación Obligatoria en México*. México D.F: Editorial del Instituto

Nacional para la Evaluación en la Educación. Barranca del Muerto 341.

- León, T., & Rodríguez, R. (2008). El Efecto de la Orientación Vocacional en la Elección de Carrera. *Revista Remo Vol V*, 10 - 16.
- Méndez, J., & Monescillo, M. (2002). Estrategias para la evaluación. *Revista de Educación*, 181 - 202.
- Rodríguez, R. (enero-abril de 2018). La reforma de la educación media superior. Una compleja transición. *Revista de evaluación para docentes y directivos(09)*, 44-59.
- Sánchez, M. (2017). *Orientación profesional y personal*. Madrid - España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria*. México D.F: Editorial Secretaría de Educación Pública.
- Sistema Educativo del Estado de Baja California. (2013). *Portal de educación media superior*. Obtenido de Portal web educación bc: <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ems/>
- Sistema Nacional de Información Estadística. (2017). *Estadísticas Educativas*. México D.F: Secretaría de Educación Pública.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA EFECTIVA Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ESCUELAS BÁSICAS URBANAS Y RURALES DE CHILE

Un estudio de la conversación y mirada en el aula

*Marco Antonio Villalta Paucar, Escuela de Psicología,
Universidad de Santiago de Chile, Chile
Cecilia Assael Budnik, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile*

Palabras clave: *mediación pedagógica; diversidad; contexto sociocultural; educación básica; aprendizaje autónomo*

INTRODUCCIÓN

En la literatura especializada existe consenso en considerar que el contexto socioeconómico y cultural incide en el tipo y calidad de interacciones que establecen profesores y estudiantes en el espacio y tiempo de la sala de clase (Bruns et al., 2014; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación, 2010; Villalta & Palacios, 2014). Y dicha calidad de las interacciones tiene relación con los logros de aprendizajes (Hennessy, Rojas-Drummond, Higham, et al., 2016; Martinic & Villalta, 2016; Villalta, 2017). Así, por ejemplo, para el caso latinoamericano se reitera que la distribución de logros de aprendizajes escolares es similar a la distribución socioeconómica (Blanco et al., 2008; Murillo & Román, 2009; Román, 2009). Se hace evidente que las inequidades de distribución de la riqueza socioeconómica se reflejan también en las inequidades de distribución del conocimiento considerado válido por las políticas públicas en materia educativa.

No obstante, existen experiencias destacables de logros de aprendizaje escolar a pesar de las situaciones de desventaja cultural y vulnerabilidad social de los alumnos participantes de la experiencia educativa (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación, 2010; UNICEF, 2004). Se ha denominado a esto como “efecto escuela”, y específicamente se atribuye al papel del profesorado en las prácticas de sala de clase (Bravo & Verdugo, 2007; Cervini, 2006). Así entonces, se han generado diversos estudios para determinar aquellas prácticas pedagógicas de aula que se encuentran asociadas a los logros de aprendizaje (Salazar, 2015; Tornero, Ramaciotti, Truffello, & Valenzuela, 2015; Villalta, 2014; Villalta, Assael, & Baeza, 2018).

Pero tal parece que la búsqueda de mejoramiento de los logros de aprendizaje escolar ha puesto el acento en delimitar prácticas efectivas de aula genéricas, sin considerar su pertinencia a los diferentes contextos socioculturales (James, Black, McCormick, Pedder, & Wiliam, 2006; Pehmer, Gröschner, & Seidel, 2015; Treviño, Varas, Godoy, & Martinez, 2016). En el presente

estudio se considera que la práctica pedagógica efectiva no responde a un estándar de buenas prácticas, sino que esta imbricada a la realidad contextual de las escuelas. El objetivo del presente estudio es analizar la práctica pedagógica efectiva para el logro de aprendizaje autónomo desde estructura conversacional producida en la sala de clase, de escuelas urbanas y rurales de la educación básica chilena.

Dos perspectivas teóricas ya probadas empíricamente en estudios anteriores sostienen esta investigación (Villalta-Paucar, Martinic-Valencia, Assael-Budnik, & Aldunate Ruff, 2018; Villalta, 2017; Villalta et al., 2018; Villalta, Martinic, & Assael, 2013): (1) el análisis de la conversación en la sala de clase, en breve, que la práctica efectiva es contextual y construida en el dialogo de aula y, la (2) Teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) que permite reconocer en dicha conversaciones aquellas estructuras de diálogo e intervención del educador, aquellas que promueven la apropiación autónoma del aprendiz de los saberes culturales.

Practica pedagógica y efectividad

Reportan De Gregorio y Burns (2016) un amplio estudio impulsado por el Banco Mundial en escuelas de siete países de América Latina y el Caribe, que las investigaciones de la práctica docente en la sala de clase suelen confluir en considerar la efectividad como la capacidad de incrementar los aprendizajes de los alumnos, donde se reconocen tres factores de práctica efectiva: manejo de contenidos, el dominio de la práctica acorde con los alumnos, y la motivación del docente. No obstante, se encuentra que las prácticas son muy variadas entre escuelas, entre profesores de una misma escuela y entre las diferentes clases.

El carácter contextual de la práctica pedagógica señalado en investigaciones recientes pone de manifiesto la dificultad de establecer relación causal y directa entre aspectos específicos de la práctica pedagógica en el aula y el logro de aprendizaje de los alumnos (Emanuelsson & Sahlström, 2008; Villalta et al., 2018). Pero permite resaltar y focalizar como campo de investigación de la práctica pedagógica efectiva las modalidades como logran la participación activa y significativa de los alumnos en tanto protagonistas de su aprendizaje.

En esta perspectiva, la práctica pedagógica efectiva en el aula sería aquella que es pertinente al contexto cultural, involucra a los estudiantes en el proceso pedagógico en un clima positivo y promueve en los aprendices la autonomía para apropiarse de la experiencia de aprendizaje (Cornejo & Redondo, 2007; Godoy, Varas, Martínez, Treviño, & Meyer, 2016; Villalta et al., 2018).

Análisis de la conversación en la sala de clase: el intercambio

Hay diversas aproximaciones teóricas y empíricas al análisis de la interacción en sala de clase (Hennessy, Rojas-Drummond, Highan, et al., 2016; Mercer, 2010; Mercer & Howe, 2012; Wells & Mejia, 2005). La perspectiva de análisis de la conversación que aquí se asume se sustenta en la etnografía constitutiva de la sala de clase y la lingüística interaccional (Kerbrat-Orec-

chioni, 1998; Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Los estudios desde esta aproximación conceptual permiten reconocer el concepto de “intercambio” como la unidad dialogal mínima del análisis de la conversación.

El intercambio está compuesto por intervenciones de interlocutores diferentes que cooperan con sus intervenciones en el logro de satisfacción interaccional o acuerdo entre los interlocutores respecto a un eje semántico que los vincula (Villalta, 2009). El intercambio es la estructura dialogal mínima de la conversación.

Los estudios socio etnográficos de la sala de clase han descrito la estructura tripartita Inicio-Respuesta-Feedback (IRF) como la estructura dialogal hegemónica en la sala de clase. Este es un tipo de estructura de intercambio que tiene variantes según la extensión de intervenciones para el logro de acuerdo interlocutores y el eje semántico que las vincula, donde la intervención que inicia el intercambio orienta las condiciones de satisfacción y, el proceso cognitivo que promueve en los interlocutores.

Los análisis de interacción en aulas chilenas de la educación Media y Primaria indican que hay seis tipos de intercambios que se dan reiteradamente: (1) Expositivos; (2) Regulativos; (3) Coformados; (4) Explicativos; (5) Cooperativos; y, (6) Colaborativos (Villalta, 2017; Villalta, Martinic, & Guzmán, 2011).

Teoría de experiencia de aprendizaje mediado: los criterios de mediación

Reuven Feuerstein desarrolla la perspectiva socio-histórico-cultural vygostkiana para comprender el papel del educador en diversos espacios de socialización, reconociendo y reivindicando su rol protagónico como el mediador de la cultura que favorece en el aprendiz el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (Feuerstein, 2006; Feuerstein et al., 1985). Así, la mediación educativa consiste en la promoción de la autonomía que hace el educador en el aprendiz para que este pueda apropiarse de los saberes culturales.

La teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) desarrollada por Feuerstein se sustenta en observaciones sistemáticas de diversas situaciones educativas de las cuales se delimitan que hay mediaciones Universales, es decir, intervenciones relevantes para la promoción del aprendizaje que son propios de toda relación educativa; estas son tres: Intencionalidad y reciprocidad, Significado, y Trascendencia (Feuerstein, 2015; Feuerstein et al., 1985; Kozulin, 1999).

Además, hay mediaciones Diferenciadoras, esto es, formas de intervención del educador que son específicas a las circunstancias del aprendiz, estas son nueve: Desafío, Competencia, Compartir, Individualización y diferenciación psicológica, Pertenencia, Regulación y autocontrol, Alternativa optimista, Planificación, Ser humano como entidad cambiante (Kozulin, 1999).

Con ambos referentes teóricos, Análisis de la Conversación y teoría de EAM se han realizado estudios en el aula siendo posible establecer los vínculos conceptuales y empíricos que permiten comprender el carácter cultural del desarrollo cognitivo (Villalta, 2017; Villalta et al., 2018; Villalta et al., 2013). En algunos intercambios pueden observarse los criterios de mediación de la teoría

de EAM Universales y Diferenciadores. Esto permite distinguir la pertinencia cultural y fuerza promotora del aprendizaje que tienen las estructuras de intercambio que se construyen en la interacción cotidiana en la sala de clase.

METODOLOGÍA

Es un estudio de tipo descriptivo, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas de registro audiovisual y análisis de información.

Participantes

Los escenarios de estudio son 13 Escuelas de Educación Primaria chilenas, cinco de sector urbano de la región metropolitana de Santiago de Chile, y ocho ubicadas en sector rural de la Región de la Araucanía. Todas las escuelas son de administración municipal, de nivel socioeconómico bajo, clasificadas según los datos del ministerio de educación (MINEDUC) de Chile como de Alta Vulnerabilidad Social.

En dichas escuelas de sector urbano y rural se seleccionaron profesoras de cursos de primer año de primaria (niños entre 6 y 8 años de edad); recomendadas por sus pares y autoridades educativas de la Escuela como profesoras destacadas en su trabajo con los niños y logros de aprendizaje. Las participantes del estudio fueron en total 15 profesoras, siete (7) del sector urbano y ocho (8) del sector rural.

Técnicas e instrumentos

Filmación de clases reales. Se usaron dos instrumentos de filmación: (1) Cámara fija al final de la sala de clase; (2) Lentes eye tracking, la profesora utilizó lentes de seguimiento de la mirada que permite registrar el comportamiento ocular en los segmentos de diálogo seleccionado —intercambios— que permiten complementar el papel de los elementos no verbales que participan en la interacción de aula.

Procedimiento de análisis

Los registros de filmación fueron codificados según los tipos de intercambio (Villalta et al., 2018) observados en la clase (Tabla 1) y criterios de mediación de la teoría EAM (Tabla 2). La codificación de segmentos se realizó en unidades de segundos con el programa Videograph (Rimmele, 2009) por codificadores capacitados. El análisis de concordancia inter-observador con la prueba Kappa, arrojó niveles de concordancia entre .89 y .99 para los criterios EAM y .92 para las categorías de Intercambio, lo cual es valorado como Considerable y Casi perfecta (Landis & Koch, 1977).

Los análisis se hicieron con estadísticas no paramétricas: Prueba Chi Cuadrado de Pearson para determinar la significatividad de la asociación entre las categorías, y, en caso de encontrarse asociación significativa, se utilizó la prueba V de Cramer para valorar la fuerza de dicha asociación de tal forma de determinar si dicha asociación tiende a 0= débil o a 1=fuerte, considerándose como adecuada a moderada los valores por iguales o superiores a .30.

Tabla 1. Tipos de intercambio

Intercambio	Definición
Expositivo	El eje temático es la transmisión del contenido curricular (procedimental o Conceptual).
Co-Formado	El eje temático es la evaluación de un contenido o procedimiento.
Regulativo	El eje temático es regulación del orden de participación de estudiantes en la clase.
Explicativo	El eje temático es la comprensión de un contenido curricular.
Cooperativo	El eje temático es la generación de nueva información por parte del estudiante para completar una tarea previamente planteada
Colaborativo	El eje es la reflexión o análisis que hace el estudiante de su propio actuar o intervención para resolver o abordar un tema o problema que no tiene procesos ni respuestas predefinidas.

Fuente(s): adaptado de Villalta, M., Assael, C., & Baeza, A. 2018.

Tabla 2. Criterios de Mediación Universales y Diferenciadores de la teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)

Criterios EAM	Definición
Intencionalidad y reciprocidad	Profesora implica al sujeto en la experiencia de aprendizaje explicitando objetivos y adaptando estímulos
Significado	Profesora explicita su propio significado acerca de la importancia del tema a tratar impulsando a que los/as estudiantes le den una valoración personal.
Trascendencia	Profesora va más allá de la situación específica que se está llevando a cabo, estableciendo relaciones, generando transferencia.
Desafío	Profesora fomenta que los/as alumnos/as enfrenten situaciones nuevas y más complejas.
Competencia.	Profesora ayuda a desarrollar una imagen positiva y el sentimiento de capacidad en sus alumnos/as.
Compartir	Profesora desarrolla un sentimiento de "nosotros".
Individualización y diferenciación psicológica	Profesora focaliza en las diferencias y necesidades particulares de cada alumno/a.
Pertenencia.	Profesora promueve que los alumnos se sientan parte de un grupo, haciendo hincapié en los objetivos y reglas compartidas.
Regulación y autocontrol	Profesora fomenta la autorregulación de sus alumnos/as. En caso de impulsividad, la controla a través de estrategias de planificación.
Alternativa optimista	Profesora invita a los alumnos/as a explorar diferentes alternativas de solución frente a problemas nuevos y desafiantes

Planificación	Profesora explicita que los alumnos/as tengan claros los objetivos a alcanzar y los procedimientos necesarios para ello.
Ser humano como entidad cambiante	Profesora explicita a sus alumnos/as la capacidad de cambio del ser humano, revisando con ellos/as sus propios avances en el tiempo

Fuente(s): adaptado de Villalta, M., Assael, C., & Baeza, A. 2018.

También se transcribieron los intercambios para visualizar los elementos cualitativos de las estructuras codificadas.

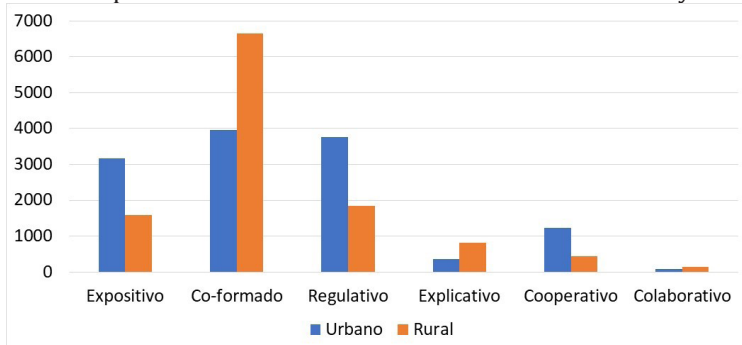
Procedimiento del estudio

La investigación se ajustó a procedimientos éticos de la investigación social. Se contacto e informó del objetivo de la investigación y técnicas e instrumentos de recolección de información a directivos, profesoras, niños y apoderados de las escuelas participantes, solicitando la autorización para la realización del estudio, con los compromisos de respeto a la voluntad de los participantes. Se firmaron Cartas de Autorización por parte de los Directores de Escuela, de Consentimiento Informado con profesores, y de Asentimiento Informado con los padres y apoderados de los niños y niñas de las escuelas.

El trabajo de registro de información se realizó entre los meses de junio y agosto del año 2016. El proceso de transcripción, codificación y análisis de la información se realizó en los meses siguientes por parte del equipo de investigadores. La devolución de información fue a nivel individual, para cada profesora y curso, y también institucional, a las Escuelas, poniendo el acento en el valor y posibilidades de mejoramiento a través de la observación de prácticas reales en el aula.

RESULTADOS

Figura 1. Comparación de intercambios entre Escuelas Urbanas y Rurales.

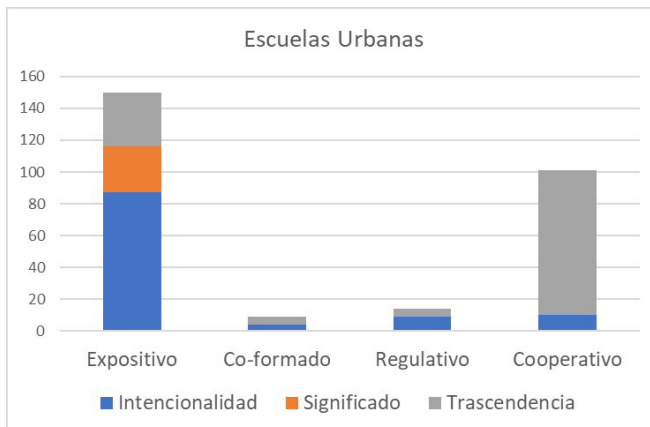


Fuente: Elaboración propia

Se encuentra asociación significativa (Figura 1) entre los seis (6) tipos de intercambio y el sector sociocultural Urbano y Rural de las Escuelas [Chi Cuadrado (5, N=24,038) = 2384.64; $p < .001$]; y la fuerza de dicha asociación moderada (V de Cramer = .36).

Siendo la estructura de los Intercambio Co-formados, aquella donde la profesora indaga si los niños recibieron la información de contenidos tal cual fue recientemente transmitida, mayoritaria en ambas escuelas, esta se encuentra asociada a los sucesos en la sala de clase de zona Rural, en tanto que las estructuras de intercambio Expositivos, de transmisión de contenidos, y Regulatorio, aquellas que buscan el orden en los turnos de participación, están asociadas a los sucesos en la clase en zona Urbana. En síntesis, en las aulas rurales hay mas tiempo dedicado a Intercambios Co-Formados, y en las aulas urbanas mas tiempo dedicado a los intercambios Expositivos y Regulatorios.

Figura 2. Relación entre intercambios y criterios Universales EAM en Escuelas Urbanas.

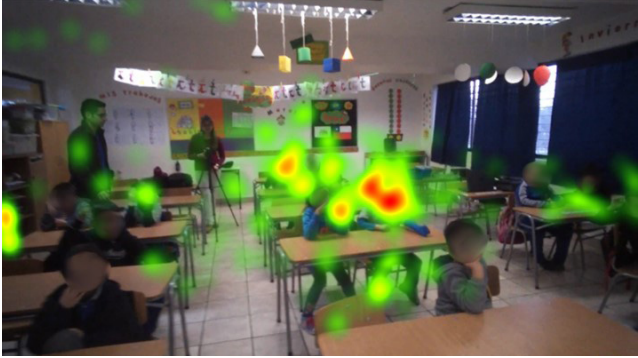


Fuente: Elaboración propia.

Al interior de los intercambios se observa la presencia de los criterios EAM. Se encuentra asociación significativa (Figura 2) entre cuatro (4) tipos de intercambio y los tres (3) criterios Universales de EAM en las aulas de escuelas de sector urbano [[Chi Cuadrado (6, N=274)= 117.284; $p < .001$], y la fuerza de dicha asociación moderada (V de Cramer = .463).

Específicamente, en las aulas de las escuelas Urbanas los Intercambio Expositivo se encuentran asociados al criterio de EAM Universal Intencionalidad e reciprocidad, y los Intercambios Cooperativos al criterio EAM Universal Trascendencia. Considerando que en las aulas urbanas se dedica más tiempo a Intercambios Expositivos se observa que en estos se presenta de modo más frecuente el criterio de mediación Intencionalidad y reciprocidad. Se presenta a continuación una transcripción de Intercambio Expositivo con el criterio de Intencionalidad y Reciprocidad:

Figura 3. Comportamiento de mirada en Intercambio Expositivo y criterio de Mediación Intencionalidad y reciprocidad, Escuelas Urbanas.



Fuente: Elaboración propia.

Profesora: Bien, hoy día vamos a trabajar en Lenguaje, vamos a continuar / shh (pide silencio)

Niños: (miran a la profesora)

Profesora: vamos a continuar con la letra que estábamos estudiando que es la letra =/G/=

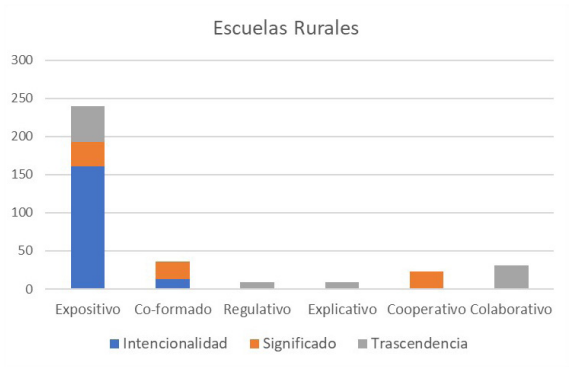
Niños: =/G/=

Profesora: Ya, esto es el Lenguaje lo que vamos a identificar.

(00:02:25 - 00:02:43, Prof Andrea CEH, Escuela Urbana)

Se observa que el criterio de mediación Intencionalidad y Reciprocidad se pone de manifiesto en la primera intervención de la profesora, los niños tienen una participación recíproca confirmando de modo no verbal y con sus intervenciones la acción comunicativa de la profesora. El mapa de calor de mirada de la profesora en este segmento indica que esta se distribuye en los rostros del grupo de niños (Figura 3).

Figura 4. Relación entre intercambios y criterios Universales EAM en Escuelas Rurales.

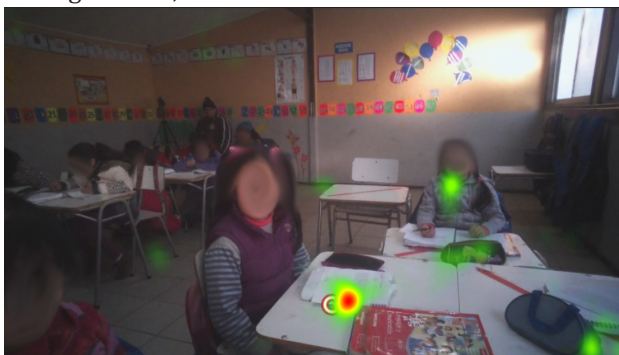


Fuente: Elaboración propia.

En las aulas de escuelas de sector Rural (Figura 4) encuentra asociación significativa entre los seis (6) tipos de intercambio y los tres (3) criterios Universales de EAM [$\chi^2(10, N=348) = 269.833$; $p < .001$] y la fuerza de la asociación es Fuerte (V de Cramer = .623).

Específicamente, en las aulas del sector Rural estas asociados los Intercambios Expositivos y criterio de EAM Universal Intencionalidad y reciprocidad; los Intercambio Co-formados y Cooperativos con el criterio de EAM Universal Significado, e Intercambios Colaborativos con criterio de EAM Universal Trascendencia. Considerando que las aulas rurales otorgan más tiempo a estructuras de Intercambio Co-formados se observa que son estos donde se presenta de modo preferente el criterio de mediación Significado. Se presenta a continuación la transcripción de un ejemplo de Intercambio Co-formado con el criterio de mediación Significado:

Figura 5. Comportamiento de mirada en Intercambio Co-formado y criterio de Mediación Significado, Escuela Rural.



Fuente: Elaboración propia.

Profesora: (grupo tiene la tarea de dibujar un ratón) miren al ratón, la Yami, rrr le falta el ratón,

Yani: (deja cuaderno, mira a profesora)

Profesora: (a otra niña) ratón buscando un queso,

Niña: (dibuja)

Profesora: (al cuaderno de otra niña) el ratón en el campo, el ratón.. ¿que esta haciendo ahí el ratón?

Niña: ahí está buscando

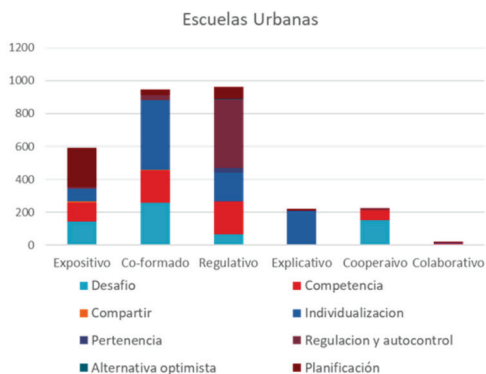
Profesora: buscando un queso, ya

(00:12:29 - 00:12:45 Prof Deisy AL, Escuela Rural)

La estructura coformada se pone de manifiesto en la intervención de inicio de la profesora quien da una directriz que busca verificar si los niños entendieron la tarea indicada, y donde la alumna participa ejecutando la directriz señalada. El criterio de mediación Significado es transversal a las intervenciones de la profesora, quien otorga su interpretación a la acción solicitada de dibujar un ratón (“ratón buscando un queso”; “ratón en el campo”), animando la participación de la niña a dar su propia significación al dibujo. El mapa de calor de mirada de la profesora en este segmento

indica que esta focaliza prioritariamente la tarea y luego el rostro de la niña (Figura 5)

Figura 5. Relación entre intercambios y criterios Diferenciadores EAM en Escuelas Urbanas.



Fuente: Elaboración propia.

En las aulas de escuelas Urbanas se observa asociación significativa entre los seis (6) tipos de intercambio con ocho (8) criterios de mediación de EAM Diferenciadores codificados [$\chi^2(35, N=2,969) = 2187.609$; $p < .001$]; siendo la fuerza de asociación moderada (V de Cramer = .384).

Los criterios de mediación Diferenciadores son propios de cada contexto y situación. Para el caso de las aulas Urbanas se observa que el criterio Planificación es más frecuentemente observado en los Intercambios Expositivos; el criterio Individualización habita de modo más frecuente en los Intercambios Co-formados; y el criterio Regulación y autocontrol es más frecuente en los Intercambios Regulatorios. Considerando que en las aulas Urbanas se da más tiempo a los Intercambios Expositivos y Regulatorios, se observa que en estos presentan la mayor cantidad de criterios de mediación Planificación y Regulación y autocontrol respectivamente. A continuación, se presenta un ejemplo de intercambio Regulatorio y mediación de Regulación y Autocontrol:

Profesora: (para lograr orden el grupo) A ver, arriba las manitas

Niños: (parecen no escuchar la instrucción)

Profesora: Arriba las manos, al lado

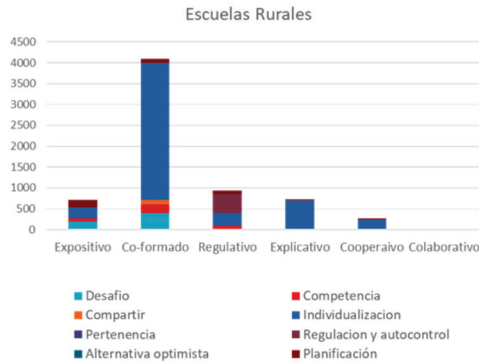
Niños: (algunos siguen la instrucción)

Profesora: (hace los gestos con las manos) a los hombros, adelante, atrás, boquita cerrada

(00:47:54 - 00:48:12, Profesora Laura AF, Escuela Urbana)

El intercambio Regulatorio inicia con la intervención de la profesora que da una instrucción para recupera la atención del grupo de niños. Las acciones propuestas son cotidianas en la cultura escolar de las aulas urbanas observadas, y ayudan a los niños a canalizar la necesidad de actividad a través de un conjunto de acciones coordinadas que les aporta a autorregular la impulsividad.

Figura 5. Relación entre intercambios y criterios Diferenciadores EAM en Escuelas Rurales



Fuente: Elaboración propia.

En las aulas de escuelas Rurales se observa asociación significativa entre cinco (5) tipos de intercambio con ocho (8) criterios de mediación de EAM Diferenciadores codificados [$\chi^2(25, N=6,723) = 3935.397$; $p < .001$]; y la fuerza de dicha asociación es moderada (V de Cramer = .342).

En el caso de las aulas de escuelas de zona rural se reitera, al igual que en aulas urbanas, la asociación entre el Intercambio Expositivo y el criterio Planificación; y, los Intercambios Regulatorios con el criterio de Regulación y autocontrol; pero de modo específico se encuentra que los Intercambios Co-formados y Explicativos están asociados con el criterio Individualización. Se presenta a continuación la transcripción de un ejemplo de Intercambio Co-formado y criterio de mediación Individualización:

Profesora: (señalando el cuaderno) ¿que puede elegir ahí?

Niña: la bandera

Profesora: ya, recorte la bandera entonces

(00:17:04 - 00:17:15 Profesora Cecilia T, Escuela Rural)

En este caso la intervención inicial de la profesora apunta a verificar si el estudiante entendió la instrucción dada previamente al grupo —de recortar las figuras presentadas en sus cuadernos de trabajo—, el criterio de Individualización es el diálogo que se da de modo exclusivo con la niña, donde la intervención de cierre de la profesora (“ya, recorte la bandera entonces”) se ajusta a la intervención que dio la niña (“la bandera”).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La estructura de la clase responde a objetivos curriculares nacionales y en tal sentido influyen en la forma como se organizan las actividades y el tipo de diálogos posibles; asimismo, el contexto sociocultural de las aulas influye en los tipos de intercambios que se privilegian en cada situación. Pero no determinan como cada profesora y alumnos organizan sus actividades reales en el encuentro educativo. En el presente estudio se confirma que, por ejemplo, aunque hay estructuras dialogales expositivas en todas las aulas, estas se cualifican de modo diferente, según cada situación del aula.

En el marco de lo señalado, solo a modo de tendencia, se observa que en el aula Urbana se enfatiza la exposición de la profesora, y la regulación de la participación de los alumnos. En tanto en el aula Rural se enfatiza en la revisión constante de lo presentado —intercambios co-formados—.

En ambos contextos es posible observar la construcción de EAM Universales, aquellos que caracterizan toda relación educativa que promueve el aprendizaje autónomo y EAM Diferenciadoras, aquellas que se construyen según la realidad de cada relación educativa. Las conversaciones que promueven el aprendizaje autónomo son diferentes según el contexto urbano o rural del aula.

Esta realidad de los diálogos y mediaciones del aprendizaje que caracterizan las aulas urbanas y rurales según como ha sido descrita responde a diversos factores que difícilmente se pueden controlar en un estudio descriptivo etnográfico. Pero es posible señalar dos que son bastante evidentes en la observación de campo:

a) La cantidad de alumnos en la sala; las aulas urbanas tienen entre 25 y 30 niños y las aulas rurales entre 5 y 15 niños. Es posible que a mayor cantidad de niños pequeños en el aula aumente la posibilidad de pérdida del orden y aumente la frecuencia de tiempo para intercambios regulativos y criterios de mediación de Regulación y autocontrol, en tanto, con número reducido de niños en la sala sea posible diálogos de verificación de información con criterios de mediación de individualización. Pero, aunque las aulas rurales son pequeñas, son aulas multi-grado, es decir, aulas donde hay dos niveles educativos, que coexisten en la misma sala, que la profesora rural debe gestionar. Y, por otra parte, las estructuras expositivas se dan con mayor frecuencia temporal precisamente en las aulas urbanas, donde hay mayor cantidad de niños. Por lo tanto, la cantidad de niños en el aula no es factor suficiente para explicar la frecuencia de realidad interaccional descrita.

b) La presencia de adultos y redes de socialización cara a cara en la vida cotidiana de los niños. Los niños de zonas urbanas tienen mayor contacto con adultos cuidadores dentro y fuera de la escuela comparado con los niños de zonas rurales. En la escuela urbana la profesora es un adulto que comparte el cuidado de los niños con otros adultos en una secuencia continua de actividades que hacen posible cimentar la socialización escolar en sus códigos lingüísticos y en sus prácticas sociales. Por su parte, las escuelas rurales están alejadas de las redes

de socialización primaria de los niños. Se encuentran en el campo, y son escuelas donde la profesora es el adulto a cargo de los niños durante el día. La distancia no es solo geográfica, también es de códigos sociolingüísticos, la mayoría de niños son bilingües, y aunque muchas de las profesoras también lo son, la socialización escolar, el material educativo, aunque con importantes esfuerzos de interculturalidad, privilegia modos de organizar y presentar contenidos, propios de zonas urbanas. Tal vez esto explique por que la estructura expositiva es más frecuente en las aulas urbanas, a pesar de la cantidad de niños, y la estructura co-formada sea la privilegiada en las aulas rurales, dada la necesidad de evaluar constantemente si los niños incorporan los códigos de socialización escolar, dado que no tienen otros espacios adultos y de pares donde reforzar dicha socialización.

En consideración de lo señalado, el aula Urbana se caracteriza por conversaciones donde la profesora pone mayor atención a que todos los niños entiendan el objetivo de la clase –criterio de Intencionalidad y reciprocidad–, y autorregulen su participación –criterio de mediación de Regulación y autocontrol–. El aula Rural se caracteriza por conversaciones individualizadas donde la profesora demuestra interés por el caso a caso y verifica que cada niño demuestre comprensión de las actividades –criterio de mediación individualización–.

AGRADECIMIENTOS

El estudio es auspiciado por el Fondo Nacional de Desarrollo científico y Tecnológico (FONDECYT) del gobierno de Chile, proyecto n° 1150237: Experiencias de aprendizaje mediado y análisis de la conversación en la sala de clase de escuelas de diverso contexto socioeducativo.

REFERENCIAS

- Blanco, R., Aguerrondo, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., Cervini, R., . . . Zorilla, M. (2008). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago /LLECE.
- Bravo, M., & Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Bruns, B., Luque, J., De Gregorio, S., Evans, D., Fernández, M., Moreno, M., . . . Yarrow, N. (2014). Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe: Banco Mundial.
- Cervini, R. (2006). Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria: Un modelo multi-nivel. *Perfiles Educativos*, 28, 68-97.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 155-175.

- De Gregorio, S., & Bruns, B. (2016). Práctica docente en el aula: una mirada al interior de las salas de clases en América Latina y el Caribe. In J. Manzi & M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 59-92). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Emanuelsson, J., & Sahlström, F. (2008). The Price of Participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 205-223. doi:10.1080/00313830801915853
- Feuerstein, R. (2006). *Instrumental Enrichment*. Jerusalem: ICEL.
- Feuerstein, R. (2015). Feuerstein Institute: Overview. Retrieved from <http://www.icelp.info/>
- Feuerstein, R., Hoffman, M. B., Rand, Y., Jensen, M. R., Tzuriel, D., & Hoffmann, D. B. (1985). Learning to learn: Mediated learning experiences and instrumental enrichment. *Special Services in the Schools*, 3(1-2), 49-82.
- Godoy, F., Varas, L., Martínez, M., Treviño, E., & Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 149-169.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., . . . Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44. doi:10.1016/j.lcsi.2015.12.001
- James, M., Black, P., McCormick, R., Pedder, D., & Wiliam, D. (2006). Learning How to Learn, in *Classrooms, Schools and Networks: aims, design and analysis*. *Research Papers in Education*, 21(2), 101-118. doi:10.1080/02671520600615547
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les inteactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Tome I. Troisième Édition. Armand Colin. Paris. France.
- Kozulin, A. (1999). Sociocultural Contexts of Cognitive Theory. *Human Development* (0018716X), 42(2), 78-82. doi:10.1159/000022612
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación - LLECE.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Martinic, S., & Villalta, M. (2016). Jornada Escolar Completa y organización del tiempo en la sala de clases de Educación Básica. In J. Manzi & M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 317-348). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14. doi:10.1348/000709909X479853
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21. doi:10.1016/j.lcsi.2012.03.001
- Murillo, F., & Román, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 451-484.
- Pehmer, A.-K., Gröschner, A., & Seidel, T. (2015). How teacher professional development regarding classroom dialogue affects students' higher-order learning. *Teaching and Teacher Education*, 47, 108-119. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.007
- Rimmele, R. (2009). What is Videograph? (Version 4.2.1.25X3 from September 2013) [Videograph]. Kiel, Alemania: IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel. Retrieved from <http://archiv.ipn.uni-kiel.de/projekte/videograph/enhtml-Start.htm>
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el Liceo en Chile? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 97-119.
- Salazar, J. M. (2015). El aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula. *Perspectiva Educacional*, 54(1). doi:10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.195
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Great Britain: Oxford University Press.
- Tornero, B., Ramaciotti, A., Truffello, A., & Valenzuela, F. (2015). Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos. *Educación y Educadores*, 18(2), 261-283. doi:10.5294/edu.2015.18.2.5
- Treviño, E., Varas, L., Godoy, F., & Martínez, M. (2016). ¿Qué caracteriza a las interacciones pedagógicas de las escuelas efectivas chilenas?: una aproximación exploratoria. In J. Manzi & M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas* (Vol. 1, pp. 185-220). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- UNICEF. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago: UNICEF.
- Villalta-Paucar, M. A., Martinic-Valencia, S., Assael-Budnik, C., & Aldunate Ruff, N. (2018). Presentación de un modelo de análisis de la conversación y experiencias de aprendizaje mediado en la interacción de sala de clase. *Revista Educación*, 42(1), 87-104. doi:10.15517/revedu.v42i1.23431
- Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 221-238.

- (2014). Organización escolar y trabajo de enseñanza en aula de establecimientos de alto desempeño educativo. *Universitas Psychologica*, 13(1), 285-298. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.oete 10.11144/
- (2017). Interacción profesor-alumnos y promoción del aprendizaje en escuelas de Educación Básica con diferente desempeño escolar. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 80-96.
- Villalta, M., Assael, C., & Baeza, A. (2018). Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales. *Perfiles Educativos*, XL(160), 101-119.
- Villalta, M., Martinic, S., & Assael, C. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica de sala de clase. *Perfiles Educativos*, 35(141), 84-96. doi:[http://doi.org/ezproxy.usach.cl/10.1016/S0185-2698\(13\)71836-1](http://doi.org/ezproxy.usach.cl/10.1016/S0185-2698(13)71836-1)
- Villalta, M., Martinic, S., & Guzmán, M. A. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1137-1158.
- Villalta, M., & Palacios, D. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 373-389.
- Wells, G., & Mejia, R. (2005). *Toward dialogue in the classroom: learning and teaching through inquiry Working Papers on Culture, Education and Human Development (Vol. 1, pp. 45)*: Universidad Autónoma de Madrid.

LA TUTORÍA COMO PROCESO DE FORMACIÓN INTEGRAL EN LOS JÓVENES

Un Estudio de caso de la Fundación Jesús García Figueroa

Malinalli González Dávila, Universidad Panamericana, México
Alberto González Pérez, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Palabras clave: tutoría - acompañamiento; emociones; rezago educativo; entornos virtuales; aprendizaje; necesidades educativas

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo mexicano enfrenta actualmente diversos problemas para atender las necesidades de los estudiantes, tanto por la extensión de los grupos escolares como los dispositivos tradicionales de enseñanza; lo que propicia que no exista un acompañamiento por parte del docente para conocer el impacto de los contenidos académicos en la vida cotidiana. En muchos casos esto provoca un rezago educativo por la falta de vinculación con el contexto social y personal de los jóvenes. Es aquí donde la tutoría se vuelve indispensable porque contempla la educación integral de los alumnos, fomenta la creación de metas, alienta emociones positivas hacia el estudio, incentiva el autoaprendizaje y deseo de superación; todo esto para romper con el círculo de pobreza y mejorar su calidad de vida.

Dichos elementos se convierten en el objetivo de diversas instituciones, las cuales intentan atender a poblaciones vulnerables del rezago educativo. Con base en lo anterior, retomamos el contexto de la Fundación Jesús García Figueroa, cuya labor consiste en otorgar becas y un acompañamiento personalizado a través de una plataforma interna, generando mayor flexibilidad y apertura a otros espacios de educación no formal, retroalimentando los contenidos curriculares.

Reflexionar sobre la figura del tutor en esta fundación se debe a la importancia dada al acompañamiento de los beneficiarios, haciendo uso de diferentes recursos, principalmente en la modalidad en línea, de forma que puede complementarse con el currículum. El impacto que tiene este programa en la vida de los estudiantes permite esclarecer el rol que llevan los tutores al momento de la intervención pedagógica, siendo un elemento indispensable para hablar de aprendizajes significativos.

En síntesis, este escrito pretende mostrar un ejemplo de cómo la propuesta pedagógica del tutor puede ser una figura que permita contrarrestar el rezago educativo de los jóvenes, devolviéndoles confianza en sí mismos y más oportunidades de concretar un proyecto de vida

HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA TUTORIA

Siempre resulta una hazaña definir el concepto de tutoría, pues son múltiples los autores y enfoques con que se ha abordado esta actividad. La tutoría se ha concebido principalmente como un proceso en el que el educador figura como acompañante en la formación de los sujetos desde una perspectiva humanista. Otras posturas han agregado que no basta con guiar una mejor adquisición de información, sino que la tutoría es una acción dirigida al trabajo personalizado y sistemático con el alumno que le permita tomar conciencia de sus inquietudes, expectativas, metas y necesidades, no sólo académicas, sino en todos sus ámbitos como ser humano.

El hecho de que sea individual es con miras a propiciar una mayor integración de la persona en sus comunidades de aprendizaje, fomentando habilidades como el diálogo, el respeto a las diferencias y la creación de aprendizajes significativos. Es así como definimos la tutoría en este texto, un vínculo esencial entre docente y alumno, entre la escuela y la sociedad, en búsqueda de una enseñanza más óptima y dinámica (Cano, 2013).

La tutoría empieza a ponerse en marcha en el Sistema Educativo Mexicano en la década de los 90 como una propuesta para alcanzar una educación de calidad, ya presente en el discurso pedagógico, así como una vía para el desarrollo de competencias para la vida. Es a nivel secundaria donde mayor peso se le dará a la tutoría, pues a raíz de la Reforma en 2006, se establece el proyecto Orientación y Tutoría, el cual tenía por objetivo disminuir el rezaigo educativo, así como: “Contribuir al reconocimiento de las necesidades y los intereses de los adolescentes en su proceso académico, coadyuvar en la formulación de un proyecto de vida viable y comprometido con su realización personal en el corto y mediano plazos.” (SEP, 2006, p. 13)

No obstante, esta iniciativa tuvo diversos obstáculos, entre ellos, la carga de trabajo de los docentes, pues la tutoría se impartía una hora semanal en los tres grados, aunado a la falta de capacitación sobre las funciones que debían desempeñar en este espacio. Paulatinamente se fue relegando esta figura al orientador de cada plantel, por lo que este concepto no terminó siendo bien comprendido a nivel básico ni de los alcances que tiene en la formación de los estudiantes.

Otro detalle que es importante destacar, es que al momento de darse a conocer la Reforma a nivel Secundaria, el Bachillerato aún no estaba estipulado en la Educación Básica de México, por lo que ha sido un nivel que aún presenta muchos retos para abordar este vínculo entre el tutor y los jóvenes. La Reforma Integral de la Educación Media Superior plantea en sus Lineamientos de acción tutorial (SEP, 2012) estrategias para evitar la deserción escolar, por lo que la tutoría vendría a prevenir casos de jóvenes con dificultades sociales, económicas o educativas, para favorecer una atención que estimule a los jóvenes a continuar sus estudios y compartir espacios para la proyección de metas, la formación de liderazgo, toma de decisiones y un pensamiento crítico.

A pesar de ser los lineamientos, se presentan las mismas barreras citadas anteriormente, por lo que esta tensión que existe entre la tutoría y el

sistema educativo mexicano sigue permeando en la actualidad, puesto que al ser un concepto de constante reestructuración de significados y sentidos, ha generado que otras instituciones y/o figuras pedagógicas traten de enfatizar este espacio como uno de los más importantes al momento de hablar sobre educación de calidad. A partir de lo anterior es como elegimos la Fundación Jesús García para reflexionar sobre la figura del tutor y cómo puede crear un puente entre las necesidades del alumno y las escuelas.

ANTECEDENTES DE LA FUNDACIÓN JESÚS GARCÍA FIGUEROA

La Fundación se constituye en 1992 con el objetivo de contribuir a la disminución de la deserción escolar y mejora de la calidad educativa a través de un programa que otorgaba becas económicas desde el nivel secundaria hasta superior; a jóvenes de bajos recursos económicos, con el objetivo de coadyuvar sus posibilidades de permanencia, graduación y superación en sus estudios.

Esta institución pretende facilitar al alumno oportunidades para que logre concluir satisfactoriamente su formación profesional y personal, para que se vuelvan agentes de cambio social. Para poder llevar a cabo esta tarea, la Fundación opera a través de convenios y alianzas estratégicas que le brindan no sólo los recursos económicos, sino también convenios que facilitan ciertos servicios para la mejora de los alumnos, tales como:

1. Descuentos para poder comprar lentes
2. Descuentos para recibir atención psicológica
3. Descuentos para poder tomar cursos de regularización en matemáticas
4. Asesorías virtuales en asignaturas como: física, química e inglés.

POBLACIÓN ATENDIDA

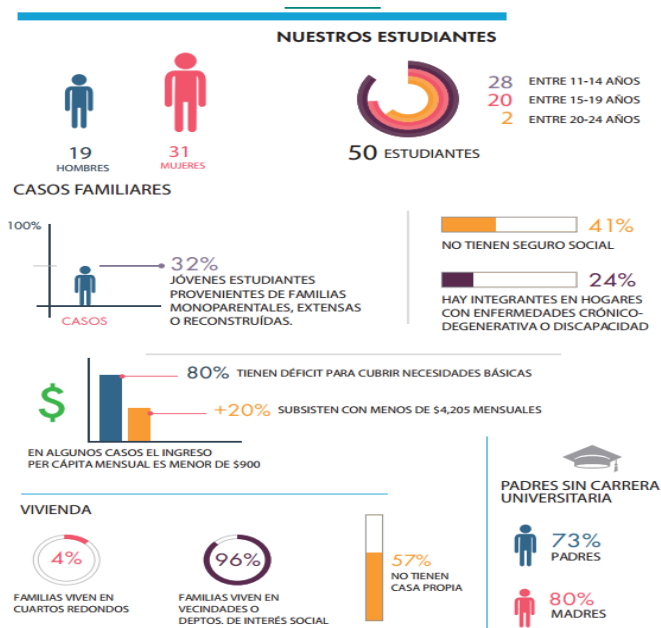
Como ya se ha mencionado, la Fundación busca beneficiar a jóvenes provenientes de contextos marginados cuya situación familiar es mucho más vulnerable.

Como se mostrará a continuación en las gráficas, la mayoría de los beneficiarios son mujeres entre 15 y 19 años de edad que provienen de familias extensas o reconstruidas en algunos casos, el 41% no cuenta con seguro social, más del 50% de las familias tienen dificultades para cubrir las necesidades básicas, teniendo un ingreso per cápita mensual menor a \$900. Los padres no cuentan con estudios universitarios, por lo que no pueden aspirar a mejores trabajos pues no cuentan con las competencias necesarias para desempeñarse profesionalmente.

Dadas las necesidades económicas y las múltiples carencias, los alumnos pueden desertar de sus estudios para poder contribuir y sumar esfuerzos para mejorar el bienestar de su familia; sin embargo, desertar implica que recibirán una menor preparación profesional, la cual solamente va a ampliar la brecha de inequidad pues tendrán menores oportunidades de lograr

un trabajo mejor remunerado a largo plazo que realmente le permita mejorar la situación familiar y personal, rompiendo ese círculo de pobreza del cual forman parte.

Figura 1: “Nuestros estudiantes”



(Fundación Jesús García Figueroa, 2018)

LA TUTORÍA COMO RESPUESTA AL REZAGO EDUCATIVO

Como se ha mencionado, inicialmente la Fundación otorgaba únicamente becas económicas como estrategia para disminuir la deserción escolar; sin embargo, con la experiencia y resultados obtenidos de los beneficiarios, se decidió complementar el programa con un acompañamiento para poder atender y desarrollar integralmente al alumno.

Con el propósito de cumplir su objeto estatutario la Fundación contribuye con el estudiante beneficiario y su familia, proporcionando recursos económicos y acompañamiento bajo las exigencias de la excelencia, dedicación y compromiso en el desarrollo académico y personal del beneficiario. (Fundación Jesús García Figueroa, s/f)

El programa de acompañamiento lo imparten tutores voluntarios o que estén cubriendo horas de servicio social y/o prácticas profesionales, este programa está orientado para dar seguimiento y atender necesidades particulares de los alumnos. El programa está organizado para abordar temáticas mensuales con los alumnos durante el ciclo escolar, estas temáticas

se trabajan empleado los recursos diseñados por la Fundación, aunque también se tiene una estructura flexible que otorga libertad al tutor para poder decidir qué otros recursos desea implementar para mejorar su labor de orientación.

El tema mensual se debe abordar con los alumnos, padres de familia y con autoridades de la escuela que puedan hablar sobre el desempeño del alumno, tales como tutores u orientadores vocacionales según sea el caso. Esta iniciativa complementa el apoyo económico y contribuye a mejorar la calidad de la educación ya que el tutor en ocasiones puede resolver desde dudas concretas sobre ciertos temas académicos, hasta identificar posibles conductas de riesgo que requieran una canalización y atención mucho más especializada que permitan al alumno tener una mejor comprensión de alguna etapa de vida, situación en particular y/o problemática.

El tutor no resuelve las problemáticas, pero sí actúa como mediador para que el alumno tenga otras perspectivas y experiencias que le permitan tomar una mejor decisión.

Los jóvenes que abandonan la escuela, aquellos que se desincorporan, son precisamente quienes no lograron construir un sentido mínimo de comunidad o de identificación con la escuela. Por lo tanto, critican duramente la incapacidad de la escuela para construir un sentido de pertenencia. Algunos aluden a la inexistencia de “lazos fuertes” que los inviten a quedarse en la institución, lo cual, según su propia opinión, le resta sentido a la actividad pedagógica (Bracho y Miranda, 2013)

La siguiente tabla muestra las temáticas que se abordan en el programa de tutoría, cabe mencionar que estas se modifican anualmente, considerando las inquietudes del alumno y tutores.

Periodo	Tema	Mes
Mes 1	Altruismo	septiembre
Mes 2	Comunicación asertiva	octubre
Mes 3	Liderazgo	noviembre
Mes 4	Pensamiento crítico	diciembre
Mes 5	Tolerancia a la frustración	enero
Mes 6	Discriminación (igualdad social)	febrero
Mes 7	Tipos de violencia	marzo
Mes 8	Bullying	abril
Mes 9	Noviazgo	mayo
Mes 10	Cuidado del medio ambiente	junio

Fuente: Fundación Jesús García Figueroa, 2017.

COMUNIDADES VIRTUALES COMO RESPUESTA EDUCATIVA PARA UNA FORMACIÓN INTEGRAL

Esta investigación tiene la finalidad de analizar y destacar como buena práctica el modelo diseñado por la Fundación Jesús García Figueroa, para identificar las fortalezas y áreas de mejora de esta práctica, y para poder generar propuestas de mejora con la finalidad de acrecentar la labor que desempeña la Fundación para mejorar la calidad educativa a través de su programa de tutorías; contribuyendo así a minimizar la deserción escolar procurando que los alumnos beneficiarios del programa logren concluir el nivel superior satisfactoriamente, y que participen activamente a favor del desarrollo de su comunidad inmediata y país.

Para emitir las siguientes recomendaciones, se realizó una entrevista con la coordinadora del programa de acompañamiento, así como un análisis exhaustivo de los informes anuales que reporta la Fundación. Producto de este análisis y diálogo son las estas pautas de mejora:

1. Definir competencias a desarrollar en los beneficiarios según el nivel educativo en el que se encuentren. Actualmente el programa de acompañamiento que se tiene diseñado está pensado en abordar temáticas que preparen a los alumnos para la vida, es decir, que no sean exclusivamente temas que se puedan abordar únicamente en cierto nivel educativo. Los tutores tiene el compromiso y la consigna de realizar las adaptaciones pertinentes del tema, dependiendo de la edad de sus beneficiarios; sin embargo, se propone diseñar y diferenciar competencias específicas a desarrollar en los alumnos dependiendo del nivel educativo; esto con la finalidad de asegurar tanto a nivel personal como académico que los alumnos estén recibiendo una formación de calidad, y que además cuidará que académicamente estén cumpliendo con lo necesario para tener un buen desempeño en los exámenes de admisión, pues si no son aceptados en las primeras opciones (normalmente escuelas públicas), es posible que abandonen sus estudios.

Las competencias que se generen deben tomar como base el modelo educativo actual, para realmente estar cumpliendo con una formación complementaria integral.

2. Impulsar el programa de beneficios para los tutores haciendo énfasis en la formación complementaria. Aunque la permanencia de los tutores se ha destacado por ser una labor altruista desinteresada, se pueden establecer alianzas estratégicas con instituciones que puedan otorgar becas para que los tutores puedan tomar cursos que complementen su formación personal y profesional.
3. Elaborar instrumentos para dar retroalimentación a los tutores durante sus tareas. Brindar retroalimentación al tutor sobre su desempeño a mitad y final del ciclo puede permitir que se realicen modificaciones pertinentes que beneficien al alumno, así como el estilo de asesoría del tutor.
4. Fomentar actividades de convivencia entre los tutores. El objetivo de esta recomendación se centra en la importancia de rescatar buenas

prácticas y que tengan intercambios de recursos y experiencias, para mejorar su labor. Particularmente cuándo hay tutores nuevos, con esto se favorece y enriquece la comunicación, así como entornos de aprendizaje.

5. Fomentar un plan y metas concretas en la asesoría. Establecer un plan inicial del trayecto formativo del becario con el programa de tutoría para que si hay cambio de tutores, el seguimiento sea mucho más especializado y realista.
6. Aumentar el dinamismo en su plataforma para generar una comunidad y ambientes de aprendizaje virtuales. Según Boneu, (citado en Casto Jesús, 2015), las plataformas deben contar con características pedagógicas en concreto para poder proveer un ambiente de aprendizaje virtual. Estas características son:
 - Disponer de herramientas y recursos que permitan realizar tareas;
 - Efectuar tareas de gestión y administración;
 - Facilitar la comunicación e interacción entre los usuarios;
 - El desarrollo y puesta en marcha de contenidos;
 - La creación de actividades interactivas;
 - La puesta en marcha de estrategias colaborativas;
 - La evaluación y seguimiento de los estudiantes,
 - Que cada estudiante pueda personalizar el entorno, adaptándolo a sus necesidades y características.

Actualmente se tiene un grupo de facebook tanto para tutores, como para alumnos; sin embargo, consideramos que la plataforma puede modificarse y adaptarse para crear un espacio para que los tutores puedan aprovechar este recurso ya sea compartiendo prácticas, dar un mejor seguimiento, así como mantener mayor comunicación con la Fundación.

CONCLUSIONES

Al desglosar los objetivos de la Fundación intentamos puntar algunas ideas sobre la importancia de la tutoría, pues ésta nace como una oportunidad de desvanecer las desigualdades educativas por la rigidez del currículum, la falta de empatía por parte de los docentes, la nula capacitación del Sistema Educativo Mexicano, así como el desconocimiento de esta función en ámbitos formales y no formales. Una tutoría además puede sembrar otras perspectivas en los jóvenes al momento de vislumbrar sus aptitudes académicas y su futura incidencia laboral.

Actualmente los espacios virtuales son comunes y de fácil acceso en nuestra sociedad es por eso que esta condición resulta ser una gran ventaja para la labor que desempeña la Fundación, ya que brinda la oportunidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en distintas zonas del país, con diferentes horarios, pero manteniendo su enfoque personalizado e integral; no obstante, para poder mejorar esta práctica se requiere que los tutores tengan la oportunidad de intercambiar buenas prácticas, compartir recursos, trabajar de manera colegiada, entre otras ventajas, para tener una

mayor formación y aportación a su labor con los beneficiarios, creando así una comunidad de aprendizaje.

El seguimiento que realiza el tutor dota al alumno de aquellas experiencias tanto informales como no formales, que perfeccionan su desempeño tanto personal como profesional. Mientras más sea el compromiso y formación del tutor, mejor será la atención y acompañamiento del alumno. La manera de dar tutorías debe mudar para satisfacer las necesidades educativas que presentan los alumnos.

Con base en lo anterior, vemos que la figura del tutor resulta ser amplia y pertinente ante las brechas y dificultades que el Sistema Educativo Mexicano no puede abarcar en el currículum, así como esta posibilidad de crear nuevos entornos de aprendizaje en los cuales el alumno establece su ritmo para plantear sus inquietudes respecto a su porvenir. Otro aspecto favorable en la transmisión de contenidos, es que el tutor ha despertado otras estrategias que replantean el concepto de la empatía para colocarlo como una pieza esencial de este vínculo forjado con los jóvenes, pues éstos buscan ser escuchados y guiados en un mundo tan cambiante y saturado de retos que demandan nuevas habilidades, así como un enfoque más humanista en la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bracho, T., Miranda, F. (2013). “Desencuentros entre los jóvenes y la escuela en América Latina”. En Gaceta electrónica INEE. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/624-blog-de-la-gaceta-mayo-2017/articulos-gaceta-mayo-2017/2752-desencuentros-entre-los-jovenes-y-la-escuela-en-america-latina#edn2>
- Cano, Rufino (Coord.) (2013). Orientación y tutoría con el alumnado y las familias. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Castro, J. A. (2015). Los entornos virtuales de aprendizaje y el e-learning. En Revista mexicana de bachillerato a distancia, volumen(14), Disponible en <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=los-entornos-virtuales-de-aprendizaje-y-el-e-learning>
- Fundación Jesús García Figueroa (2017). Programa de acompañamiento. En Sitio oficial Fundación Jesús García Figueroa. Recuperado de: <http://garciafigueroa.iap.org.mx/Informe-Anual.php>
- Fundación Jesús García Figueroa (2018). “Beneficiarios”. En Sitio oficial Fundación Jesús García Figueroa. Recuperado de: <http://garciafigueroa.iap.org.mx/Nuestros-logros.php>
- SEP (2006). La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes. México. SEP.
- SEP (2012). Lineamientos de acción tutorial. México. SEP.

MALESTAR DOCENTE Y DEPRESIÓN EN PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

José Alberto Monroy Romero, FES Zaragoza, UNAM, México
Jorge Arturo Manrique Urrutia, FES Zaragoza, UNAM, México
Edgar Pérez Ortega, FES Zaragoza, UNAM, México

Palabras clave: Malestar docente; depresión; educación media básica

INTRODUCCIÓN

Según Bermejo-Oro y Prieto (2005), el 43% de los docentes españoles presentan desgaste profesional o burnout debido al malestar docente, pues “Malestar docente” es un término que, con relativa frecuencia, aparece en la bibliografía científica reciente y que sirve para designar un amplio conjunto de situaciones y elementos que confluyen en la configuración de un particular modo de ser del docente. Este concepto hace referencia, precisamente, a la situación que vive hoy el profesional de la educación. Se puede decir que, si bien en diverso grado de afectación, prácticamente todos los ámbitos y áreas docentes se ven afectados por esta realidad. Además, el 30% de dichos profesores presentan niveles significativos de sintomatología psicopatológica o psicosomática y el 20% presenta depresión leve (Del Pozo, 2000). En otro estudio, De la Torre (2007), menciona que el 13% del profesorado, de su muestra, presenta trastornos psicosomáticos y cerca del 50% alcanza depresión leve, sobrepasando un 15% de ellos el punto de corte de la depresión grave; dicho autor agrega que un 37.17% de los docentes informó que trabaja con un elevado estrés y el 28% presentó niveles considerables de ansiedad.

Es cierto que se está ante un fenómeno de gran trascendencia individual y social, generalizado en muchos países y en todos los niveles de la enseñanza (De la Torre, 2007). A pesar de esto, en México no se logró encontrar cifras como las que se mencionaron anteriormente; y es que el número de profesionales afectados, en los países que se tiene registro, es lo suficientemente importante como para que se siga investigando sobre la génesis, dinámica y abordaje del problema, ya que no se debe olvidar que los docentes son los primeros perjudicados, pero no los únicos, pues a través de ellos se ven afectados un gran número de alumnos, el clima laboral del centro de enseñanza y la esfera familiar del docente. En definitiva, lo que está en juego es algo más que la calidad de la enseñanza.

En las cifras mencionadas anteriormente, se identifican diferentes padecimientos que presentan los docentes, uno de ellos, y de importancia para la presente investigación, es la depresión.

Las investigaciones citadas no muestran la relación que existe entre malestar docente y depresión tampoco si la depresión es causada por el malestar docente o a la inversa; la depresión puede ser la causa del malestar docente pues según Sarason y Sarason (2006), la depresión causa insatisfacción personal, laboral, contextual, etc., lo que haría pensar que si el docente tiene depresión tendería a desarrollar un malestar docente sin que necesariamente se tengan los elementos que permitan que se desarrolle dicho malestar. También dicho autor menciona que existen otros factores de riesgo para llegar a desarrollar la depresión como podrían ser la edad, herencia, género, eventos de vida; que evidentemente no tienen relación con el malestar docente pero que si repercuten en maximizar el grado de insatisfacción y productividad laboral, lo que hace pensar que el docente puede ser portador de la depresión antes de su vida laboral y no ser causada por el malestar docente.

Además, si el docente al incluirse a su vida académica presenta estados depresivos, es de esperarse que el malestar docente actúe como factor de riesgo contextual o de falta de apoyo social, ayudando a desarrollar un nivel depresivo mayor al que ya antecedía dicho docente. Es también probable que exista un malestar docente pero que no exista depresión y solo se presente un estado de ánimo bajo, melancolía o tristeza, esto es que, debido a las fluctuaciones del estado emocional que toda persona vive se confundan con depresión (Pérez y García, 2001), aunque también el alto grado de malestar docente pueda ayudar a desarrollar un estado depresivo.

De acuerdo a lo anterior, no se conoce adecuadamente la relación que existe entre malestar docente y depresión, aunque diversos autores mencionan que la depresión en los docentes es a causa del malestar docente y como se ha mencionado, es probable que la depresión maximice la percepción de dicho malestar, o si existe depresión su grado crezca a causa del malestar docente o que exista depresión y no malestar docente o viceversa; lo que se traduce en el objetivo y relevancia de la presente investigación.

DEFINICIÓN DE MALESTAR DOCENTE

En la década de los 80's, según Martínez (2007), comenzó a denominarse *malestar docente*, con fundamento en conceptos de "El Malestar en la Cultura" de S. Freud, a la falta de deseo en el sujeto docente. La percepción de desamparo y soledad frente a un Estado ausente de lo público angustió a muchos docentes, unido a ello la desvalorización creciente del trabajo tanto en la educación como en la salud debido, entre varios factores, al avance de la desfinanciación del sector estatal y a la mercantilización de los servicios públicos, cerró un panorama de mal pronóstico para mitigar este sufrimiento.

Freud esclarece el carácter estructural de un malestar que deviene por la tensión que produce la constante inadecuación entre deseo y cultura, es decir, entre nuestros deseos y las posibilidades que lo cultural otorga para su realización. Será pues, conforme a nuestro autor, un malestar propio de lo humano que irá tomando las formas que las condiciones sociales permitan.

Formas históricas que se irán modulando en las prácticas de los sujetos, como individuos y como protagonistas sociales.

De acuerdo a lo anterior, el malestar docente expresa un estado de conciencia sobre las condiciones del trabajo, rígidas y estereotipadas, injustas y arbitrarias, respecto de las formas de ejercicio del poder institucional.

Así pues, algunos autores como Bermejo y Prieto (2005); Bermejo-Oro (2007); definen al malestar docente, de la misma manera y de la siguiente forma, con base a los estudios realizados por Esteve como: "El conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia".(1987)

Este concepto hace referencia, precisamente, a la situación que vive hoy el profesional de la educación. Se puede decir que, si bien en diverso grado de afectación, prácticamente todos los ámbitos y áreas docentes se ven afectados por esta realidad (Del Pozo, 2000).

FACTORES QUE GENERAN MALESTAR DOCENTE

Diversas investigaciones mostraron que un estilo de supervisión carente de apoyo y reconocimiento constituye un factor de riesgo para el desarrollo del *malestar docente*. En cuanto a la intensidad con que los profesores perciben estas fuentes de malestar, presentaban una lista de estresores cuya intensidad se percibía más alta por los profesores de niveles no universitarios; entre estos estresores se encontraban: la falta de tiempo suficiente para preparar el trabajo, el excesivo número de alumnos por clase, la baja consideración de la profesión docente, el desinterés de los padres, la falta de motivación de los estudiantes, el excesivo papeleo burocrático y la hostilidad o mala conducta de los alumnos en clase (Prieto, 2006).

Esteve retoma al autor Blaise (1982), por su clasificación de los factores que indican malestar docente, pues los divide en *factores de primer orden*, para referirse a los que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase, generando tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas; y los *factores de segundo orden*, que se refieren a las condiciones ambientales y al contexto en el que se ejerce la docencia.

Factores de primer orden

Como se mencionó anteriormente estos factores son aquellos que inciden directamente sobre la acción docente, limitándola y generando tensiones de carácter negativo en su práctica cotidiana.

Recursos materiales y condiciones de trabajo: Los profesores que enfrentan con ilusión una renovación pedagógica de su papel dentro de las aulas, se encuentran frecuentemente limitados por la falta de material didáctico necesario y por la carencia de recursos adquiridos. En otras ocasiones, la falta de recursos no se refiere al material didáctico, sino a problemas de conservación de los edificios, penuria de mobiliario, insuficiencia de lugares ade-

cuados entre otros. Por lo cual, los profesores de las escuelas públicas han llegado a la conclusión de que la única vía para mejorar el material del que disponen, es recurrir a la asociación de padres de familia, o directamente pedir a los niños que vayan aportando cantidades con lo cual adquirir lo más imprescindible.

Violencia en las instituciones escolares: La violencia hacia los profesores, no siempre proviene de los alumnos. En numerosas ocasiones intervienen los padres como agresores, habitualmente a la salida de la institución. Hay que contar con el efecto multiplicador de estos incidentes, en el plano psicológico, sobre los compañeros o amigos del profesor agredido, e incluso, sobre otros profesores totalmente alejados de la escena de la acción. Si anteriormente se definía el malestar docente como el efecto permanente producido por las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia, el tema de la violencia en las instituciones escolares constituye un claro ejemplo del mecanismo con que se forma y actúa (Esteve, 1987).

Factores de segundo orden (contextuales):

Modificación del rol del profesor y los agentes de socialización: Diversas fuentes están de acuerdo en señalar que, en los últimos años han aumentado las responsabilidades y exigencias que se proyectan sobre los enseñantes, coincidiendo con un proceso histórico de una rápida transformación del contexto social.

Entre los aspectos más importantes, el autor explica que se tiene una nueva exigencia de la formación de profesores al prepararlos para vivir los conflictos, esto se basa en tres hechos fundamentales: el primero se refiere a la evolución y transformación de los agentes tradicionales de socialización, en segundo lugar el papel asignado a las instituciones escolares, y en tercer lugar en las instituciones escolares; el momento en que se intenta definir cuál es su función, que valores debe transmitir el profesor en nuestra sociedad y cuales, por el mismo bien de los alumnos, debe cuestionar y criticar.

Modificación del apoyo del contexto social: Como ya se mencionó, el papel del profesor ha cambiado bajo la presión del cambio del contexto social en el que éste ejerce su profesión, pero igualmente se han modificado las expectativas, el apoyo y el juicio de ese contexto social sobre los enseñantes.

Muchos profesores se quejan de que los padres no solo se despreocupan de inculcar en sus hijos los valores mínimos, en la convicción de que esa es una obligación que solo atañe a los profesores, sino que además, en cualquier problema están dispuestos a inculparles, poniéndose del lado del niño, que a fin de cuentas, si es un maleducado la culpa es del profesor que no ha sabido enseñarlo. Los padres simplifican los males de la escuela declarando a los profesores responsables universales de todo lo que en ella pueda ir mal, incluso cuando se trata de problemas en los que la responsabilidad real del profesor y su capacidad para evitarlos es muy limitada.

Por otro lado el status social del profesor se ha modificado y en la actualidad se puede ver, ya que nuestra sociedad tiende a establecer dicho status

en base al nivel de ingresos. Por lo cual, sabemos que el salario de los profesores se constituye un elemento más de la crisis de identidad que afecta a los profesores. En todos los países del occidente europeo, Canadá y EEUU, los profesionales de la enseñanza, en todos los grados, tienen unos niveles de retribución sensiblemente inferiores a los de otros profesionales de su misma titulación (Esteve, 1987).

CONSECUENCIAS DEL MALESTAR DOCENTE

Entre las principales consecuencias o manifestaciones del proceso de malestar docente, se considera un nivel conductual que abarca desde la falta de implicación en el trabajo, la disminución del rendimiento, el absentismo (ausencias, bajas por enfermedad, peticiones de traslado, y abandono de la profesión), la inhibición, la rutina entre otros.

Con respecto a las consecuencias psicológicas o *malestar psicológico*, se encuentran: el cansancio, la insatisfacción, la irritabilidad, el insomnio, la ansiedad, la depresión, las adicciones y el *burnout*. En un nivel fisiológico se citaron quejas somáticas y enfermedades como: úlceras, hipertensión, trastornos cardiovasculares, además se llega a la conclusión de que todas las investigaciones coinciden que los profesores han manifestado, en las últimas décadas, niveles de malestar psíquico considerables, y con diferentes denominaciones como son: *malestar docente, estrés, depresión o burnout*. De hecho, cuando se compararon los niveles de estrés y *burnout* de diferentes grupos se encontró que los profesores manifiestan mayores niveles de estrés que otros profesionales y que la profesión docente es la más afectada por el síndrome de *burnout* (Prieto, 2006).

De acuerdo a Esteve (1987), en un orden creciente y desde un punto de vista cualitativo, pero decreciente respecto al número de profesores afectados, las principales consecuencias de malestar docente se podrían presentar así: 1) Sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza, en abierta contradicción con la imagen ideal de ésta que los profesores querrían realizar, 2) desarrollo de esquemas de inhibición, como forma de cortar la implicación personal con el trabajo que se realiza, 3) peticiones de traslado como forma de huir de situaciones conflictivas, 4) deseo manifiesto de abandonar la docencia, 5) absentismo laboral como mecanismo para cortar la tensión acumulada, 6) agotamiento o cansancio físico permanente, 7) ansiedad como rasgo o ansiedad como expectación, 8) estrés, 9) depreciación del yo, autculpabilización ante la incapacidad para mejorar la enseñanza, 10) ansiedad como estado permanente, 11) neurosis reactivas, y finalmente 12) depresiones.

Cornejo (2009) reporta que los porcentajes de enfermedad reportados por los docentes superan a la media nacional para adultos y son particularmente preocupantes, en la medida que afectan la salud general o las herramientas corporales del trabajo docente (las manos y la voz). Por otra parte, el que solo un 6% de los docentes de educación secundaria de Santiago presenten niveles altos de sintomatología ansiosa y depresiva, es un resultado menor al reportado por otras investigaciones en la región, pese a que

los instrumentos no permiten la comparación. Las condiciones materiales de trabajo de los docentes de educación secundaria de Santiago muestran niveles preocupantes de precariedad laboral, sobrecarga horaria, sobre exigencia ergonómica y carencia de materiales e infraestructura. La sobrecarga horaria se expresa básicamente en el porcentaje de horas lectivas en aula, que superan el máximo legal permitido, la alta cantidad de horas extra dedicadas a tareas docentes (equivalentes casi a la tercera parte de la jornada contratada), la mala calidad de la hora de almuerzo y la inexistencia de minutos de descanso durante la jornada laboral. Las condiciones psicosociales de trabajo de los docentes de educación secundaria de Santiago destacan por los elevados niveles de demanda laboral percibidos y a los indicadores de jornada laboral, muestran que los profesores de educación secundaria de Santiago están sometidos a fuertes procesos de intensificación laboral, que repercuten negativamente en su bienestar psicológico y salud. La percepción de sobredemanda tiende a ser más baja cuando los docentes se sienten apoyados en su trabajo por parte de la dirección del establecimiento y cuando perciben tener mayores grados de decisión sobre los procesos de trabajo cotidiano.

En otro estudio, Bermejo-Oro y Prieto (2005), estudiaron la relación entre la presencia de creencias irracionales y las puntuaciones en distintas medidas de malestar docente. Para ello, tuvieron una muestra de 71 profesores de educación secundaria, a los cuales se les aplicó la Escala de Creencias Irracionales del Profesor (TIBS, Teacher Irrational Beliefs Scale) y se analizó su relación con las puntuaciones en las pruebas Cuestionario de Burnout del Profesorado-Revisado (CBP-R), Symptoms Checklist-90-R (SCL-90-R) y Beck Depression Inventory (BDI). Los resultados mostraron un elevado nivel de desgaste profesional y una correlación positiva y significativa de las creencias irracionales del profesor con todas las variables del malestar docente consideradas en este estudio. En concreto, las actitudes de baja tolerancia a la frustración juegan un papel fundamental en los niveles de estrés, depresión y sintomatología física.

Depresión

Según el DMS-IV, la depresión es un síndrome o agrupación de síntomas en el que predominan los síntomas afectivos (tristeza patológica, decaimiento, irritabilidad, sensación subjetiva de malestar e impotencia frente a las exigencias de la vida) aunque, en mayor o menor grado, también están presentes síntomas de tipo cognitivo, volitivo o incluso somático, por lo que podría hablarse de una afectación global de la vida psíquica, haciendo especial énfasis en la esfera afectiva.

Si bien las causas de la depresión no son conocidas, diferentes factores podrían intervenir en su génesis, como determinados factores genéticos, vivencias de la infancia y adversidades psicosociales actuales (contexto social y aspectos de la personalidad). También podrían jugar un papel importante como factores de riesgo en el desarrollo de una depresión, dificultades en las relaciones sociales, el género, el estatus socio-económico o disfunciones

cognitivas, aunque lo más probable sea una interacción de factores biológicos, psicológicos y sociales.

Los síntomas depresivos son susceptibles de valoración y ordenamiento según criterios diagnósticos operativos, y los más utilizados, tanto en la clínica como en los estudios de investigación, son las clasificaciones ICD-1027 y DSM-IV28. Su importancia radica en la utilización de criterios diagnósticos homogéneos entre los diferentes profesionales. El DSM-IV utiliza una lista de 9 síntomas depresivos, requiere también una duración del episodio de al menos dos semanas y divide el cuadro depresivo mayor en leve, moderado o grave, con códigos específicos para la remisión parcial/total o no especificada. El diagnóstico se establece con la presencia de al menos cinco de los síntomas durante al menos dos semanas, y uno de ellos debe ser un estado de ánimo depresivo o la pérdida de interés o de capacidad para el placer. Los síntomas son: 1) Estado de ánimo deprimido. 2) Disminución del placer o interés en cualquier actividad. 3) Aumento o disminución de peso/apetito. 4) Insomnio o hipersomnio. 5) Agitación o enlentecimiento psicomotor. 6) Fatiga o pérdida de energía. 7) Sentimientos excesivos de inutilidad o culpa. 8) Problemas de concentración o toma de decisiones. 9) Ideas recurrentes de muerte o suicidio.

Además, hay que tomar en cuenta: la interferencia de los síntomas con el funcionamiento cotidiano; que no es debido a medicamentos, drogas o una condición médica general, y no estar asociado a la pérdida de un ser querido ocurrida en los últimos dos meses.

Sandoval (2001), realizó una investigación de documental donde analizó las consecuencias de las reformas educativas de 1993 en México en las condiciones de trabajo de los docentes. El autor encontró que por parte de las autoridades existe un desconocimiento de las particularidades del trabajo docente de secundaria, lo que lleva a diseñar propuestas difíciles de realizar en las condiciones actuales. El artículo, inicia con una breve descripción de algunos puntos de la reforma que implican de manera directa a los docentes, para señalar posteriormente algunas de las características del trabajo docente en secundaria. De ellas se desprende que los maestros de secundaria enfrentan las condiciones de trabajo más difíciles de todo el ciclo básico: un alto número de alumnos, un precario apoyo institucional tanto en lo material como en lo pedagógico, una inestabilidad laboral que crece a medida que cambia el perfil profesional de los docentes, y un bajo salario producto del acelerado proceso de desvalorización social de su trabajo. A ello se agrega un aislamiento profesional más acentuado que en el resto de la educación básica y la ausencia de apoyos académicos.

Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huertas consideran que el estrés laboral es un factor importante que interacciona con otras variables psicológicas, biológicas y sociales dando lugar a la aparición de nuevas enfermedades tanto físicas como mentales, de tal modo, que está relacionado con el 50% de las bajas laborales que tienen lugar. El impacto negativo que el estrés laboral ejerce sobre la salud física y psicológica de las personas que lo padecen, se traduce en trastornos cardiovasculares, deterioro del sistema inmunológico, ansiedad, depresión, incremento del consumo de drogas, etc. (2005 en Prieto y Bermejo, 2006).

En el contexto de la docencia, diversos factores como la falta de disciplina, los problemas de comportamiento, la apatía, el bajo rendimiento y la falta de motivación por el aprendizaje de los alumnos, se han convertido en importantes fuentes de estrés y ansiedad para el profesorado que repercuten de forma negativa tanto en su rendimiento laboral como en su salud psicofísica (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

La presión a la que se ven sometidos los docentes desde diversos frentes, deriva en la actualidad en la aparición creciente de patologías tanto de carácter físico como psicológico, de tal modo que cada vez la comunidad educativa tiende a prestar mayor atención y preocupación por un problema que afecta tanto a la salud del profesorado como a la calidad de la enseñanza (Woods y Carlyle, 2002).

En este sentido, Ponce et al. (2005) señalan que cuando el estrés intenso se mantiene a lo largo del tiempo suelen aparecer en los docentes sentimientos negativos, actitud de cinismo, falta de implicación con los alumnos, absentismo laboral, ansiedad, depresión, irritabilidad, descenso en la autoestima, insomnio, hipertensión, úlceras, trastornos coronarios, consumo de drogas y alcohol, etc.

Bermejo y Prieto (2006) hallaron, en una muestra de profesores españoles de Educación Secundaria, que la baja tolerancia a la frustración juega un papel fundamental en los niveles de estrés, depresión y sintomatología física en esta población.

A pesar de la cantidad de estudios que se han hecho sobre los docentes, es poca la información sobre profesores en la Ciudad de México que relacionen la depresión y el malestar docente.

MÉTODO

Pregunta de investigación: ¿Existe relación entre malestar docente y depresión? De ser así, cual es el tipo de correlación que existe entre estas variables.

Objetivo: Identificar cuáles son los principales factores que generan malestar docente en profesores de nivel medio básico en el Distrito Federal

Hipótesis: El malestar docente genera depresión en los profesores de educación media básica. Por lo cual la depresión es una consecuencia del malestar docente y no la causa de este. Es decir, si se presenta el malestar docente en todas sus dimensiones la depresión será una consecuencia.

Participantes: Se trabajó con una muestra de 43 docentes de educación media básica. Esta muestra fue tomada de dos diferentes instituciones de educación media básica, ubicadas en la delegación Iztapalapa, de la Ciudad de México.

Por lo cual, la evaluación a los docentes dependió totalmente de la disponibilidad de cada uno de ellos y el acceso por medio del Director con los horarios disponibles.

No se eligió una edad particular para la aplicación de los instrumentos, es por ello la variabilidad en las edades. Otros datos relevantes que se consideraron fueron los años laborando, el área que imparte el docente y su estado civil.

Instrumentos: Se aplicaron dos instrumentos, uno para medir la depresión y otro para malestar docente.

Para medir el grado de malestar docente se aplicó el *Cuestionario para la valoración de factores de riesgo psicosocial en la enseñanza*. Este cuestionario ha sido elaborado por Luís Gómez Péreza partir de la adaptación al sector docente de otros cuestionarios para la evaluación de las condiciones de trabajo, de modo que esta herramienta sea útil para el análisis de los factores de riesgo en puestos de trabajo docente. La versión para auto aplicación se diseñó para identificar condiciones de trabajo que pueden generar riesgos psicosociales, para agrupar las condiciones de trabajo pertenecientes a diversos factores de riesgo y para orientar medidas preventivas de forma sencilla. El uso de este instrumento permite, en primer lugar, un análisis de las deficiencias de los puestos de trabajo (detección de riesgos psicosociales) para, con posterioridad, proporcionar un conjunto de medidas preventivas necesarias para cambiar o minimizar las causas y efectos que los producen. Consiste en la auto aplicación de los 100 ítems que miden cada factor de riesgo en uno de tres niveles: *bajo, medio y alto*. El FRP presenta veinte factores de riesgo agrupando en cada uno de ellos los ítems que lo conforman, en cuantía variable que oscila entre 3 y 8 ítems. No se tiene una duración aproximada de este cuestionario, pues varía de acuerdo a cada sujeto.

Para medir el nivel de depresión se usará el *Inventario de Depresión de Beck*. El Inventario de Depresión de Beck (BDI) es uno de los instrumentos más usados para la valoración de síntomas depresivos en adultos y adolescentes, es un instrumento auto-administrado de 21 ítems, Es una escala de autoevaluación que valora fundamentalmente los síntomas clínicos de melancolía y los pensamientos intrusivos presentes en la depresión. Es la que mayor porcentaje de síntomas cognitivos presenta, destacando además la ausencia de síntomas motores y de ansiedad se utiliza habitualmente para evaluar la gravedad de la enfermedad, mide la severidad de la depresión en adultos y adolescentes mayores de 13 años. En cada uno de los ítems la persona tiene que elegir entre un conjunto de varias alternativas ordenadas de menor a mayor gravedad, la frase que mejor describe su estado durante las últimas dos semanas incluyendo el día en que completa el instrumento. Cada ítem se califica en una escala de 4 puntos que va desde el 0 hasta el 3, al final se suman dando un total que puede estar entre 0 y 63 puntos. Tiene una duración aproximada de 10 minutos.

Escenario: Se visitaron dos instituciones de educación media básica ubicadas en la delegación Iztapalapa de la Ciudad de México.

Muestreo: El tipo de muestreo fue *no probabilístico* en la categoría de muestreo por cuotas, también denominado accidental, pues la base fue de un estrato de la población, con los individuos más “representativos” o “ade-

cuados” para los fines de la investigación, este tipo de muestreo no cuenta con el carácter de aleatoriedad. En él se fijan las cuotas que consisten en un número de individuos que reunieron las características y las condiciones determinadas previamente.

Diseño: Se utilizó un diseño de tipo no experimental transversal correlacional-causal, debido a que se pretendió conocer si existe relación entre el malestar docente y la depresión.

Análisis de datos: El análisis de datos fue de tipo cuantitativo, se utilizó una prueba de correlación: con el *Coefficiente de Correlación de Pearson*, con una base de datos en el SPSS versión 19.

PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo esta investigación se concretará una cita con el Director a cargo cada institución de educación media básica de la Delegación Iztapalapa de la Ciudad de México que se seleccionó. Posteriormente se presentó el proyecto de la investigación y se solicitó al Director el uso de las instalaciones para llevarla a cabo, así como la muestra de profesores con características diferentes, ya que se considerará la edad del docente, su estado civil, los años laborando como docente y si ejerce o no su profesión de acuerdo a su grado de estudios.

Una vez obtenido el permiso se programó la aplicación basándose en los tiempos de descanso de los profesores. En los horarios y fechas programados, previo a la resolución de los instrumentos, se explicó a los profesores el objetivo de la investigación, además de qué es lo que evalúa cada prueba y las instrucciones específicas para cada una de ellas. Se comenzó con la aplicación del *“Cuestionario para la valoración de factores de riesgo psicosocial en la enseñanza de Gómez”*, que tiene una duración aproximada de 30 minutos para su realización. En caso de no ser posible, por cuestiones de tiempo, solo se aplicó este cuestionario, si el profesor disponía de más de tiempo, se aplicaba el *“Inventario de Depresión de Beck (BDI)”*.

Al final se les dio las gracias y se les dio un número telefónico para que a partir de determinada fecha pudieran obtener los resultados de su evaluación.

Los resultados fueron vaciados en una base de datos para su posterior análisis estadístico.

RESULTADOS

La puntuación del Cuestionario para la Valoración de Factores de Riesgo Psicosocial en la Enseñanza (CV-FRP) aplicado en la muestra presenta una distribución que tiene un comportamiento normal (tabla 1), teniendo como puntuación total mínima 22 y como máxima 48. El promedio de “malestar docente” en esta muestra según el instrumento es de 34 puntos, con una desviación estándar de 6.35. Lo cual coloca a los entrevistados como profe-

sionistas con un riesgo psicosocial de la enseñanza en un nivel leve. No hubo ningún caso de alto riesgo.

Tabla 1. Distribución del Cuestionario para la Valoración de Factores de Riesgo Psicosocial en la Enseñanza.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
MALEDOCTOTAL	43	22	48	34.00	6.355
N válido (según lista)	43				

En la tabla 2 se observa el puntaje por cada uno de los veinte factores que componen la prueba. Estos puntajes oscilan entre los valores de 1 y 3, donde 1 significa riesgo leve, 2 significa riesgo medio y 3 significa riesgo alto.

Tabla 2: Puntuaciones por factores del CV-FPR

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
FACTOR1	43	1	2	1.58	.499
FACTOR2	43	1	3	1.47	.592
FACTOR3	43	1	3	1.70	.513
FACTOR4	43	1	3	1.77	.684
FACTOR5	43	1	3	1.56	.700
FACTOR6	43	1	3	1.74	.693
FACTOR7	43	1	3	2.07	.457
FACTOR8	43	1	3	2.12	.625
FACTOR9	43	1	3	2.37	.618
FACTOR10	43	1	3	1.93	.507
FACTOR11	43	1	3	1.42	.545
FACTOR12	43	1	3	2.02	.597
FACTOR13	43	1	3	1.21	.466
FACTOR14	43	1	3	1.30	.558
FACTOR15	43	1	3	1.53	.592
FACTOR16	43	1	2	1.63	.489
FACTOR17	43	1	3	1.40	.541
FACTOR18	43	1	3	1.53	.702
FACTOR19	43	1	3	1.74	.581
FACTOR20	43	1	3	1.91	.684
N válido (según lista)	43				

Las puntuaciones del Inventario de Depresión de Beck presentaron, en la muestra, una distribución normal. Con una puntuación mínima de cero y una máxima de 25. Con un promedio de 6.81 y una desviación estándar de 6.123. Eso quiere decir que la mayoría de los casos presentaron un nivel de depresión normal. Sólo hubo dos casos donde la depresión fue intermitente y moderada. No se encontró relación entre los casos de depresión alta y alguna otra variable considerada en el estudio, como la edad o los años laborando. (Ver tabla 3)

Tabla 3: Puntuación del Inventario de Depresión de Beck

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
DEPRESION	43	0	25	6.81	6.123
Valid N (listwise)	43				

No se observa la tabla 4 correlación estadísticamente significativa entre las variables malestar docente y depresión. Según la prueba de correlación de Pearson con una significancia bilateral con una confiabilidad del 95%. También como se observa en la tabla 5 se hicieron pruebas de correlación no paramétrica, tampoco se observa correlación estadísticamente significativa.

Tabla 4: Correlaciones no paramétricas

		MALEDOC	DEPRESION
MALEDOC	Pearson Correlation	1	.065
	Sig. (2-tailed)		.677
	Sum of Squares and Cross-products	1696.000	107.000
	Covariance	40.381	2.548
	N	43	43
DEPRESION	Pearson Correlation	.065	1
	Sig. (2-tailed)	.677	
	Sum of Squares and Cross-products	107.000	1574.512
	Covariance	2.548	37.488
	N	43	43

Tabla 5: Correlaciones no paramétricas

			MALEDOC	DEPRESION
Kendall's tau_b	MALEDOC	Correlation Coefficient	1.000	.028
		Sig. (2-tailed)	.	.800
		N	43	43
	DEPRESION	Correlation Coefficient	.028	1.000
		Sig. (2-tailed)	.800	.
		N	43	43
Spearman's rho	MALEDOC	Correlation Coefficient	1.000	.039
		Sig. (2-tailed)	.	.806
		N	43	43
	DEPRESION	Correlation Coefficient	.039	1.000
		Sig. (2-tailed)	.806	.
		N	43	43

No se observa correlación estadísticamente significativa entre las variables de sociodemográficas de la muestra. Ver tablas 6, 7, 8 y 9)

Sólo se encontró algún nivel de correlación estadísticamente significativa, únicamente con las pruebas no paramétricas de correlación, entre la variable “años laborando” con la puntuación total de malestar docente. La correlación es negativa.

Tabla 6: Correlaciones paramétricas entre variables sociodemográficas y puntuación de malestar docente

		MALEDOC	SEXO	AREA	ANOS LABORANDO	ESCOLARIDAD	ESTADO CIVIL	EDAD
MALEDOC	Pearson Correlation	1	.176	-.233	-.217	-.024	-.143	-.226
	Sig. (2-tailed)		.258	.133	.163	.881	.362	.144
	Sum of Squares and Cross-products	1696.000	23.000	-92.000	-512.000	-4.000	-27.000	-751.000
	Covariance	40.381	.548	-2.190	-12.190	-.095	-.643	-17.881
	N	43	43	43	43	43	43	43

Tabla 7: Correlaciones no paramétricas entre variables sociodemográficas y puntuación de malestar docente

			MALEDOC	SEXO	AREA	ANOS LABORANDO	ESCOLARIDAD	ESTADO CIVIL	EDAD
Kendall's tau_b	MALEDOC	Correlation Coefficient	1.000	.142	-.205	-.235*	.031	-.187	-.135
		Sig. (2-tailed)	.	.273	.079	.032	.804	.137	.215
		N	43	43	43	43	43	43	43
Spearman's rho	MALEDOC	Correlation Coefficient	1.000	.169	-.277	-.314*	.041	-.224	-.178
		Sig. (2-tailed)	.	.279	.073	.040	.796	.148	.253
		N	43	43	43	43	43	43	43

Tabla 8: Correlaciones paramétricas entre variables sociodemográficas y puntuación de depresión

	VALODEPRESION	EDAD	AÑOSLABORANDO	ESCOLARIDAD	ESTADOCIVIL	SEXO	AREAENSEÑANZA
VALODEPRESION	1	.157	.269	.137	.143	.102	.067
Correlación de Pearson		.315	.082	.381	.360	.515	.668
Sig. (bilateral)							
N	43	43	43	43	43	43	43

Tabla 9: Correlaciones paramétricas entre variables sociodemográficas y puntuación de depresión

	VALODEPRESION	EDAD	AÑOSLABORANDO	ESCOLARIDAD	ESTADOCIVIL	SEXO	AREAENSEÑANZA
Tau_b de Kendall	1.000	.089	.159	.146	.100	.066	.009
VALODEPRESION		.480	.211	.315	.492	.662	.949
Coefficiente de correlación							
Sig. (bilateral)							
N	43	43	43	43	43	43	43
Rho de Spearman	1.000	.107	.191	.156	.106	.067	.009
VALODEPRESION		.496	.219	.317	.498	.668	.957
Coefficiente de correlación							
Sig. (bilateral)							
N	43	43	43	43	43	43	43

DISCUSIÓN

Con el análisis de datos se pudo rescatar la falta de consistencia en los datos y por ello no se encontró ninguna relación significativa entre las variables utilizadas. Por ello se realizó el análisis con el coeficiente de correlación de Spearman, Kendall y Pearson.

El que se tomó como base para la integración de los resultados fue el de Pearson, y se dedujo que no existía ninguna relación entre las variables.

Cabe rescatar que con el *Cuestionario para la valoración de factores de riesgo psicosocial en la enseñanza*, se pudieron considerar los factores más relevantes que afectan a los docentes de las Instituciones que se evaluaron. Por ello también es importante agregar posibles alternativas para llevar a cabo y así mejorar la calidad de la enseñanza y el ambiente laboral.

Los factores con la puntuación más baja, según esta muestra, son el factor 13 "Sentido del trabajo" con un puntaje promedio de 1.21 y el factor 14 "Satisfacción" con una media de 1.31. Ambos factores están relacionados, pues el sentido del trabajo hace referencia a la forma en que el docente valora la importancia de su trabajo. Una buena percepción de la actividad laboral, así como elevados niveles de satisfacción en su trabajo, aumentarían la resiliencia y reducirían la vulnerabilidad del docente.

Los factores con puntuación más alta son el factor 12 "Rol en la organización, conflicto de rol", con una media de 2.02; el factor 7 "Exigencias cuantitativas y de control del tiempo", con una media de 2.07; el factor 8 "Exigencias cognitivas", con una media de 2.12 y el factor 9 "Exigencias sensoriales", con una media de 2.37, siendo este último más alto.

El conflicto de rol hace referencia a la existencia de demandas conflictivas o contrapuestas, de forma que aparecen simultáneamente una serie de demandas que impiden al trabajador una toma de decisión clara y/o rápida sobre qué hacer. Es un potente estresor laboral. El factor de exigencias cuantitativas y de control del tiempo, el horario de trabajo estructura en gran medida la forma de vida de la población activa y, evidentemente, repercute en la salud de los trabajadores.

Es importante la duración y distribución de la jornada de trabajo o el número y la importancia de las pausas de cada día, así como la capacidad que tiene el trabajador/a de controlar esta circunstancia. Mientras que las exigencias cognitivas, mide el volumen, la magnitud o complejidad de la tarea (y el tiempo disponible para realizarla), cuando está muy por encima de la capacidad del trabajador para responder a esa tarea es un potente estresor. Todos estos factores presentan un riesgo moderado y se refieren a la percepción de la capacidad de acción para tomar respuestas rápidas y claras, de manejar su tiempo así como la duración de sus jornadas de trabajo, así como ver su tarea como algo estresante y complejo.

No se observa correlación estadísticamente significativa entre las variables malestar docente y depresión. Según la prueba de correlación de Pearson con una significancia bilateral con una confiabilidad del 95%. También como se observa en la tabla 5 se hicieron pruebas de correlación no paramétrica, tampoco se observa correlación estadísticamente significativa.

Sólo se encontró algún nivel de correlación estadísticamente significativa, entre los únicamente con las pruebas no paramétricas de correlación, entre la variable “años laborando” con la puntuación total de malestar docente. La correlación es negativa, lo cual significa que a menores años laborando mayor es la insatisfacción laboral y el riesgo de los factores antes mencionados. Esto se puede deber a que la formación reciente de los docentes está enfocado para que este tenga un papel más activo en su institución, así como innovador. Esto impacta significativamente en su percepción de la posibilidad de acción.

No se observa correlación estadísticamente significativa entre las variables de sociodemográficas de la muestra y los niveles de depresión.

CONCLUSIÓN

A pesar de no haber encontrado ninguna relación significativa entre las variables a investigar (depresión y malestar docente) y de la falta de datos para sustentar nuestra hipótesis inicial, no fue en vano la obtención de datos de esta investigación, pues es notable la importancia en los factores de riesgo que están presentes en la enseñanza y que el trabajo de los docentes se considera de alto riesgo en la salud.

La labor que cumplen los profesores en cualquier institución es fundamental para lograr un nivel de conocimientos adecuado en los estudiantes, pero esto no ha sido tomado en cuenta en muchos aspectos, ya que los estudios de este tipo en México son escasos.

Realizar trabajos que permitan identificar las deficiencias y dificultades en el ambiente laboral del docente en las diferentes instituciones, hará posible la búsqueda de alternativas y soluciones más eficaces que beneficiaran no solo a los profesores, sino a estudiantes, directivos y al cuerpo académico en general

Es cierto, que el docente se encuentra inmerso en un contexto laboral lleno de incertidumbres, estrés y un grado de insatisfacción muy alto; lo que ha llevado a un alto grado de estudios de dichos factores y de la salud del

docente. Dichos estudios se han centrado tanto en la relación de los mencionados factores con la salud del docente que han dejado de lado los factores externos en los que éste vive, de tal manera que no se especifica el grado en que el contexto laboral afecta la salud del profesorado.

Es evidente que el malestar docente es un factor importante para la salud y bienestar del enseñante, pero no es el único, es por esto que no podemos dejar de lado al contexto social, familiar y de desarrollo, e incluso el hereditario del profesor. Lo que nos obliga a descubrir el vacío que existe entre el malestar docente y en este caso la depresión.

A pesar de que no se encontró correlación significativa entre el malestar docente y la depresión, esto se puede deber a que los sujetos de la muestra en ese momento, debido a otras variables como el ritmo de trabajo en ese bimestre, los planes de estudio en su institución así como el ambiente laboral en que se desempeñan disminuye la vulnerabilidad docente y eso explicaría las bajas puntuaciones en cuanto al riesgo de malestar y al nivel de depresión.

Es importante para las investigaciones futuras considerar los criterios de inclusión en la muestra, para que se seleccione a los docentes con depresión alta o con elevado riesgo de malestar docente para poder hacer una correlación más confiable.

Entre los datos que se pudieron identificar, que pueden servir para futuras líneas de investigación se encuentran: la correlación entre los años laborando y el nivel de riesgo de malestar docente, que en esta muestra fue significativa esto se puede deber a que la formación reciente de los docentes está enfocado para que este tenga un papel más activo en su institución, así como innovador. Esto impacta significativamente en su percepción de la posibilidad de acción ante un ambiente ya formado de trabajo que no es para lo que él está preparado.

REFERENCIAS

- Alemañy, M.(2009) La docencia: enfermedades frecuentes de esta profesión, Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 1, N° 1 abril. <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam6.htm>
- BDI Inventario de depresión de Beck (2006). Manual Beck, A.; traducción, Sandra Vizzni.
- Bermejo, L. (2007). Variables cognitivas mediadoras en el malestar docente. Revista MAPFRE Medicina. Vol. 18, núm. 1, pág. 4-17.
- Bermejo, L. & Prieto, M. (2005a). Creencias irracionales en profesores y su relación con el malestar docente. Clínica y Salud, 16, 45-64. Recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ForazarDescargaArchivo.jsp?cvRev=1806&cvArt=180616109003&nombre=Creencias%20irracionales%20en%20profesores%20y%20su%20relaci%C3%B3n%20con%20el%20malestar%20docente>
- Bermejo, L. & Prieto, M. (2005b). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesorado. Revista Española de Pedagogía. Núm. 232, pág. 493-510.

- Calderón, N. (1984) Depresión, causas manifestaciones y tratamiento. México, Trillas.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educación sociológica*, (30) 107, pp. 409-426.
- Crabay. M. (2001) Salud Mental y Educación Superior: Malestar Docente. Asociación Argentina de especialistas en estudios de trabajo. Consultado en <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/CRABAY.PDF>
- De la Torre, C. (2007). El malestar docente: Un fenómeno de relevancia internacional. *Docencia e investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*. Vol. 32, núm. 17, pág. 301-325. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10578/8096>
- Del Pozo, A. (2007). Repercusiones de la depresión de los docentes en el ámbito escolar. *Mapfre medicina*, ISSN1130-5665, Vol. 18, Nº. 1, 2007, págs. 4-16
- Dwight L. E. & Charney, L. (2007) Depresión y trastornos bipolares. Barcelona: Laila.
- Esteve, José Manuel (1987). El malestar docente. Barcelona: Laila.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-9. Recuperado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Flores. T. (1996) DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona.
- Gómez, L. (s/f). Cuestionario para la valoración de factores de riesgo psicosocial en la enseñanza (CV-FRP): Federación de Trabajadores de la Enseñanza.
- Martínez, D. (2007). Malestar docente: Riesgo psíquico en el trabajo cotidiano. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Vol. 2, núm. 6, pág. 4-16.
- Pérez, M. & García, J. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para la depresión. *Revista Psicothema*. Vol. 13, Núm. 3, pág. 493-510. Recuperado de: www.uniovi.es/reunido/index.php/PST/article/download/7766
- Ponce, C.; Bulnes, M.; Aliaga, J.; Atalaya, M. & Huertas, R. (2005). El síndrome del quemado por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 8, 87-112. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238169>
- Prieto, M. & Bermejo, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de secundaria. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, (22) 1, pp 45-73.
- Sandoval Flores, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Revista de currículum y formación docente*, (13), 1. Pp. 1-12.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 25, pág. 83-102.

- Sarason, I. & Sarason, B. (2006). *Psicopatología. Psicología anormal: El problema de la conducta inadaptada*. México: Pearson educación.
- Woods, P., & Carlyle, D. (2002). Teacher identities under stress: The emotions of separation and renewal. *International Studies in Sociology of Education*, 12(2), 169-190. Recuperado en:<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09620210200200089>

III. Estrategias didácticas y educación virtual: amalgama que impacta en la calidad de la enseñanza

LAS ACTIVIDADES EN DIDÁCTICA ACTIVA Y SU INCIDENCIA EN UNA PRUEBA CUANTITATIVA DE CONOCIMIENTO DECLARATIVO

Investigación pedagógica aplicada en el aula

Ismael Cardozo Rivera, Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

Palabras clave: *Pedagogía Activa; Educación; Evaluación del aprendizaje; Educación Superior; Enseñanza aprendizaje.*

INNOVACIÓN EDUCATIVA (A MANERA DE INTRODUCCIÓN)

“Propongo que se considere la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la re-flexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersecan con su que-hacer” (Vasco, Citado por Londoño 2009 p. 19).

Innovar es sinónimo de reinventar; Por ende, innovarse quiere decir pensarse y repensarse, en últimas siempre apuntará a la búsqueda de ser mejor, es decir de mejorar nuestra calidad en algo (En este caso la docencia). Aunque haya sonado un tanto paradójico esta frase inicial, pienso que es la mejor forma para poder abordar el concepto de innovación educativa. “Siendo así, toda propuesta de adopción de conocimiento debe trascender la línea de la razón, proponiendo metodologías que movilicen al educando a la generación de nuevas vivencias”. (Huertas, 1999 p. 8).

Errar es de humanos. Y si llevamos esta afirmación al campo de la docencia, podemos inferir que el docente no es perfecto, sin embargo debe pretender serlo pensando en su constante búsqueda de ser cada vez mejor. Este mejoramiento continuo es el mejor camino hacia la calidad. Y esta búsqueda de la calidad es la que tarde o temprano conlleva a la innovación. “*La actividad Innovadora es el conjunto de operaciones que realizan quienes llevan a cabo la tarea de incorporación de algo nuevo a la institución escolar, con la intención de mejorarla*” (Rivas, 2000 p. 25).

Ahora bien, no debemos confundir innovar con hacer algo nuevo. Innovar en este paradigma educativo invita es a poder repensar y replantear todas y cada una de las acciones pedagógicas con el fin de hallar aquellas que son susceptibles de ser perfeccionadas. La novedad entonces no es necesariamente una innovación. “*Es prudente advertir que no debe confundirse innovación con algo que es nuevo, ya que una innovación no es buena por el hecho de ser nueva, sino básicamente porque contribuye de manera diferente,*

confiable y válida a solucionar problemas educativos o a mejorar quehaceres educativos” (Rimari, 2007 p. 5).

Esta acción de innovar para mejorar sugiere también que entonces el objetivo no es cambiar de manera radical o de desechar por completo lo realizado anteriormente, sino que lo que nos sugiere es de hallar diferentes caminos que optimicen la labor. Como escriben Havelock y Huberman (1980), *“El papel de las innovaciones, en un campo tan condicionado por la sociedad, como lo es la educación, no es el de inventar, sino más bien el de adaptar soluciones conocidas a situaciones concretas”* (Citado por Rivas, 2000 p.28).

En otras palabras, innovar, no sólo es proponer otros modelos pedagógicos, sino que lo es también el presentar o elaborar actividades desde la didáctica que propongan nuevas acciones dentro del aula, con el fin de contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje. Bien lo menciona Sanz de Acedo: *“Es necesario un proceso de innovación educativa que plantee nuevas estrategias y técnicas en Educación superior para el desarrollo de las competencias cognitivas con niveles de cognición alto, es decir, razonamiento, creatividad, toma de decisiones y resolver problemas* (Sanz de Acedo, citado por Sáez y Ruíz, 2012 p. 374)

Desde esta perspectiva, lo que pretende este artículo es exponer los resultados de una actividad que se hizo al interior del aula, dentro del curso de Producción de Video Digital durante el segundo semestre de 2017 y que fue motivado por la intención de evidenciar la incidencia que tienen las actividades en didáctica activa que se desarrollan al interior de la asignatura con el afianzamiento de conocimiento declarativo o factual.

LA ACTIVIDAD DESARROLLADA

De acuerdo a su contenido programático, el curso de Producción de Video Digital, tiene como objetivo *“Formar al estudiante con una visión conceptual y propositiva frente al ejercicio de la producción audiovisual, teniendo presente las múltiples aplicaciones del video en la industria contemporánea”*. Es un curso de carácter electivo – Es decir que son estudiantes de sexto semestre en adelante - ofertado para estudiantes de Diseño de la Comunicación gráfica, Comunicación Social – Periodismo y Comunicación Publicitaria que busca implementar diversas técnicas audiovisuales desde la producción (manejo de cámara), para que cada estudiante la aplique en su determinada área de conocimiento (este curso es electivo, así que hay estudiantes de Comunicación Social, Diseño de la Comunicación Gráfica, Comunicación Publicitaria y Cine, y Comunicación Digital).

La asignatura se divide en 3 momentos que van de la teoría (Conocimientos declarativos o factuales en Video Digital), a la práctica (ejercicio con cámara de diferentes técnicas que se deben aplicar en el producto audiovisual a elección libre por parte del alumno). Los tres momentos sugieren los 3 cortes evaluativos del curso, los cuales, frente a la naturaleza procedimental de la asignatura, responden a trabajos prácticos, propios de asignaturas con predominancia del saber funcional que suman el 85% de la evaluación del mismo y que en este caso responden a actividades fundamentadas desde la didáctica activa.

Se entiende por didáctica las diversas formas o procedimientos con las que se aplican los distintos modelos pedagógicos. En un contexto más contemporáneo, la didáctica integra toda aquellas “mediaciones” que intervienen en la relación intersubjetiva de los procesos educativos. Mediaciones humanas y tecnológicas, que permiten la “puesta en escena” de los principios e intenciones formuladas desde la pedagogía, para hacer posible la educación. Resulta entonces preciso aclarar que cada modelo pedagógico define de manera diferente su propia didáctica:

“De esta manera, Las didácticas enmarcadas en la pedagogía activa, posibilitan una serie de actividades en las que el alumno aprende a generar su conocimiento a partir su trabajo dentro y/o fuera del aula. En este contexto se estimulan habilidades sociales, capacidad de comunicación, actitud activa y capacidad de participación y comunicación. Las didácticas activas entonces, promueven el desarrollo de actividades que involucren al estudiante en su ejercicio de aprendizaje a partir del acompañamiento del docente” (Cardozo, 2016 p. 28).

Ahora bien, para complementar estas 3 actividades que responden a actividades en didáctica activa existe una prueba escrita tipo Saber Pro, que equivale al 15% de la definitiva de la asignatura y que se hace al final del curso. Esta prueba busca evaluar el conocimiento factual de los estudiantes vistos en el curso, es decir lo que muchos denominarían el *Saber qué*, que guarda distancia sobre el *saber hacer*. Para enmarcar las características de una evaluación declarativa de este tipo, me permito citar a Díaz Barriga, quien la define como una evaluación factual:

“En forma breve podemos mencionar que la evaluación del aprendizaje factual tiene las siguientes características:

1. La evaluación debe atender a la simple reproducción de la información (ya sea por la vía del reconocimiento o del recuerdo literal de la información aprendida). Esto es, los datos y los hechos sólo pueden aprenderse al pie de la letra, por lo que la mejor forma de evaluarlos es solicitar a los alumnos que los reconozcan (como en los reactivos de apareamiento, falso-verdadero, ordenación, opción múltiple) o que los recuerden tal cual fueron aprendidos (Como reactivos de complementación o de respuesta breve).
2. Evaluación del Todo o nada. Los datos y los hechos tan sólo pueden o no aprenderse, por lo que su evaluación también resulta un todo o nada; es decir, las preguntas sólo intentarán averiguar si los alumnos saben o no la información requerida de datos o hechos según sea el caso.
3. Evaluación de tipo cuantitativa. La evaluación del conocimiento factual, dado el punto anterior, facilita que se realice la cuantificación al asignar puntos a las respuestas correctas y luego éstas pueden ser contabilizadas. (Díaz, 2004 p. 415)

En tal virtud, lo que propuso la actividad, (y teniendo presente que innovar es el resultado de hacer preguntas de las que normalmente se hacen, aventurarse entonces a preguntarse el *por qué no...*) es: ¿Por qué no hacer

la evaluación escrita final al inicio del curso -camuflada de prueba *Diagnóstica*- para luego aplicar la misma evaluación de nuevo al final del curso y así mirar el grado de asimilación del conocimiento por parte del estudiante?

En otras palabras, la problemática que quiero abordar es descifrar si el desarrollo del curso, a partir de las actividades en didáctica activa que se realizan, contribuyen a la apropiación de conocimiento declarativo o factual (No, del conocimiento funcional, o significativo) en torno al video digital, por parte de los estudiantes que la toman. Y por qué hacerlo? Pues porque si bien muchas veces el ejercicio pedagógico se concentra en aquellas actividades encaminadas al aprendizaje significativo (que en este caso responde al 85%), pues resulta igualmente relevante, adentrarse en retomar ese 15% de conocimiento factual o declarativo que muchas veces se subestima.

Para ello, se aprovechó que este semestre se tuvo una comisión académica (precisamente a exponer otra innovación educativa en esta clase a través de la Investigación Acción Pedagógica); Para realizar el parcial final de la clase a manera de prueba diagnóstica o en lo que se podría denominar en términos investigativos como prueba de control. Y al final del curso se aplicó la misma prueba a manera de evaluación final para así contrastar los resultados.

Ahora bien, uno podría preguntarse la pertinencia de una prueba de conocimiento declarativo dentro de una asignatura práctica y más aun dentro de una institución que fundamente su Proyecto Educativo Institucional en el desarrollo de competencias (*Saber Hacer en Contexto*). Pues bien, en mi opinión, *hay conocimientos que no son prácticos y por ende no aplican las competencias*. Es decir que definitivamente, por más que se pretenda implementar el desarrollo de las competencias al interior del aula, siempre será necesario la asimilación de conceptos y conocimientos propios de la disciplina, (*Saber Qué*) en este caso del campo audiovisual.

Por otra parte, *se evalúa para que el otro aprenda*. Es decir, lo importante aquí es que el estudiante se lleve nuevo conocimiento (Práctico y/o declarativo) una vez salga de nuestra aula y en este caso lo que se pretende medir es qué tanto conocimiento declarativo adicional se llevará del quehacer educativo dentro del curso de producción de video digital, bien sea a través de lo desarrollado en el aula, como fuera de ella. Wesh, en su libro "Anti enseñanza", también sugiere la importancia del aprendizaje por sobre la enseñanza: "Enfocarse en la calidad del aprendizaje, en lugar de la calidad de la enseñanza, transforma en su totalidad la agenda educativa" (Wesch, 2008 P.2). Así que aterrizándolo a este ejercicio, lo que proponemos es pensar esa evaluación como la forma de medir la capacidad como docente, para transmitir conocimiento declarativo. El práctico es por otra vía: La del diseño de actividades en didáctica activa (Auténticas).

La intención de este ejercicio responde a la finalidad de todo ejercicio de investigación educativa: El cual es fortalecer el quehacer docente dentro del aula: "El ejercicio de la evaluación, debe ser, ante todo, un apoyo y un esfuerzo en el proceso de aprendizaje, del que sólo se espera el beneficio para quien aprende, que lo será simultáneamente beneficioso para quien enseña". (Álvarez, 2003 p. 104).

En este caso puntual, se busca determinar si las actividades en didáctica activa que se desarrollan en clase, permiten la asimilación de conocimientos

declarativos o factuales en los estudiantes, es decir si estas actividades, además de fortalecer el desarrollo de competencias, permiten el afianzamiento de términos, conceptos y conocimientos factuales por parte de los educandos. “El Éxito del que enseña, solo puede definirse a partir del éxito del que aprende. (Peters, 1969 p. 16).

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

“Innovar es tomar decisiones vinculadas desde su inicio a procesos de evaluación. Todo cambio debería ir acompañado de sistemas de documentación, supervisión y evaluación (Que permitieran incorporar los reajustes precisos sobre el propio cambio). Todo cambio debería ser evaluado al final para analizar su efectividad y pertinencia. Y para decidir, igualmente, las condiciones en que procedería mantenerlo, si así se decidiera. Estamos demasiado habituados a introducir innovaciones sin saber por qué las introducimos (Falta de datos iniciales) y a abandonarlas sin saber tampoco por qué (Falta de evaluación posterior)”. (Zabala, 2009. p. 120).

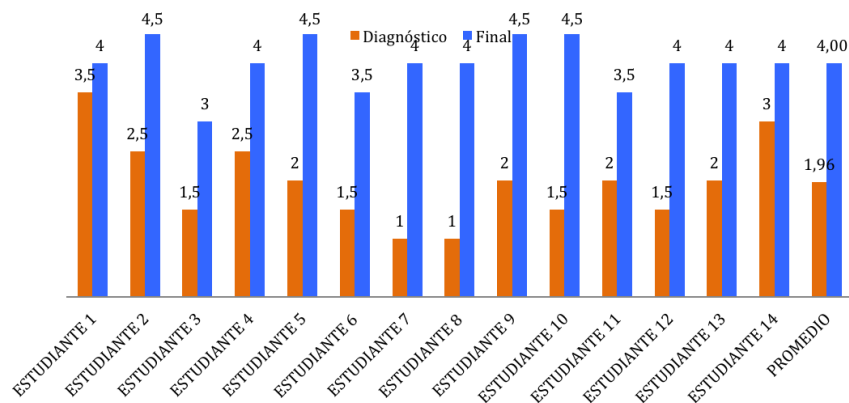
Efectivamente, y como estaba planeado, al momento del cierre del semestre, se aplicó la misma evaluación escrita con el fin de comparar los resultados obtenidos en uno y otro momento, los cuales se presentan a continuación:

Tabla 2. Resultados comparativos de la Actividad

Estudiantes (Se omiten nombres)	Diagnóstico	Final
Estudiante 1	3,5	4
Estudiante 2	2,5	4,5
Estudiante 3	1,5	3
Estudiante 4	2,5	4
Estudiante 5	2	4,5
Estudiante 6	1,5	3,5
Estudiante 7	1	4
Estudiante 8	1	4
Estudiante 9	2	4,5
Estudiante 10	1,5	4,5
Estudiante 11	2	3,5
Estudiante 12	1,5	4
Estudiante 13	2	4
Estudiante 14	3	4
PROMEDIO	1,96	4,00

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Gráfica comparativos de la Actividad



Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar, la totalidad de los estudiantes mejoró los resultados de su prueba inicial. Además, en términos generales se pudo pasar de un promedio de 1,96 al inicio del curso a un 4.0 al final del mismo. Ahora bien, al analizar los casos, de manera particular, podemos encontrar que algunos estudiantes no pudieron subir su nota de manera significativa. A ellos se les hizo una pequeña entrevista sobre el suceso y hablaron de que en el momento de la prueba final tenían “su cabeza en otro lugar”.

Aunque este ejercicio no pretendía en ningún momento tocar aspectos cualitativos, cabe resaltar que también resultó muy grato para los estudiantes el tener que enfrentarse a la misma prueba (Algunos tardaron en reconocerlo pero al final todos cayeron en cuenta), al punto que les emocionó más saber el gran avance que habían tenido que la misma nota final de esta evaluación per se. A esto se le suma que quienes no asistieron a la clase en que se realizó el primer test, se sintieron con algo de recelo por no haberlo hecho. En definitiva creo que la actividad, sin proponérselo, pues sólo se quería evidenciar la incidencia de las actividades en el conocimiento declarativo que mide esta prueba, resultó ser atractiva y de cierta manera innovadora para los estudiantes. “Por Evaluación formativa, debe entenderse aquella evaluación puesta al servicio de quien aprende, aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto”. (Álvarez, 2003 p. 116)

Al final se les preguntó por su opinión frente a su mejoría con respecto a la primer aprueba y todos coincidieron en que el proceso de enseñanza aprendizaje que se realiza en la asignatura, contribuyó, no sólo a su mejora en esta prueba, sino a un mayor aprendizaje de los contenidos de la asignatura, en la cual, y de manera adicional, se concibió un producto audiovisual que resultó finalista en un concurso audiovisual universitario a nivel nacional. “Toda buena evaluación sobre y de algo, conlleva al aprendizaje sobre el objeto de evaluación”. (Álvarez, 2002 p. 1).

VAMOS CONCLUYENDO....

Si bien es cierto que para muchos este ejercicio no pareciera tener mayor trascendencia pues ni siquiera toca aspectos concernientes al aprendizaje profundo o significativo, pienso que la mayor fortaleza está en lo que significó para los estudiantes dicho ejercicio. Cada uno de ellos pudo reconocer que a pesar de ser una asignatura tipo taller (enfocada en el saber hacer), también lograron aprender (o distinguir si se quiere) ciertos conceptos del video digital.

En términos de la evaluación que se usó tanto diagnóstica (o de control) como de prueba final del curso, podemos decir que cualquier instrumento que utilicemos para evaluar tiene sus propios retos, sus propios aciertos y sus propios vacíos. Así que intentar que en esta prueba se logre comprobar si los estudiantes asimilaron o no los conocimientos resulta algo fuera de contexto. Sin embargo, lo que sí podríamos afirmar con este ejercicio es que las actividades en didáctica activa, si permiten el afianzamiento de conceptos factuales no sólo a través del quehacer en el aula sino fuera de ella.

Por último, es importante señalar que a pesar de haber sido un ejercicio poco pretensioso desde lo cualitativo, los estudiantes han podido extraer elementos significativos en el proceso que denotan ciertos elementos más allá del número y que esbozan un grado de aceptación y reconocimiento de la incidencia de las actividades en didáctica activa desarrolladas en clase con relación a al asimilación de conceptos factuales o declarativos.

REFERENCIAS

- Álvarez Juan Manuel. (2002) Evaluar para aprender: Los buenos usos de la Evaluación. Disponible en: <https://fracasoacademico.files.wordpress.com/2015/10/evaluar-para-aprender.pdf>
- Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2003). La Evaluación a examen. Ensayos Críticos. Miño y Dávila Editores.
- Cardozo, Ismael. (2016). Actividades en Didáctica Activa para fortalecer el aprendizaje significativo del montaje audiovisual. IX Encuentro Latinoamericano de Enseñanza del Diseño. Actas de Diseño No. 22. Universidad de Palermo.
- Díaz Barriga Frida. (2004). Estrategias Docentes Para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. Mc-Graw Hill.
- Huertas López, Sigfrido. (1999). Marketing Educativo. MSH Consulting, Consultoría en Marketing – Investigación de Mercados.
- Londoño Orozco, G. (2009). Retos para pensar en una pedagogía de la educación superior. Revista De La Universidad De La Salle, (50), 13-23. Recuperado a partir de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1193>
- Peters, R.S. 19069. “¿En qué consiste el proceso educacional?”, en: Peters, R.S. (Ed.) El Concepto de la educación. Buenos Aires, 1969
- Rimari Arias Wilfredo. (2007) La Innovación Educativa: Un instrumento de desarrollo.

- Rivas Navarro Manuel. (2000). *Innovación Educativa: Teoría Procesos y Estrategias*.
- Vasco, Carlos et ál. *Pedagogía, Discurso y Poder*. Corprodic, Bogotá. 1990
- Wesch Michael. 2008. *Anti-enseñanza: Confrontando la crisis del sentido*. Educación Canadá Spring.
- Sáez López, J., & Ruiz Ruiz, J. (2012). METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COGNITIVAS: APLICACIÓN EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (3), 373-391.
- Zabala Miguel. *Innovación en la enseñanza Universitaria*. Ed. Contextos Educativos.

PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

¿Cómo conciben los estudiantes de deporte la escritura?

Ricardo Rengifo Cruz, Universidad del Valle, Colombia
German Isaza, Universidad del Valle, Colombia

Palabras clave: escritura; prácticas de lectura y escritura; alfabetización académica

INTRODUCCIÓN

No hay una manera “esencial” o “natural” de leer y escribir, los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos.

Virginia Zavala, 2002:17

El hombre se mueve entre la realidad y la posibilidad en un mundo globalizado, la escritura es un acto de experiencia que confronta los miedos y desafíos del conocimiento y del arte en un lenguaje sin fronteras dentro de la posibilidad. Zygmunt Bauman describe la experiencia de la escritura como actividad propiamente humana que nos invita a enfrentarnos a un particular espejo en el que no siempre nos vemos reflejados como esperaríamos justo antes de situarnos frente a él. La imagen que obtenemos de nosotros mismos a través de los trazos del bolígrafo, que van confeccionando la historia secreta de nuestra voluntad, crea incluso en ocasiones un malestar sobre aquello que creemos ser, sólo cuando las letras concretizan el mensaje somos conscientes de lo que hemos exteriorizado. (Bauman, 2012)

Para Daniel Cassany leer es un verbo transitivo y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (Cassany, Daniel, 2006:24)

Para ello partimos de la concepción del sujeto –estudiante, como sujeto de conocimiento quien desde sus propios marcos de referencia construidos formal o informalmente, asumen por una parte conciencia sobre sí mismos, sobre sus propios procesos de lectura, escritura y aprendizaje, sobre factores internos y externos involucrados en estos procesos. La escritura se considera no solo en su función comunicativa sino en su función epistémica y, por lo tanto, como proceso inherente en el aprendizaje del sujeto se debe construir como una herramienta de pensamiento. La escritura no debe ser una imposición euro céntrica. Se puede generar un agenciamiento del acontecimiento como eje movilizador en el sujeto. Con esto planteo una reorganización del currículo desde los contextos y entornos de los estudiantes, donde la escritura no sea un vehículo de conocimiento estático, sino que cree mecanismo de aprendizaje creativo más abiertos a las necesidades de los estudiantes y docente.

Para ello Deleuze afirma que la escritura proporciona una imposibilidad y esta la relación con la palabra es, ella misma un muro entre la realidad y el sentido de la realidad; la palabra es incluso el muro de la palabra. El estudiante que no descubre dicha imposibilidad se instala en una insostenible posición adánica y aún si no quiere ser un mediocre académico, debe asumir este desafío. Pero si las imposibilidades no surgen como una necesidad intrínseca de la escritura, sino como una interferencia de la historia, el estudiante debe también dar una respuesta desde su propio muro.

Michael de Montaigne sostuvo la necesidad de enseñar a los alumnos el arte de vivir. Este arte se adquiere a través de la capacidad de observación y conversación. La educación de hoy debe enfocarse en esta necesidad, en un mundo convulsionado esta noción se logra a través del mutuo acuerdo entre la educación, los sistemas sociales, lo instituyente y el lenguaje, los sistemas actuales perdieron su brújula en su labor de enseñar, el arte de la comprensión en la educación se ha reducido a un ejercicio de líneas o a una clase de español limitando al estudiante y a maestros cada día más a un ejercicio hermenéutico.

Nuestra aprehensión del mundo académico es el aula mediada por el lenguaje escrito formal desde las perspectivas actuales del aula, se considera que en estado deben estar implícitas las diversas formas del lenguaje, el escrito es sólo uno de ellos. Esa alteridad presentará el término alteridad en este contexto, ya que queda demasiado restringido su significado o mundo como OTRO es exactamente lo que viene a delimitar el yo ampliar esta argumentación, es demasiado general. Esta delimitación es lo que permite la diferenciación.

Es válido presentar algunas discusiones del paso de la epistemología convencional a las epistemes desde algunos debates filosóficos y autores que permitirán conocer otras miradas. Para este caso invitaremos a reconocer las posturas de Michael Foucault y Noam Chomsky, el primero de ellos nos plantea que el sujeto está atrapado por las instituciones y que desconfía con respeto a la naturaleza humana, por otro lado Chomsky a través del cognitismo sustenta que las redes neuronales permiten adquirir el sistema de lenguaje. Estas dos debates ponen en juego el escenario de la biología y la cultura en relación al saber de lo letrado regulado por la escritura académica.

En el caso de Paul Ricoeur presenta la narrativa como la primaria forma de la comprensión humana, ha argumentado que la gente construye sentido de sus experiencias de otras personas y del mundo por emplearlas en términos de historias específicas social y culturalmente, historias que sostenidas por las prácticas sociales, rituales, textos y otras representaciones mediadas de grupos sociales y culturas específicas. Las narrativas pueden, en tiempos, por ejemplo en las ciencias, ser transformadas dentro y elaboradas en otros géneros no narrativos.

El caso de Jacques Derrida la escritura estaría abandonada, explotada y circunscrita por lo que denomina Derrida el "logocentrismo", que no es más que la metafísica griega y su regulación verbal. La ciencia de la escritura ha sido "reprimida por la metáfora, la metafísica y la teología". "La satelización

de la escritura ha creído constituirse para siempre en el interior de la escritura, en un adentro ficticio equivalente a la propia capacidad de representación de un sujeto” (Derrida:1971:9). Este movimiento fue realizado por una escritura (fonética, alfabética) que logra esclavizar la escritura en lenguas en general, logra convertirse en un sistema de significantes estos representado en los fonemas.

“El poder del signo y la palabra ambos, contrariamente a lo que dicta el sentido común, no representan lo real, sino que lo crean”. (Rama. 1998;16) Desde el siglo XVI, el dominio de la palabra y de los signos permitieron “crear”, es decir, de la nada. Con ello se daba por hecho que antes la llegada del idioma español no había lengua. En vez de representar la cosa ya existente mediante signos, éstos se encargaban de representar el sueño del objeto. El sueño de un orden servía para perpetuar el poder y conservar la estructura socio-económica y cultural que ese poder garantizaba. El sueño de un orden requería, una vez más, del dominio de la palabra escrita. De la capacidad de redactar actas fundacionales, de elaborar un corpus de leyes y edictos, y de proyectar por escrito las relaciones entre la Iglesia y el Estado. Sin estas condiciones, el sueño de una ciudad o escuela hubiera sido una quimera. De ahí la importancia de los letrados.

En definitiva, la aproximación psicológica define la cultura escrita como un fenómeno “mental” o “cognitivo” que concibe lo escrito en términos de un proceso mental. Como consecuencia de este presupuesto se considera que la lectura y la escritura son actividades que las personas ejecutan dentro de sus cerebros.

Sin embargo para los Estudios en Cultura Escrita la lectura y la escritura son, en primer lugar un fenómeno sociocultural más que un fenómeno mental, así como un logro social y cultural centrado en prácticas sociales y culturales. Así la cultura escrita deviene en un objeto que puede ser estudiado en un amplio espectro de contextos y prácticas, no solo como un fenómeno cognitivo, sino como un fenómeno social, cultural, histórico e institucional también. En este sentido puede afirmarse que Estudios sobre la Cultura Escrita constituyen una episteme crítica sobre las prácticas letradas contemporáneas. Los estudios en cultura escrita son un fenómeno sociocultural, más que cognitivo, así como un logro social y cultural centrado en prácticas sociales y culturales. La cultura escrita deviene en un objeto que puede ser estudiado en un amplio espectro de contextos y prácticas, no solo como un fenómeno mental, sino como un fenómeno social, cultural, histórico, institucional. Puede afirmarse que los estudios en cultura escrita constituyen una epistemología crítica sobre las practicas letradas contemporáneas. Constituyen un conjunto de trabajos que provienen de la lingüística, la historia, la antropología, la retórica y los estudios sobre la composición, la psicología sociocultural, la educación, la etnografía, el análisis del discurso, entre otras disciplinas fundacionales.

En relación al concepto de literacidad el cual presento como uno de los giros al igual que los estudios en cultura escrita, es conocido como «Los Estudios de Literacidad», esta perspectiva se ha venido desarrollando desde la década de 1980 principalmente en Inglaterra (Barton y Hamilton, 1998;

Street, 1984) y en Estados Unidos (Gee, 2004). En Latinoamérica también se han realizado estudios de este tipo en los últimos años (Kalman, 2003; Zavala, 2002; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004). En España, Cassany (2006) ha introducido esta corriente como la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura.

En la tradición investigativa colombiana el campo de la lectura y la escritura académica ha sido ampliamente indagada desde aspectos metodológicos, pero son muy pocas las investigaciones que indagaran sobre los factores socioculturales, pedagógicos de los procesos de lectura y escritura en el salón de clase, son pocas las posibilidades de indagación que exploran otras formas y modos de leer y de escribir de los universitarios. Muchas de estas indagaciones se quedan en lo comunicativo, se quedan en detallar los niveles de comprensión desde un modo cognitivo dejando un lado lo sociocultural y lo epistemológico, donde la escritura como concepto se instaure en lo crítico y creativo.

En cuanto a la producción escrita de los estudiantes en la región suroccidental se sabe muy poco. Son pocas las indagaciones que caractericen la forma como escriben y perciben la escritura dentro de sus posibilidades académicas, sociales y culturales.

El presente estudio permite describir e interpretar las prácticas y las formas de la escritura académica que se realizaron en el programa de Profesional de Deporte de la Escuela Nacional del Deporte. Donde se les preguntó a los estudiantes que asistían a los cursos de Lectura y Escritura orientados por el programa sobre cómo conciben la escritura, sus modos de leer y escribir, los dispositivos, las tipologías, sus dificultades con la escritura y sus tradiciones escolares en relación a sus concepciones sobre el rol de la escritura en su formación universitaria.

El estudio toma como fundamento teórico el concepto de experiencia, Bauman (2012), el concepto de lectura y literacidad propuesto por Cassany (2006), el concepto de narrativa de Ricoeur, concepto de alfabetización académica de Ferreiro (2001), Chartier (2000), Carlino (2005), Teberoski (2007), y el concepto a partir de la teoría de la deconstrucción en relación al concepto del logocentrismo propuesto por Derrida (1971).

METODOLOGÍA

La presente indagación tiene como ruta metodológica la investigación cualitativa y etnográfica. La población objeto de estudio fue de 186 estudiantes del programa de Profesional en Deporte de la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte en la ciudad de Cali, Colombia.

Este enfoque permite estudiar el problema utilizando estrategias metodológicas que facilitarán realizar un análisis interpretativo del estado de la escritura en la universidad. La investigación se llevó a cabo en tres etapas. En la primera se realizó una exploración de antecedentes, en la segunda se pusieron en práctica las acciones planificadas, y durante la tercera se analizaron los resultados donde se concentra los hallazgos.

La información se obtuvo mediante la aplicación de dos cuestionarios, una encuesta y una entrevista a un grupo de 186 estudiantes de segundo

semestre. Estos materiales aportaron valiosa información acerca de las percepciones de los estudiantes sobre la escritura académica, también sirvieron para identificar los géneros, representaciones, falencias y tipos de texto que los estudiantes tienen como interés y la apropiación en sus diferentes áreas. Esta información se organizó por categorías buscando generar relaciones de análisis que permita tejer una radiografía del estado actual en relación a la escritura académica en la universidad.

RESULTADOS Y HALLAZGOS

A partir de lo indagado se presenta una descripción, análisis y discusión de los resultados encontrados en los cuestionarios, encuestas y entrevistas aplicada a los estudiantes. Para esta discusión inicialmente se realiza una descripción de los datos e información encontrada.

Es importante resaltar que el grupo de los estudiantes seleccionados como objeto de estudio son de diferentes condiciones sociales y económicas, también provienen de diferentes regiones del país y carecen de muchas dificultades para estudiar porque encuentran brechas en lo cultural, académico, social y económico. Los estudiantes de la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte se relacionan con la lectura y la escritura a través de un taller de lectura y escritura en dos niveles. El objetivo del curso que tiene una duración semestral, es que los estudiantes de primer y segundo semestre adquieran y desarrollen algunas habilidades indispensables y tomen herramientas para afrontar sus procesos académicos en la universidad, pero más allá de eso que tenga otra forma de concebir la escritura que es desde estimular la escritura creativa a través de la crónica. En este sentido, se abordan diferentes géneros discursivos, la reseña crítica, el texto argumentativo, el ensayo, el artículo académico y la crónica.

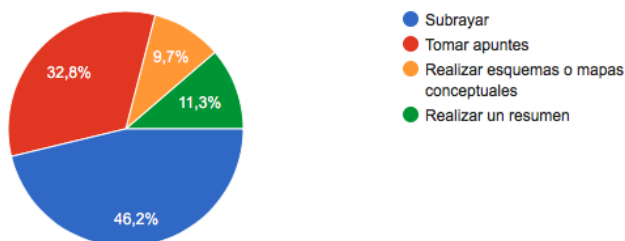
Cuestionario/encuesta a estudiantes

La gráfica 1 muestra las estrategias que utilizan los estudiantes de segundo semestre. Así, 86 estudiantes de un total de 186 (46,2%) afirman que utilizan el subrayado como estrategia para comprender un texto, lo que muestra que en los primeros semestres los estudiantes utilizan esta forma para comprender mejor los contenidos de un texto, eso conlleva a inferir que están condicionados y solo reconocen esta manera para generar comprensión, pero en muchos de los casos los estudiantes subrayan casi todas las partes del texto, donde no se genera una buena comprensión. En segundo lugar la toma de apuntes se perfila como estrategia para la comprensión con un 32,8% que representa a 68 estudiantes.

Gráfica 1

¿Qué estrategias utilizas a la hora de leer para comprender un texto?

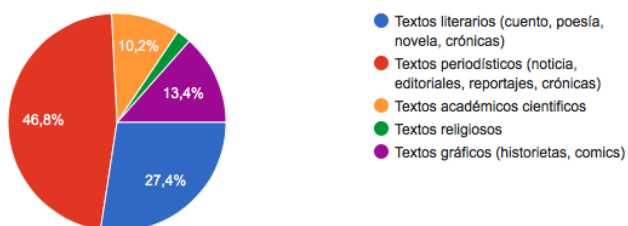
186 respuestas



Gráfica 2

¿Qué tipo de lecturas prefieres?

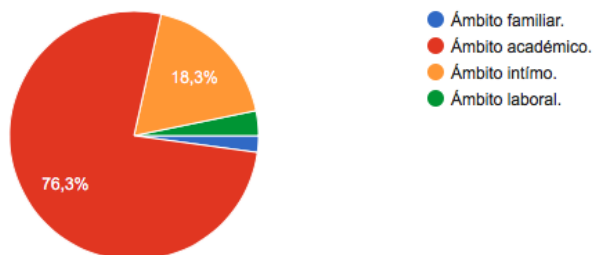
186 respuestas



Gráfica 3

¿En qué momentos escribe?

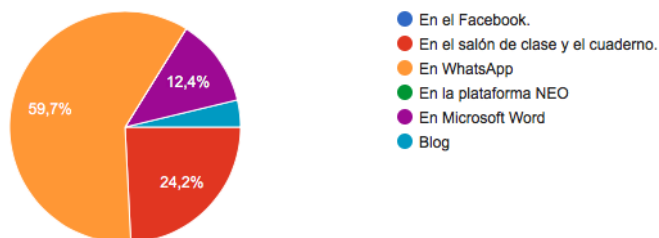
186 respuestas



Gráfica 4

¿En qué espacio o dispositivo utiliza más el acto de escribir?

186 respuestas



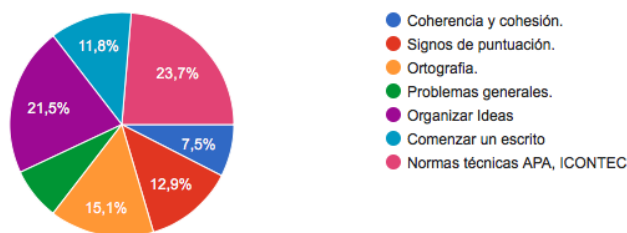
Con respecto a la grafica 3 y 4 y a las prácticas de escritura se concentran en un ámbito académico con un 76,3% y un 18,3% en un ámbito íntimo este lo percibimos según los estudiantes a esa escritura por fuera de la institucionalidad académica y universitariara que corresponde a una escritura en red (Facebook, Whatsapp, Instagram) que se limita al uso de redes sociales en su cotidianidad y que tiende a ser fuerte, esta escritura usa otra convenciones sintácticas y semánticas, incorpora otra representación de la escritura.

Esto nos remite a inferir que la producción escrita de los estudiantes emerge un bajo requerimiento en lo que corresponde a la intimidad de la escritura de los estudiantes y que solo hay una instancia de cumplimiento formal en relación al momento de la escritura desde el ámbito académico.

Gráfica 5

Tipo de dificultad con la escritura

186 respuestas



En cuanto al interrogante por la dificultad con la escritura es interesante resaltar que este cuestionario en previo al inicio del curso del Taller de Lectura y Escritura II, ya que el interés o la percepción de los estudiantes es variable en relación a su rendimiento o su habilidad en la escritura académica. Vemos que la organización de ideas a la hora de escribir y generar cohesión y coherencia es un aspecto que genera tensión y dificultad con los estudiantes con un 21,5% y con el 23,7% la dificultad surge a partir de no tener claridad con el manejo de las normas APA.

De acuerdo con Teberoski (2007), uno de los aspectos más importantes del texto académico es el uso de términos técnicos, es decir, su terminología. La terminología es una necesidad, es una práctica y es un campo de conocimiento.

A partir de los resultados notamos que la dificultad de la escritura y la percepción de los estudiantes es instrumental con una relación normativa donde el acto de escribir gira en relación a las normas de escritura y el lenguaje.

Cambios que los estudiantes expresaron durante el desarrollo de los talleres de escritura

“Creo que hace falta darle mas importancia a la asignatura, se deben dar más horas de clase a la semana debido a que las dos horas con las que se cuentan en este semestre me parecen que son insuficientes para una materia que ayuda a formar al estudiante como profesional. La asignatura le da la capacidad al estudiante de escribir textos que pueden ser importantes para su carrera y vida laboral como lo son las tesis y los informes de trabajo, y esta asignatura se queda corta con las horas dictadas semanalmente”.

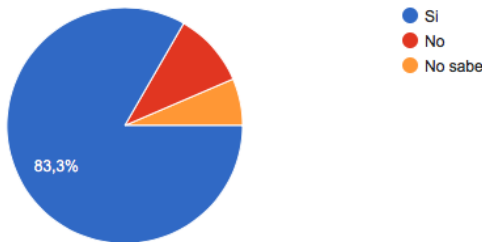
“Mis cambios fueron básicos. Pero se entiende, ya que se asume que en esta carrera, la escritura no es algo tan relevante.

“Mejoré mucho mi escritura a partir de los tipos de textos que no tenia conocimiento que me sirvieron para mejor”

Gráfica 6

¿Hubo cambios en su lectura y escritura a partir del taller de lectura y escritura II?

186 respuestas



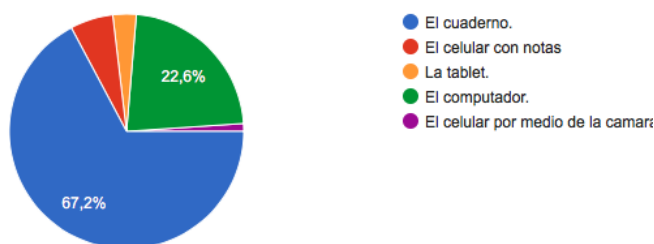
La grafica 5 y la encuesta nos muestra las percepciones y porcentajes sobre los cambios a partir de realizar el taller de lectura y escritura II, con un 83,3% afirma que si genero un cambio positivo para mejorar sus dificultades. Esto permite pensar el papel de los cursos de Lectura y Escritura en la Universidad y su importancia para el mejoramiento de las habilidades de los estudiantes en el campo de la escritura académica. Debemos señalar que

los estudiantes que ingresan a la universidad carecen de habilidades, herramientas y conocimientos de ciertas capacidades para iniciar la apropiación de un discurso escrito académico disciplinar. Según (Cardenas,2009,2012:-Carlino 2005^a) Los docentes desde el inicio deben propiciar la reflexión en las clases sobre su labor y el rol que tendrán los proceso de lectura y escritura. Además, deben tener en cuenta que el problema más común en los estudiantes es la dificultad de plasmar en media hoja los textos leídos.

Gráfica 7

¿En qué formatos o dispositivos le motiva más la escritura en clase para su aprendizaje?

186 respuestas



Los datos obtenidos en esta grafica son interesantes porque en tiempos donde los dispositivos electrónicos están mediando todas las instancias del conocimiento y de la comunicación los estudiantes en el salón de clase reflejan otra realidad donde predominan el dispositivo del cuaderno con un 67,2% como la forma más habitual de tomar apuntes en clase y de alguna otra manera les genera un foco de atención y al parecer de motivación.

Entrevistas a Estudiantes

Cómo conciben la escritura los estudiantes:

Según las percepciones de los estudiante entrevistados para tener una lectura sobre como conciben la escritura iniciando su carrera universitaria en los primeros semestres nos encontramos con que en sus discursos esta muy marcada la escritura como una forma de comunicación, de circulación de la información, no lo perciben como un fenómeno cultural ni social, si lo ligan a la institucionalidad, al conocimiento y a la academia, muy pocos estudiantes manifestaron que lo tomaban como una forma de expresar, una forma de arte y de libertad en un sentido estético.

Como presentamos en las siguientes voces:

“La escritura es un modo gráfico específicamente humano de conservar y transmitir información. Es un medio de comunicación por el cual podemos expresar lo que sentimos e imaginamos”.

“La escritura es la base de donde se desprende nuestra formación, ya que es algo que se ha aprendido desde nuestros primeros estudios que cursamos en la escuela siendo niños aun y con el pasar del tiempo lo vamos fortaleciendo a medida que vamos mejorando nuestros estudios”.

“La escritura expresa lo que la voz no clama. Es un grito reprimido, envuelto en sentimientos y sensaciones que luego se plasman en ideas.”

“Yo me expreso mejor escribiendo que hablando, por tal motivo esto me ayuda mucho a expresar mis sentimientos. Entonces, la escritura en mi vida representa una parte importante para la comunicación con los demás e interior”.

“La escritura para mí, es un ejercicio de ensayo y error, en el que puedo plasmar diversas ideas de el tema que quiera o que sea de mi competencia. Quisiera poder explorarlo un poco más”.

“Es una asignatura la cual nos abre el cocimiento para entender y comprender tanto textos, lecturas, nos ayuda a mejorar mi forma de expresión, léxico y para saber presentar trabajos de una manera organizada.”

Es de suma importancia rescatar y fortalecer la escritura en su función epistémica, así mismo como vinculamos nuevos espacios y estudiantes a la práctica de la escritura, dinámicas de producción, creativas y su circulación como objeto de publicación y de crecimiento intelectual.

Es evidente por lo tanto explicar los usos del código escrito en relación a los lazos sociales mediados por interacción del discurso. David Barton (2008) afirma:

Vivimos en un mundo social mediado textualmente, donde los textos son parte del pegamento de la vida social. Entender lo que las personas hacen con los textos, incluyendo tanto los textos basados en la página como los basados en pantalla, y lo que los textos les hacen a las personas es una parte esencial de entender el cambio social contemporáneo. El lenguaje y el dominio alfabético están en el corazón de muchos de los cambios sociales en curso porque es el lenguaje y el dominio alfabético lo que estructura el conocimiento y habilita la comunicación. (Barton, 2008, pág. 1)

Para esta cita nos moviliza pensar que los estudiantes universitarios no asumen la escritura como un medio de acceso al conocimiento sino como un medio netamente productivo y evaluativo sin ningún valor epistémico y creativo. Esto de acuerdo a las reflexiones suscitadas por la investigación realizada por Gloria Rincón Bonilla. (Gloria Rincón Bonilla, Mauricio Pérez Abril, 2013.

El sujeto universitario es un sujeto atrapado por ese otro institucional donde se presenta un carácter normalizador y disciplinar. Donde las formas

discursivas y los saberes disciplinares imponen aquello que se debe decir y hacer; con el curso de Taller de Lectura y Escritura II se quiere generar un mirada crítica de esta dominación y aprensión con la escritura académica.

La escritura en la universidad debe generar procesos de acontecimiento y nuevas subjetividades que logre transgredir lo afectivo, cognitivo y expresivo para consolidar nuevas emergencias discursivas enfocadas al pensamiento crítico. Se debe pensar en los nuevos formatos de escritura a partir de los soportes y herramientas tecnológicas que interactúan con los estudiantes pasar del palinsesto al hipertexto dialogar con nuevas posibilidades que les saque de su realidad universitaria como la creación de un blog donde logren interactuar con otras personas y sirva de ventanas para proyectarse.

Otra perspectiva de análisis que se logra evidenciar en la indagación es que la escritura académica en la universidad está ligada a un producto evaluativo, esta figura debe tener otra connotación que permita establecer vínculos emergentes con otras posibilidades de medir y controlar los procesos cognitivos y las competencias adquiridas de los saberes disciplinares.

Por otro lado los estudiantes que llegan a la universidad presentan precarias concepciones estructurales y estéticas ante la escritura, se manifiestan apáticos frente al estudio de la lengua materna, por cuanto consideran que su valor es inferior al de otros campos académicos propios de su carrera, y con el convencimiento de que el estudio de la lengua materna es inoficioso en el nivel universitario porque ellos ya la conocen lo suficiente.

Para promover la escritura y tener mayores vínculos con lo académico la universidad debe establecer vínculos curriculares y transversales con las instituciones escolares de educación básica y media, incluso con la primaria para tener un dialogo disciplinar y una mirada conjunta del ser y de las subjetividades para que logren tener posturas adaptables al canon o cuerpos escriturales establecidos en las dinámicas universitarias.

REFERENCIAS

- BARTON, D. (2008). Understanding Textual Practice in a ChangingWorld. En Mike Baynham.
- BAUMAN, Z. (2012). *Esto no es un diario*. España: Grupo planeta.
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Cedis.
- CARLINO, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? *Lectura y Vida*, 6-14.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. (s.f.). *Catedra Unesco para la lectura y la escritura*. Obtenido de INVESTIGACIONES Y PROPUESTAS : <http://www2.udec.cl/catedraunESCO/05CASSANY.pdf>
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. *En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

- DELEUZE, G. (1994). *La literatura y la vida*. Córdoba: Alción Editora.
- DELEUZE, G. (1996). *Crítica y Clínica*. Barcelona: Anagrama.
- DELEUZE, G. (2005). *Lógica del Sentido*. Barcelona: Paidós Iberica.
- DERRIDA, JACQUES. (1979). *“De la Gramatología”*. México. Siglo Veintiuno Editores.
- FERREIRO, EMILIA. (2001). *“Pasado y presente de los verbos leer y escribir,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- RINCÓN BONILLA GLORIA, MAURICIO PÉREZ Abril. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- MONTAIGNE, M. D. (1580). *Ensayos*. Cátedra .
- RAMA, ÁNGEL (1998). *“La ciudad Letrada”*. Montevideo. Arca.
- RICOER, P. (1996). *Tiempo y narración, II tiempo narrado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- RICOEUR, P. (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- RICOEUR, P. (2000). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. Cuaderno gris.
- RICOEUR, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica .
- TEBEROSKI, A. “El texto académico”. En: *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos, conocimientos y estrategias*. Barcelona, España: Editorial Graó, De Irif, S.L.

BASES DE UNA PROPUESTA PARA LA DEFINICIÓN DE PRINCIPIOS ECOSISTÉMICOS PARA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUALIZADA A ESCALA GLOBAL COMO UN MEDIO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Víctor Germán Sánchez Arias, UNAM, México

Palabras clave: ecosistemas educativos, epistemologías del sur y educación, sociedades de la información y el conocimiento y educación.

PRESENTACIÓN

En este trabajo presentamos una propuesta para una transformación social a partir de modelos de educación superior mediados por las diversas sociedades de la información y el conocimiento basado en principios ecosistémicos. El mundo globalizado por la WEB, mediante las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), por el grado de interconexión con prácticamente todos los ámbitos de la sociedad, el laboral, el cultural, el social, el económico, etc., representa un gran potencial para la educación, pues en este espacio convergen, la educación formal, la no formal y la informal e igualmente, por la cantidad creciente de recursos digitales disponibles de manera “inmediata”, la mayor base de información existente (el BIGADATA), la gran variedad de servicios y aplicaciones WEB (almacenados en la NUBE), la interconexión “instantánea” de millones de ciudadanos distribuidos alrededor del mundo (redes sociales), y la incorporación de nuevos agentes no humanos (robots o algoritmos) basados en inteligencia artificial; pero al mismo tiempo, significa un gran reto el uso organizado de este espacio de naturaleza compleja, debida a la gran cantidad de variables (educativas, sociales, culturales, etc.) que están asociadas a esta red de sistemas a escala mundial. Por lo que el uso de este espacio social-educativo, creciente y dinámico, sólo puede abordarse desde la complejidad y por lo mismo desde la interdisciplinariedad, pues de lo contrario, su gestión podría llegar a ser caótica. Para darle un orden a su organización, en este trabajo proponemos la metáfora de los ecosistemas y para darle una fundamentación como medio de transformación social, nos basamos en las epistemologías del sur, que propone una ecología de saberes que integra, además del saber dominante, basado en las ciencias, el de otras culturas no occidentales.

Esta propuesta¹ es producto de un seminario interdisciplinario de cinco años de duración, Visiones sobre la mediación tecnológica en educación,

1 Seminario de la educación mediada por TIC, proyecto académico que se realizó en los últimos cinco años en la Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) de la UNAM, México. Este proyecto fue financiado por el programa PAPIME P403014 de la UNAM. Y este trabajo es parte de nuevo proyecto interdisciplinario, que se inició en el 2018: Principios ecosistémicos para una educación en el marco de las sociedades de la información y el conocimiento: caso de estudio el SUAyED, y está financiado por la UNAM través del Programa de apoyo a la investigación PAPIIT IN304718 y por el Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM (PASPA) a través una estancia sabática de seis meses en la Universidad de Málaga España.

que fue una iniciativa de una comunidad de práctica académica de la Coordinación de Universidad vierta y Educación a Distancia (CAUED) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que investiga sobre la educación mediada por TIC, diseña programas de educación media y forma, en el uso de las tecnologías educativas, a los profesores de las diversas facultades de UNAM que cuentan con programas en las modalidades abierta y a distancia. Esta labor permite a la universidad extender sus programas a todo el país y contribuir así al gran déficit educativo a nivel nacional que actualmente se vive en México. Nuestro país cuenta con una gran diversidad social, cultural y económica en sus diferentes regiones, y una gran desigualdad económica que influye en todo el sistema educativo. El grupo interdisciplinario de la institución, del que partió este seminario, cuenta con una gran experiencia; en él participaron filósofos, pedagogos, psicólogos, diseñadores gráficos e informáticos, expertos en computación y estudiantes, y con el fin ampliar la visión de este fenómeno educativo, se integraron a este seminario a expertos invitados de otras instituciones y de otras áreas de conocimiento, como la sociología, la administración, la economía, la comunicación, etc. El grupo de este seminario partió inicialmente de las dificultades pedagógicas-tecnológicas de los programas de formación y que a pesar de que se actualizaban periódicamente, no se lograba obtener los objetivos educativos deseados. Con el tiempo el grupo se percató de que la educación mediada por TIC, al estar conectada a las sociedades de la información y el conocimiento a través de la WEB (que continuamente está en cambio y en crecimiento), el problema iba más allá de la pedagogía y la tecnología.

LA EDUCACIÓN MEDIADA POR TIC, UN FENÓMENO COMPLEJO

Más allá de la mediación tecnológica mediante la WEB y sus dispositivos, en realidad estamos mediando con un sistema socio virtual a escala mundial, en el sentido como se plantea en, Hacia las sociedades del conocimiento, (UNESCO 2005). Desde una perspectiva sistémica, este espacio socio virtual es complejo pues conecta en el mismo medio (la WEB), diferentes ámbitos virtualizados de la actividad humana, la económica, la social, la política, la cultural, el entretenimiento, etc. y por supuesto la educación. Como todos estos sistemas están interconectados, y la educación siendo uno de ellos, éste se ve influenciado por variables que van más allá de la educación y de la tecnología que utiliza. Por esta razón, un curso bien diseñado pedagógicamente utilizando tecnología adecuada puede no ser apropiado para un contexto social, económico y cultural diferente al cual fue diseñado (un curso creado para un ambiente urbano, no tiene el mismo impacto en el aprendizaje en el contexto de una comunidad indígena). Además, este espacio virtual también es complejo porque ha creado nuevas relaciones sociales virtualizadas que incluso requerirían de una nueva antropología tal como lo plantea Pierre Levy en La Inteligencia colectiva: Por una antropología del ciberespacio (Levy 2004), y al mismo tiempo, se están creando otros tipos imprevistos de comportamientos y riesgos sociales tal como lo presenta Sygmund Bauman en Modernidad Líquida (Bauman 1999), debido a que en este mismo espacio convergen sociedades tan diversas en lo

social, lo cultural, lo económico, en sus saberes, etc., que además tienen intereses diferentes e incluso contradictorios. Por otro lado, este espacio tecnológico es complejo por su propio desarrollo que está continuamente creciendo y cambiando, donde aparecen y desaparecen aplicaciones e informaciones que desactualizan información, conocimientos, etc.; por ejemplo, en la educación los cursos basados en estas tecnologías deben estar continuamente adaptándose tanto tecnológicamente como pedagógicamente. Sin embargo, a pesar de que este espacio tecnológico puede ser destructurante socialmente, también es muy atractivo para la educación, pues en él se encuentran almacenados la mayor base de información del mundo (BIGDATA), una gran diversidad de aplicaciones (en la NUBE) y una comunidad usuarios de diferentes culturas y países organizados en diferentes redes sociales. Además, en este espacio se están integrando no sólo dispositivos inteligentes (computacionales, como los son los teléfonos portátiles) sino también objetos hasta antes banales (el internet de las cosas, que puede conectar un aparato doméstico a la red), a nuevos actores no humanos como los robots o los algoritmos basados en inteligencia artificial, recursos que podrían usarse con fines educativos como lo plantea en, Integración de la formación informal a la formal como la planteada en, Integración de la formación informal a la formal: una propuesta conceptual para una plataforma basada en espacios educativos a partir de una reflexión y una experiencia (Sánchez-Arias 2013). En este desarrollo tecnológico continuo hay que estarse adaptando constantemente; por ejemplo con la introducción de estos nuevos actores no humanos, harán replantear los actuales modelos y cursos que solo contemplan recursos educativos pasivos y como actores, al estudiante, al profesor y al administrador; cuando con estas tecnologías los roles, particularmente de los profesores y estudiantes, cambiarán los procesos de enseñanza-aprendizaje. A la par, al estar cambiando la tecnología, las relaciones sociales, económicas, políticas están cambiando, ya que la tecnología es un producto social que responde a necesidades en un momento histórico específico. En el contexto actual el uso de estas nuevas herramientas ha abierto nuevas brechas no sólo tecnológicas sino de conocimiento que también han creado grandes desigualdades sobre todo por el modelo económico dominante en el que vivimos, el neoliberal que está basado en el mercado y la ganancia, donde todo se vuelve mercancía, la educación, las personas, el conocimiento, etc., en este sentido los riesgos planteados en Modernidad Líquida (Bauman 1999) son claros. Sin embargo, a pesar de toda esta complejidad y riesgos en el uso de estas tecnologías, éstas pueden ser útiles en la educación dándoles un sentido social y humano donde la educación virtualizada con nuevos principios puede ser un factor de transformación social².

2 El descubrir la complejidad del fenómeno de la educación mediada por las tecnologías, fue el resultado del seminario interdisciplinario de Visiones sobre la mediación tecnológica en educación, en la que participaron estudiantes, profesores, investigadores, especialistas y administradores organizados en ponencias por expertos, mesas auto-organizadas de trabajo, grupos interdisciplinarios de análisis sobre diferentes perspectivas, la psicopedagógica, la epistemológica, la tecnológica, la administrativa, la social, etc. En si el seminario se conformó como un programa abierto de autoformación interdisciplinaria cuyo objetivo fue la comprensión del fenómeno de la educación superior mediada por TIC. Para la gestión de los conocimientos generados en este seminario se construyeron diversas plataformas. El sitio del seminario es: <https://sites.google.com/site/seminariovisiones/>

EL NUEVO ENTORNO EDUCATIVO GLOBAL, LAS SOCIEDADES DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO

Una vez comprendido la complejidad del fenómeno de la educación virtualizada en las sociedades de la información y el conocimiento, se inició el proceso de trabajar sobre una propuesta de transformación educativa que por su propia naturaleza sólo podría ser abordada desde la transdisciplinariedad. Desde esta perspectiva, la educación es parte de un suprasistema que interconecta a otros sistemas (social, cultural, laboral, etc.) a escala mundial, y que al estar interconectados entre sí son interdependientes y se influyen mutuamente. Y en este contexto plantear un nuevo modelo educativo virtualizado resulta ser complejo, al mismo tiempo resulta atractivo el poder utilizar todos los recursos que ofrece la WEB. Y a partir de esta consideración adoptamos como un principio básico, las sociedades de la información y los conocimientos en su totalidad constituyen el entorno educativo a escala mundial y conforman nuestro espacio ecosistémico educativo global. Si bien este principio abre las posibilidades de extender la educación a escala global en todos sus ámbitos, formal, no formal e informal, contando además con todos los recursos, sistemas, aplicaciones, información, redes sociales, etc., que ofrecen las sociedades de la información y el conocimiento a través de la WEB, representa un gran reto en cuanto al diseño de nuevos modelos educativos que permitan organizar y operar toda esta gran variedad de sistemas, recursos y personas que están continuamente creciendo y cambiando de tal manera que al final su gestión resulte ser incontrolable o incluso caótico. De esta forma, la propuesta tendría que considerar una nueva base organizacional diferente a la que prevalece en la actualidad, la centralizada, que prácticamente es la que más se utiliza en todos los sistemas, aunque estén conectados en la red; el modelo cliente servidor es el más utilizado en la WEB. Con esta base, actualmente los modelos de educación virtualizada extienden sus programas a escala nacional, regional e internacional a través de la WEB, como la la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED) de España; la Open University de Inglaterra, el Sistema de educación abierta y educación a distancia (SUAYED) de la UNAM, etc. El principio adoptado en nuestra propuesta implica el planteamiento de otra base organizacional, el de red, que aplicada a las instituciones con educación virtualizada dejan de ser el centro, aunque seguirán formando parte de una red educativa globalizada, con este planteamiento, ya no se trata de extender un sistema educativo a todo el mundo sino de que todos los conocimientos y servicios educativos estén disponibles para todo el mundo, incluyendo el de las universidades virtualizadas centralizadas. El concepto de red, como elemento organizador global, implica otro, el de sistema educativo abierto tal que permita la interconexión de sistemas educativos y por lo mismo el libre tránsito de todos sus componentes, recursos educativos, información, conocimiento, estudiantes profesores, etc., así el libre tránsito también forma parte de nuestros principios. Y al constituirse la educación globalizada como una red de sistemas educativos abiertos, virtualizados e interconectados, los recursos humanos y todos los recursos digitales que ofrece la WEB

podrán ser compartidos en su creación y uso, en particular el conocimiento se desarrollará como un proceso constante de construcción social y se le considerará como un bien público accesible a todo el mundo, el conocimiento es un bien humano; éste es también uno de nuestros principios. Con la creación y uso compartido de recursos digitales y el libre tránsito de todos sus componentes de la red de sistemas educativos abiertos se fortalecerá el trabajo colaborativo y la distribución de sus procesos, por ejemplo, se podrá diseñar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje transversales, que incluyan diferentes sistemas educativos formales, no formales e informales.

Resumiendo, nuestra propuesta de una educación superior global se basa en la consideración de que nuestro ecosistema educativo formal está conformado por las sociedades de la información y el conocimiento organizado como una red de sistemas educativos abiertos (formales, no formales e informales) distribuidos a escala global para compartir la creación y uso de información, conocimiento, recursos y servicios educativos disponibles en la WEB y se permita el libre tránsito de todos sus componentes virtualizados, humanos y materiales.

LA EDUCACIÓN GLOBAL VIRTUALIZADA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA METÁFORA DE LOS ECOSISTEMAS

Pero si bien, al tomar estos principios organizacionales nos permitiría aprovechar mejor los recursos humanos y digitales de la WEB, quedaba por definir el tipo de organización a adoptar para una propuesta que fuera coherente, considerando que nuestro entorno es un sistema complejo, nos encontramos frente a un sistema dinámico y en continua evolución. En tales circunstancias era necesario de un tipo de organización flexible tal que permitiera a los sistemas de la red adaptarse a los cambios continuos del entorno. Para poder organizar y gestionar una educación en este contexto dinámico, consideramos los principios básicos de la metáfora de los ecosistemas naturales, en donde una comunidad de seres vivos diversos, cuyos procesos vitales están relacionados entre sí en un ambiente que comparten y donde se aglutinan todos los seres bióticos (es decir, a las plantas, animales y microorganismos) con los factores abióticos del medio ambiente (recursos como el agua, alimentos, etc.) logran una convivencia. Se trata, por lo tanto, de una unidad compuesta por organismos interdependientes que forman cadenas tróficas o alimenticias (la corriente de energía y nutrientes establecida entre las especies de un ecosistema con relación a su nutrición) que sobreviven adaptándose u auto-organizándose continuamente. Desde esta perspectiva los principios que retomamos son, el de un ambiente específico (las sociedades de la información y el conocimiento), los seres bióticos que lo habitan (diferentes tipos de estudiantes, profesores, gestores) que están en continua evolución (aprendiendo y enseñando) y para sobrevivir comparten recursos abióticos (recursos y servicios digitales de la WEB), adaptándose continuamente a las circunstancias y recursos disponibles mediante la auto-organización. Por estas características los ecosistemas bioló-

gicos, conforman otro de nuestros principios básicos organizacionales. Estos mismos principios los utilizamos en el seminario Visiones visto como un programa flexible de autoformación evolutiva e interdisciplinaria que tuvo como objetivo la comprensión interdisciplinaria de un problema complejo, la educación mediada por TIC, mediante la auto-organización de grupos abiertos e interdisciplinarios de trabajo y análisis en los que participaban estudiantes, profesores, investigadores y expertos de diversas disciplinas de diferentes instrucciones educativas, compartiendo y adoptando conocimientos y adaptándose a los recursos de nuestra plataforma WEB abierta, también en continua evolución, y que fue diseñada con este propósito, que fue planteado en, Experiencia de un programa abierto de autoformación interdisciplinaria e interinstitucional organizada como un ecosistema de aprendizaje mediado por TIC (Sánchez-Arias 2017).

Si bien esta propuesta toma como base los principios básicos de los ecosistemas naturales, que provienen de la ecología (como la ciencia que se ocupa del estudio de las complejas relaciones de los organismos vivos entre sí, con su medio y con el hombre) y nos proporciona elementos para organizar dinámicamente un ambiente a través de la auto-organización, no es suficiente, si lo aplicamos a la educación; pues el hombre, además de tener el comportamiento propio de nuestra especie, es un ser social que no solamente interactúa con nuestro medio ambiente y las otras especies sino además lo altera y actualmente, debido sobre todo a nuestro modelo económico neoliberal, estamos poniendo en una crisis ecológica sin precedentes a nuestro planeta. Por lo tanto, fue necesario recurrir a la sociología desde la perspectiva de los ecosistemas sociales que se han desarrollado en el siglo XX. Considerando esta perspectiva, otro de nuestros principios, es la conciencia ecológica, el humano altera a la naturaleza para bien y para mal. En nuestro proyecto retomamos la siguiente definición:

El ecosistema social está compuesto por cuatro variables que interaccionan entre sí: la organización social, la tecnología, la población y el medio ambiente. Algunos autores dan más importancia al eje organización-población a la hora de explicar la evolución de los ecosistemas, otros dan más importancia al eje tecnología-medio ambiente. Sin embargo, en el análisis de la interacción de los cuatro elementos, cada uno de ellos puede ser considerado como variable dependiente, de manera que cualquier cambio en uno de ellos tendrá sus efectos en los otros (Garrido, (F.J. 2016, Revista Digital, Global Hoy, Ecosistemas sociales (Ch. 2) <http://www.global.net/iepala/global/hoy/index.php?id=1548&canal=Textos&ghoy=0007&secciontxt=2>)

Esta definición la retomamos pues consideramos a la tecnología como un elemento fundamental en la evolución humana y que ahora con el uso de las TIC se vuelve muy relevante como factor de cambio social. A partir de esta consideración adoptamos como otro principio, la tecnología es un producto social de transformación, nunca ha sido ajena al desarrollo humano.

UNA EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUALIZADA A ESCALA GLOBAL COMO UN MEDIO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Una vez reconocida la educación como un fenómeno social, no podría dejar de ser considerada como un proceso histórico que responde a necesidades sociales, culturales y sobre todo económicas en un contexto específico. A partir de la revolución industrial, el sistema educativo basado en el enciclopedismo producto del renacimiento y la ilustración, se transformó para poder formar grandes cantidades de técnicos y profesionistas que demandaba el desarrollo de ese modelo económico. Así se pasó de un modelo universalista a uno de gran especialización. Ese modelo de educación de masas es la base del gran desarrollo industrial y tecnológico actual, pero en su continua expansión dio origen a una nueva revolución, la digital, que se inició entre las décadas de 1950 a las de 1970, con la introducción de la computadoras e internet, dando origen a la era de la información y que finalmente produjo el espacio socio-virtual a escala mundial, conocido como las sociedades de la información y el conocimiento y que ha sido y sigue siendo el gran motor del actual sistema global económico basado en el mercado y la acumulación de capitales, y ahora en su etapa de neoliberalismo. Desde luego el cambio no ha sido sólo económico sino también ha tenido un gran impacto social incluso negativo como lo señala en Sociedades líquidas (Bauman 1999), pero en contra parte también ofrece nuevas oportunidades como un nuevo espacio de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, como una nueva cultura Cibercultura (Levy 1997) que dará cabida a un nuevo tipo de inteligencia, la colectiva,

¿Qué es la inteligencia colectiva? Es una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias. Agregamos a nuestra definición esta idea indispensable: el fundamento y el objetivo de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, y no el culto de comunidades fetichizadas o hipostasiadas. (Levy 2004, p19)

Sin embargo, a pesar del gran desarrollo que ha permitido la virtualización de la sociedad, éste se basa sobre un modelo de conocimiento científico que favorece al modelo económico actual que por su naturaleza hegemónica desconoce otros modelos y epistemologías que no se basan en los mismos principios. Vivimos en un mundo multicultural donde se ha producido conocimiento de una gran diversidad y que da respuesta a las necesidades sociales, culturales y económicas en los países o regiones donde se produjo y se sigue produciendo. De esta manera otro de nuestros principios es que el mundo es diverso y multicultural. Sin embargo a pesar de esta gran riqueza humana de conocimiento no sólo no es aprovechada sino ignorada e incluso consideradas como desafíos al modelo dominante global. En el modelo imperante el conocimiento se ha desnaturalizado y se ha vuelto una mercancía más, ahora se habla de la economía del conocimiento, una mercancía más al

igual que las personas. Este modelo ignora que el conocimiento es un proceso continuo en un contexto histórico, económico, social y político y que está en la vida misma conviviendo con la naturaleza y todas sus especies, que no es puramente racional, también es subjetivo pues incluye emociones, sentimientos incluso espiritualidades, tal como se presenta en Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación:

En nuestro día a día, muchas veces no percibimos cuanto el sentir y el pensar están biológicamente entrelazados, fundidos uno en otro. Muchas veces nos sentimos emocionados y felices en determinados ambientes o en ciertos momentos y esto permite que ciertos pensamientos afloren, facilitando la liberación de la energía creadora anteriormente bloqueada y el encuentro de soluciones a aparentemente irresolubles. Es esta sensación de profundo bienestar y de satisfacción que hace que se viva un proceso creativo de generación de nuevas ideas, cuando una onda de creatividad inimaginable se hace presente. (Morales 2002, p 42),

De esta manera otros de nuestros principios es el conocimiento como una construcción histórico-social continúa en el que está incorporada la subjetividad como el sentir y la creatividad.

Pero al igual que el conocimiento no es solamente racional también es un medio de poder y en este sentido, el que prevalece es hegemónico, que no solamente impone a la educación su modelo de economía basado en el mercado a nivel mundial y la gran acumulación de capitales en manos de muy pocas manos o empresas globales, sino que además impone una sola epistemología, la basada en las ciencias, no tan sólo ignorando todos los otros saberes de culturas no occidentales, sino además creando grandes desigualdades e injusticias sociales y económicas con los países que están en la periferia, como los africanos, los latinoamericanos y países árabes. En este sentido retomamos los principios de las epistemologías del sur, como lo plantea Boaventura de Sousa Santos,

Desde mi punto de vista las epistemologías del sur son un reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado (De Sousa 2014, p16)

incluso lo propone como modelo alternativo a la crisis del modernismo, como un cambio de civilización, ya no fundado en el modelo actual eurocéntrico, el cual ha ignorado historias y conocimientos de otras culturas y movimientos antisistema que se dan en todo el mundo, él afirma que su propuesta debería ser abordada de lo que él denomina, sociología de las ausencias, las cuales al ser tomadas en cuenta serían la base para una nueva

propuesta en el marco de lo que él denomina, sociología de las emergencias. Y es en este sentido que propone una ecología de saberes en Más allá del pensamiento Abismal de las líneas globales a una ecología de saberes (De Sousa 2014) en el que incluye además del conocimiento científico, los saberes de otras culturas y nuevos que están creando movimientos sociales y que están planteando nuevas formas de organización, de democracias, de comercio, etc., y que no se sujetan al modelo neoliberal. A partir de estas consideraciones incorporamos a nuestros principios ecostémico de una educación superior globalizada como medio de transformación social, la ecología de los saberes de Boaventura.

EL POTENCIAL DE LA VIRTUALIDAD

Es evidente que las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y en particular la red mundial WEB, han transformado el mundo como nunca en la historia de la humanidad, no solamente forman parte de nuestra vida cotidiana individual y social sino, además han transformado, el comercio, la producción, la economía, la política, etc., a escala local y mundial; el mundo moderno no podría funcionar sin ellas, éstas, ya forman parte de nuestra cultura casi sin darnos cuenta. A través de ellas convivimos con una gran variedad de dispositivos y aplicaciones que nos rebasan todo el tiempo como por ejemplo el "BIGDATA", redes sociales, tablets, computadoras móviles, teléfonos inteligentes, WEB 2.0, WEB 3.0, inteligencia artificial, robots, impresoras 3D, el Internet de las cosas, que conectan a objetos, etc. Y todos estos artefactos, que más allá de sus funcionalidades, que no dejan de deslumbrarnos, los usamos cotidianamente sin entender completamente aún el gran impacto que han jugado en nuestra cultura. Pero más allá de esta parafernalia tecnológica, sin demeritarla pues ha sido el gran motor de transformación social a escala global, sobre todo en el mundo moderno, la pregunta sería, ¿cuáles son las bases sobre la que se ha sustentado esta red para haber logrado semejante impacto? Una respuesta a esta pregunta se encuentra planteada en ¿Qué es lo virtual?,

No nos referimos a lo virtual como manera de ser, sino a la virtualización como dinámica. La virtualización puede definirse como el movimiento inverso a la actualización. Consiste en el paso de lo actual a lo virtual, en una «elevación a la potencia» de la entidad considerada. La virtualización no es una desrealización (la transformación de una realidad en un conjunto de posibles), sino una mutación de identidad, un desplazamiento del centro de gravedad ontológico del objeto considerado: en lugar de definirse principalmente por su actualidad (una «solución»), la entidad encuentra así su consistencia esencial en un campo problemático (Levy 1999, p12)

Definida así la virtualidad, él lo aplica a cualquier tecnología, como una fuerza que existe en potencia, pero no en acto y que no se opone a lo real sino a lo actual donde la virtualidad y la actualidad sólo son dos maneras

de ser diferentes. Por ejemplo, el conocimiento oral al virtualizarse usando la tecnología de la edición toma otra dimensión dándole un mayor impacto social al conocimiento incluso rebasando a su autor. En el caso de las TIC, la virtualización global de la sociedad ha tomado una dimensión inusual y muchas veces desconocida a tal grado que para comprender este nuevo fenómeno, como ya lo referido antes, Levy propone una nueva antropología, la del ciberespacio. Desde esta perspectiva, la virtualidad de la sociedad mediante las TIC y la WEB representa una nueva extensión de su espacio físico y temporal, a escala mundial, que cuando se aplica transforma a todo lo que se virtualice, personas, comunidades, organizaciones, procesos, etc., les da otra dimensión diferente. Y para realmente poder utilizar el gran potencial de la virtualidad como una extensión de la realidad social es necesario comprender las propiedades que subsisten, más allá de los dispositivos tecnológicos que utilizamos. Este potencial, fundamentalmente está basado en que se utiliza un único medio (la WEB) y un solo código de representación, el más simple, el binario; de esta manera, todo lo que contiene la red es primero digitalizado e informatizado, todo lo que contiene esta red tiene una representación informatizada en código digital. Esta única caracterización ha permitido la integración de diversos y variados dispositivos que antes eran incompatibles, lo cual ha facilitado la interoperación tecnológica como nunca (por ejemplo, antes de la WEB eran incompatible los equipos de radio y de televisión). Una de las propiedades más básicas de todo elemento virtualizado es la deslocalización geográfica, nada en la red se ubica en un lugar geográfico específico; y unido a esta propiedad, está la de su acceso "inmediato" y en "tiempo real"; basta con "tocarlo" para tenerlo cuando se desee sin importar donde se encuentre. Estas propiedades permiten que primero no se tenga que localizar al objeto y posteriormente moverse hacia él para poder accederlo. Esta propiedad, que es inherente a esta virtualización, facilita el intercambio de sus componentes y es la que ha permitido el gran desarrollo económico y financiero del mundo que requiere de un intercambio inmediato, de información, conocimiento, etc. y particularmente del dinero a escala mundial. Otra gran propiedad de este espacio social virtualizado es su capacidad de memorizar, todo lo que entra a este espacio, de manera intencional o no, deja un rastro digital en la red y su representación digitalizada puede ser almacenado en bases de datos. Esta propiedad ha posibilitado la creación de la mayor base de información humana que ha facilitado la creación de nuevos conocimientos en todas sus áreas como nunca se había visto, pero al mismo tiempo, ha permitido también el uso indebido de información como los datos personales de sus usuarios de redes sociales con fines ilícitos, como fraudes, espionaje, terrorismo, manipulación comercial y política, etc. Otra gran propiedad consiste en que todos sus componentes en principio están diseñados para ser abiertos (aunque existen cada vez más sistemas que restrinjan su acceso y tengan un costo), lo que permite su interconexión entre ellos y que por lo tal, ha facilitado un libre tránsito virtualizado entre personas, organizaciones, empresas, sistemas, etc.; de hecho, esta interconexión es la que ha acelerado el proceso de producción del sistema mundial y en particular la economía y las finanzas,

el libre tránsito es la base del gran desarrollo de las sociedades modernas; pero de igual manera, para bien, ha también contribuido a la comunicación entre individuos, comunidades, sociedades y culturas a tal grado que ahora socialmente estamos más interconectados que nunca en todas las escalas, local, regional y mundial. Estas propiedades de deslocalización-acceso “instantáneo”, interconexión y capacidad de memorización son en sí las bases del gran potencial de esta virtualización que se deben finalmente al poder de las redes de computadoras, que son máquinas con memoria, con capacidad para interconectarse y de programarse para ser utilizadas para cualquier tipo de aplicación que pueden ser desde lúdicas hasta científicas. Y es precisamente el conjunto de estas tecnologías lo que ha dado origen a la nueva revolución industrial, la digital, que ha transformado el mundo.

Pero existe otra que ha permitido su extensión y especialización para virtualizar casi cualquier tipo de actividad humana y esta es, la capacidad de creación (programación) de nuevos subespacios virtuales. Generalmente, la mayoría ya existen y están a la disposición de todo público, por ejemplo el correo electrónico, espacio para intercambiar mensajes en diferido entre usuarios que se conecten a dicho espacio; o los foros que se utilizan para el intercambio de ideas; las redes para socializar; o espacios más elaborados que permiten programar procesos específicos típicos como lo son por ejemplo, los sistemas de administración del aprendizaje (“learning management systems”, por sus sigla en inglés), el cual permite a un docente virtualizar un curso con sus respectivos contenidos y gestionar el aprendizaje de sus estudiantes virtualizados (sin estar en un lugar geográfico específico, como lo sería un salón de clases), o las aplicaciones que permiten crear sitios WEB personales o empresariales, etc. Esta gran capacidad de programación de espacios es lo que ha permitido virtualizar continuamente nuevos servicios, procesos, sistemas, organizaciones, empresas, etc., y es precisamente esta capacidad la que ha dado origen a las sociedades de la información y el conocimiento a escala global. Inicialmente esta capacidad de programación estaba sólo al alcance de los especialistas en computación, pero cada vez más está a la disposición de cualquiera que tenga una cultura digital básica, ahora no sólo se pueden crear redes sociales específicas, muy pronto se podrán crear espacios más complejos específicos sin necesidad de ser un especialista en computación. Esta propiedad de programación al alcance de no técnicos contribuirá a la apropiación de esta tecnología a grupos que antes estaban al margen; de hecho, diversos movimientos sociales han creado sus propios espacios para organizarse e incluso utilizarlos como medio para confrontar al poder dominante económico y político; pero de igual manera han sido utilizados para fines ilícitos como el terrorismo o como mecanismos de control y manipulación en gobiernos no democráticos, etc. Lo más relevante en este caso, es que la sociedad se puede apropiarse de la tecnología que finalmente es producto social en la convergen diversos conocimientos científicos desarrollados a lo largo de la historia de la humanidad pero que sin embargo, en la actualidad se la han apropiado unas cuantas empresas tecnológicas que sobre todo tienen intereses comerciales y que han tenido la astucia de comerciar con todo lo virtualizado, incluso las personas. La

apropiación social de la tecnología es otro de nuestros principios. Tenemos que dejar de ser usuarios para pasar a ser actores y diseñadores de espacios basados en redes de sistemas abiertos, flexibles, adaptables, autogestionables, con procesos distribuidos que faciliten la colaboración y la cooperación, entre las personas y no solamente la competencia como principalmente se hace ahora y que además, respondan a las aspiraciones y necesidades históricas, sociales, políticas, económicas propias a cada cultura alrededor del mundo.

Técnicamente, estos nuevos espacios son posibles gracias al potencial de programación a través de él podemos recrear nuevos espacios propios con fines específicos que, al estar insertos en el único medio, la WEB, se puede aprovechar todo lo que ofrece las sociedades de la información y el conocimiento. Por ejemplo, mediante este potencial podríamos recrear metafóricamente un ecosistema natural, simulándolo mediante la virtualización, un ambiente específico, con sus recursos bióticos y abióticos y algunos de sus procesos de sobrevivencia, evolución, organización y auto-organización, propiedad emergente que caracteriza a todo sistema complejo. Esta tarea es muy difícil de recrear en la realidad pues un ecosistema depende de una localidad y contexto geográfico específico, pero en cambio, gracias al potencial de la virtualización esta simulación virtualizada es posible por sus propiedades inherentes, de deslocalización, memorización, interconexión y la programación de todos sus componentes y que permiten la adaptación, la evolución, la auto-organización. La aplicación de esta base tecnológica a los procesos sociales es aún más impactante, las sociedades de la información y el conocimiento nos lo están mostrando, ésta ha sido creada colectivamente por diversas sociedades, comunidades con intereses diferentes y muchas veces contradictorios, es la tecnología social más grande que ha creado el hombre a través de su historia y utilizando diversos conocimientos científicos y tecnologías, como son la matemáticas, la física, la electrónica por mencionar las más evidentes, pero como ya mencionamos antes, se las han apropiado un grupo pequeño de empresas tecnológicas que han impuesto sus intereses comerciales, y es en este sentido que con nuestra propuesta queremos darle ahora un giro, considerando a la educación superior globalizada como un medio de transformación social basado en principios ecosistémicos.

Aplicando este potencial a la educación, organizándola como una red de sistemas educativos abiertos, se podrían crear redes transversales flexibles, auto-organizadas, adaptables, participativas, con un amplio margen de tránsito de personas, información, conocimientos, procesos, sistemas, etc. Y además, esta red al ser parte de las sociedades de la información y el conocimiento, es posible la interconexión de los sistemas e instituciones educativos formales, con los sistemas educativos informales y no formales e incluso con el mundo del trabajo, de las instituciones, de las empresas, de la cultura, etc. Además de conectadas compartiendo entre todos, recursos materiales y humanos con lo que se ampliaría el espacio socioeducativo a escala global; igualmente se podrían diseñar nuevos modelos de educación para la vida y en la vida mediante redes transversales a escala local, regional

y global basadas en la construcción social del conocimiento conjuntándola con la práctica (muchas veces separadas en nuestros sistema educativos actuales); facilitando de esta manera la colaboración, la diversidad y la multiculturalidad, en fin, una nueva educación con sentido humano y multicultural y comprometido con las realidades y necesidades particulares de cada región y cultura; es decir una propuesta educativa-social-tecnológica anti-hegemónica. En resumen, el potencial de esta virtualización en la educación tal como la hemos planteado, si es posible tecnológicamente y en particular gracias a las redes de computadoras.

VIABILIDAD DE LA PROPUESTA

Técnicamente, por el poder de la virtualización, es posible organizar un nuevo espacio educativo basado en principios ecosistémicos como un medio de transformación social, de hecho hay una propuesta interdisciplinaria e internacional muy interesante que va en el sentido de nuestra propuesta, *Global Education Futures Report: educational ecosystems for societal transformation* (Luksha P. et al 2017), sin embargo desde nuestro punto de vista se trata de un catálogo de buenas intenciones que recoge las tendencias de una educación globalizada teniendo conciencia de que vivimos y afectamos ambientalmente nuestro mundo y que para una mejor convivencia a escala mundial es necesario colaborar y cooperar tomando en cuenta a otras culturas y otras formas de conocimiento como el arte, la espiritualidad, etc. Sin embargo, consideramos que falta contextualizarla, ubicarla en la historia o en las historias de cada cultura, en los sistemas sociales, económicos y políticos muchas veces en contradicción en cuanto a los intereses; igualmente carece de una fundamentación epistemológica emergente tal como lo plantea las epistemologías del sur. Pero hay que tener en cuenta que desde esta perspectiva, nuestra propuesta representa un gran reto pues estamos frente a un problema teórico práctico aún no resuelto, pues esta necesidad de nuevas epistemologías surge en un periodo de transición, tal como como lo plantea Boaventura de Sousa Santos,

Las Epistemologías del Sur tienen que dialogar, argumentar, contra argumentar con otras epistemologías. Y es ahí donde, en mi opinión, vamos a encontrar su fuerza. Más adelante volveré sobre esta cuestión porque este diálogo tiene que ser doble: por un lado, es un diálogo, una confrontación, con el pensamiento hegemónico de Norte global, todas las epistemologías positivistas entran dentro de este concepto, a mi juicio; pero, por el otro, es también un diálogo y enfrentamiento con el pensamiento crítico eurocéntrico (De Sousa 2011, p 18)

En este trabajo que apenas estamos iniciando, hemos enunciado algunos principios, las sociedades de la información como nuestro ecosistema educativo superior global, organizado bajo principios básicos de ecosistémicos naturales y sociales y finalmente fundamentados para ser un medio de transformación social, retomando la ecología de los saberes basada en las epistemologías del sur. Aún nos falta ampliarlos y fundamentarlos, para que en una fase posterior, los apliquemos al sistema de educación a

distancia de la coordinación de Educación abierta y Educación a Distancia (CUAED) de la UNAM la cual sigue un modelo centralizado y que nos proponemos descentralizarlo y enmarcarlo en las diversas redes que conforman las sociedades de la información y los conocimientos, donde nuestro mismo sistema se encuentra inserto como otros más, integrando además a los sistemas de educación no formal e informal; que finalmente en su conjunto, son parte de una educación para la vida y en la vida. Consideramos que con esta propuesta podremos contribuir a resolver una de las grandes deficiencias de nuestro país, la exclusión educativa que en nuestro caso, de los jóvenes que por ley tienen derecho a una educación superior, solo el 30 % tienen acceso.

REFERENCIAS

- Bauman Zygmunt (1999), *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- De Sousa S. B. (2014), Más allá del pensamiento Abismal de las líneas globales a una ecología de saberes. *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (pp. 21-66). URL: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/44154/1/M%C3%A1s%20all%C3%A1%20del%20pensamiento%20abismal.pdf>
- (2011), *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar. Hacer. Introducción a las epistemologías del sur*. CIDOB edicions (pp. 9-22). Barcelona España. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Formas-Otras_Dec2011.pdf
- Garrido, F.J. (2016), 2. Los ecosistemas sociales. *Guía básica de conocimiento sobre medio ambiente*. Revista Digital, Gloobal Hoy, (Ch. 2) <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/hoy/index.php?id=1548&canal=Textos&ghoy=0007&secciontxt=2>, Madrid.
- Levy Pierre (1997), *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet Nouvelles technologie: coopération culturelle et communication*, Odile Jacob, Paris, Francia
- (1999). *¿Qué es lo virtual?*. Paidós. Barcelona, España. Paidós. Barcelona, España. <http://www.hechohistorico.com.ar/Archivos/Taller/Levy%20Pierre%20-%20Que%20Es%20Lo%20Virtual.PDF>
- (2004), *La Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Biblioteca Virtual em saúde. <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>
- Luksha P., Cubista J., Laszlo A., Popovich M., Ninenko I, Eds. (2017). *Global Education Futures Report: educational ecosystems for societal transformation*. URL: <http://www.edu2035.org/images/people/GEF%20Vision%20Educational%20Ecosystems%20for%20Societal%20Transformation-ilovepdf-compressed.pdf>
- Moraes M.C. (2002). *Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencontrarse creativamente la educación*. *Creatividad y sociedad* No.2, (pp. 41-56), España. <http://www.waldorfcolumbia.org/seccns/Reencantando.pdf>

- Sánchez-Arias V.G. (2017). *Experiencia de un programa abierto de autoformación interdisciplinaria e interinstitucional organizada como un ecosistema de aprendizaje mediado por TIC*. Tecnología y Aprendizaje. Avances en el Mundo Académico Hispano (pp. 120-127). Prieto, M.; Pech, S. y Zapata, A., (Eds.). ISBN (978-84-697-2772-0). Ciudad Real España.
- (2013). *Integración de la formación informal a la formal: una propuesta conceptual para una plataforma basada en espacios educativos a partir de una reflexión y una experiencia*. Memorias Tecnologías y Aprendizaje avances en Iberoamérica. Vol. 1, Ed. UTC, ISBN: 978-607-96242-0-0 Volumen 1 ISBN: 978-607-96242-1-7, 2013, (pp. 113-120). Cd. Real España.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

LA COMPRENSIÓN LECTORA

Desarrollando la autonomía de los estudiantes

Jesús Jared Castañón Félix, Esc. Prim. "Club de Leones No. 4", México
Sandra Luz Rivera Beltrán, Escuela Normal de Sinaloa, México
José Antonio Pérez López, Inst. de Educación de Aguascalientes, México.

Palabras claves: Práctica docente; estrategias; comprensión lectora; autonomía

INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo la acción tradicional de leer ha sido entendida como la capacidad para descifrar letras y signos en forma de palabras plasmadas en un texto; pero al cuestionar sobre lo que se lee, entendemos que no es sólo eso, pues la habilidad de leer va más allá de descifrar un código gráfico, se requiere de la asimilación de lo leído, de comprender el significado, de relacionar lo que conocemos con lo que nos presenta el texto; es decir, que el lector interactúe con el texto escrito y reconstruya sus esquemas por medio de relacionar sus conocimientos previos con sus conocimientos nuevos. A esta asimilación se le conoce como "comprensión lectora".

En este sentido, cabe aclarar que un buen lector no nace de la noche a la mañana, éste se forma poco a poco conforme va adquiriendo el gusto y hábito por la lectura. Por ello, es importante que los maestros tengan paciencia, constancia, dedicación y sobretodo gusto por la lectura, así como conocimientos teóricos metodológicos para favorecer el gusto y la comprensión de la lectura.

En este sentido, Pérez(2006) define el concepto de comprensión lectora como:

El proceso cognoscitivo por medio del cual se reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor del texto, a través de un canal escrito, audiovisual o electrónico. En otras palabras, es captar el significado del texto, en el que juega un papel determinante la macro estructura textual (p. 75).

Asimismo, Solé (1996) plantea que la lectura:

Es un proceso de construcción lento y progresivo que requiere de una intervención educativa respetuosa y ajustada. No vamos a esperar que los alumnos aprendan lo que no se les ha enseñado, ni vamos a esperar que lo aprendan de una vez para siempre. Aprender a leer comprensivamente es una condición necesaria para poder aprender a partir de textos escritos. Las estrategias de lectura aprendidas en contextos significativos contribuyen a la consecución de la finalidad general de la educación que consiste en que los alumnos aprendan a aprender (p.167).

Enseñar a leer y escribir son objetivos principales de la escuela y es ésta, quien debe responsabilizarse en gran medida por fomentar la lectura y la producción de textos para promover el desarrollo de la comprensión lectora. En este sentido, es necesario que los maestros tengan conocimiento sobre los diferentes tipos de textos, las estrategias didácticas, el proceso lector para que desarrollen y fortalezcan la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes.

Uno de los objetivos principales de todo profesor que enseña a leer a sus alumnos es lograr que desarrollen un buen nivel de comprensión, que los niños sean capaces de identificar las ideas principales incluidas en un texto, que puedan inferir, pensar, e ir más allá de lo que superficialmente se lee y de esta manera construir y desarrollar su pensamiento analítico, reflexivo, argumentativo y por supuesto autónomo.

Con relación a esto, García (1998) señala que “a partir de la relación texto (información visual) contexto (información no visual), es que se logra la comprensión y se construyen significados que satisfacen las necesidades intelectuales y socioemocionales de quien lee”. (p.13). Es decir, relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos para reconstruir el conocimiento.

Este es precisamente uno de los problemas que se han observado en un grupo de tercer grado de educación primaria del estado de Sinaloa, en el que un gran número de alumnos presentan dificultad para trabajar de manera autónoma en las diferentes tareas realizadas en clase y en la resolución de exámenes; pues son dependientes de la orientación continua del profesor para solucionar la mayoría de las actividades y trabajos, pues no logran comprender lo que leen.

De tal forma, es necesario fortalecer la comprensión lectora en el aula para lograr que los alumnos puedan trabajar desarrollando su autonomía. Razón por la cual, nace el interés de elegir esta problemática de estudio, titulado “La comprensión lectora: Desarrollando la autonomía de los estudiantes”, puesto que es parte fundamental para que los sujetos puedan desde muy temprana edad lograr construir sus propias ideas, pues esto les permitirá poder desenvolverse autónomamente en cualquier ámbito de su vida. Al trabajar la comprensión lectora no sólo se favorecerán las competencias y habilidades comunicativas del niño, también se potenciará su capacidad para aprender a aprender de manera que le dé sentido a lo que aprende, relacionándolo con otros espacios de su vida cotidiana.

Cuando el niño comprende lo que lee, se apropia de una valiosa herramienta que le facilitará la construcción de su conocimiento, pues él, de manera individual será capaz de buscar información referente a las inquietudes que se le presenten, documentándose, interpretando la información textual y apropiándose del conocimiento de manera autónoma.

La viabilidad de este tema de investigación se sustenta desde el programa de estudios 2011 de tercer grado de educación primaria, pues el enfoque didáctico señala la importancia de transformar la lectura en un espacio donde los alumnos puedan estar en contacto permanente con los textos y que desarrollen estrategias de comprensión lectora para el análisis y manejo de la información. Además de proponer dentro de las actividades permanentes

el incremento de las habilidades de lectura para desarrollar la comprensión lectora.

Respecto a lo anterior, el programa de estudios 2011 establece que:

Desde el inicio de la primaria es importante emplear estrategias de lectura que aseguren que los alumnos sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto y hacer deducciones e inferencias que les permitan una mejor comprensión de lo leído. Lograr que los alumnos puedan ir más allá de la comprensión literal de lo que leen es uno de los objetivos centrales en la primaria y la secundaria. Se pretende que de manera progresiva realicen un mejor análisis de los textos que leen y asuman una postura frente a ellos, lo cual requiere trabajo sostenido a lo largo de toda la Educación Básica. (SEP, 2011, p. 34).

Para orientar el rumbo de esta investigación y obtener un resultado exitoso, es necesario tener claro el objetivo que se pretende alcanzar; para ello, se plantea el siguiente propósito general: Desarrollar en los alumnos la autonomía para la construcción de su conocimiento a través de la comprensión lectora.

Considerando el enfoque del propósito general, es fundamental orientar el trabajo que se habrá de realizar a través de los siguientes propósitos específicos:

- Fomentar en los niños el hábito e interés por la lectura.
- Diseñar y aplicar estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora de los alumnos.
- Desarrollar la autonomía en los alumnos a través de la comprensión lectora.
- Identificar las teorías o paradigmas que favorecen la comprensión lectora y la autonomía

Para desarrollar la comprensión lectora en el niño, primero se debe cultivar en ellos el interés y el gusto por la lectura; la escuela y el hogar son los lugares en que el infante pasa el mayor tiempo del día, estos deben convertirse en ambientes alfabetizadores, espacios idóneos para la lectura, en donde se desarrolla su capacidad de comprensión.

La comprensión lectora es una competencia que posibilita el aprendizaje del niño durante la etapa escolar. Si el infante no es capaz de asimilar y relacionar lo que lee con sus experiencias previas, difícilmente podrá apropiarse del conocimiento que la información textual le presenta.

Así pues, para que el alumno adquiera un buen nivel de comprensión lectora el docente debe darse a la tarea de diseñar y aplicar estrategias de fomento a la lectura en las que el niño se motive a leer frecuentemente y a conocer más sobre temas de su interés, llevándolo a la reflexión sobre lo leído y a interiorizar las ideas principales que encuentra en el texto. De esta manera, podemos decir que el infante ha adquirido un buen nivel de comprensión lectora cuando es capaz de encontrar sentido a lo que lee.

Después de que el niño adquiere la destreza para comprender lo que ha leído, casi de manera inmediata se vuelve un alumno autónomo, pues es

capaz de razonar acerca de la información que el texto le presenta, logrando trabajar de manera individual sin problema alguno. Ante esta situación Morrison (2005) afirma que “la última meta de la educación es que los niños desarrollen su autonomía, lo que significa «estar gobernados por sí mismos». Los educadores de la primera infancia necesitan dirigir programas que fomenten el desarrollo de la autonomía” (p. 392).

Con la finalidad de lograr el propósito planteado fue necesario formular una serie de preguntas que orientaran el desarrollo de esta investigación, las cuales se enuncian a continuación:

- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que tiene los alumnos?
- ¿Qué estrategias implementar para desarrollar la comprensión lectora?
- ¿Cómo lograr la autonomía en los niños de tercer grado a través de la comprensión lectora?
- ¿Cuáles son las teorías o paradigmas que favorecen la comprensión lectora y la autonomía?

METODOLOGÍA

Para cumplir con los propósitos establecidos fue necesario diseñar y aplicar una serie de estrategias didácticas que favorecieran y potenciaron el logro de éstos. La finalidad de las estrategias aplicadas fue desarrollar en los alumnos de 3^o “C” un nivel más elevado de comprensión lectora, y, que paulatinamente adquirieran un mayor grado de autonomía para la resolución de actividades y para la construcción de su conocimiento, dentro y fuera del contexto escolar.

Las estrategias se aplicaron de forma ascendente, es decir, incrementando el nivel de complejidad conforme se fueron aplicando. Cada una de éstas fue diseñada con un objetivo específico, pretendiendo llevar a los alumnos desde el nivel de comprensión literal, hasta el nivel metacognitivo. En cada estrategia se propició el desarrollo de la autonomía en los alumnos, pues paulatinamente se fueron retirando las ayudas continuas del profesor, dejándolos trabajar con independencia y dándoles una mayor libertad para pensar y actuar. Así, poco a poco, el niño fue perfilando una individualidad propia, imponiendo su ritmo de trabajo. De esta forma se va propiciando a que el alumno “aprende a ser independiente, toma conciencia de su fuerza y de su debilidad, y, en consecuencia, se vuelve responsable del éxito o fracaso de sus propias acciones” (Roser, 1995, p. 38).

Para el análisis de las estrategias se seleccionó el ciclo reflexivo de Smith, que consta de un proceso cíclico de cuatro pasos (descripción, explicación, confrontación y reconstrucción), a través de los cuales se pretende llevar al docente a la reflexión sobre su propia práctica profesional, rescatar sus fortalezas e identificar sus debilidades para seguir trabajando en la mejora de su práctica profesional. En este sentido, se retoma la metodología de la investigación acción (IA), en la cual Kemmis (1998) a través del proceso de la IA, los docentes son capaces de reflexionar y justificar razonadamente su trabajo,

siendo la evidencia generada, una reflexión crítica que contribuya a mejorar su práctica pedagógica y por ende el problema en cuestión. Lo anterior implicó un trabajo de campo donde se empleó la observación y la participación activa a lo largo de un ciclo escolar en una unidad educativa del estado de Sinaloa.

RESULTADOS

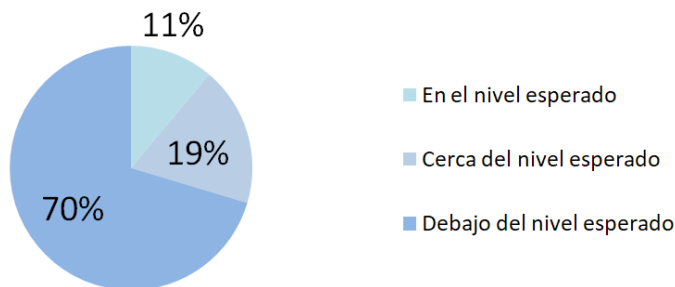
Existen diferentes categorizaciones o taxonomías para describir los niveles de comprensión lectora, pero es la taxonomía de Sánchez (2008) en la cual se establecen siete niveles de comprensión lectora: literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación la que se empleará para llevar a cabo el análisis de los resultados de las estrategias propuestas en este estudio. De tal forma, que con la orientación y criterios establecidos en esta taxonomía se llevó a cabo la evaluación de los niveles de comprensión lectora en los que los alumnos se fueron desarrollando durante el ciclo escolar.

Por otra parte, para evaluar el grado de autonomía que los alumnos alcanzaban con las diversas estrategias implementadas, se recurrió al diseño de instrumentos de evaluación como listas de cotejo y rúbricas que permitieran obtener un parámetro del avance en los alumnos; estos instrumentos se orientaron a través de criterios específicos, tales como:

- Requiere apoyo del docente al iniciar las actividades de clase
- Requiere apoyo del docente durante el desarrollo de las actividades de clase
- Solicita ayuda del docente para comprender las actividades escritas
- Necesita apoyo para la comprensión de actividades de lectura
- Depende de sus compañeros para realizar las actividades en equipo

La primera estrategia implementada en esta propuesta “¿De qué trata la noticia?” se trabajó con el propósito de diagnosticar el nivel de comprensión lectora y autonomía de los alumnos. Al analizar las evidencias se detectó el serio problema que presentaban los alumnos de tercer grado en comprensión lectora, pues únicamente una pequeña parte de ellos pudo identificar y plasmar las ideas centrales del texto analizado. De acuerdo a los resultados obtenidos en la primera estrategia se presentan los resultados en la siguiente gráfica.

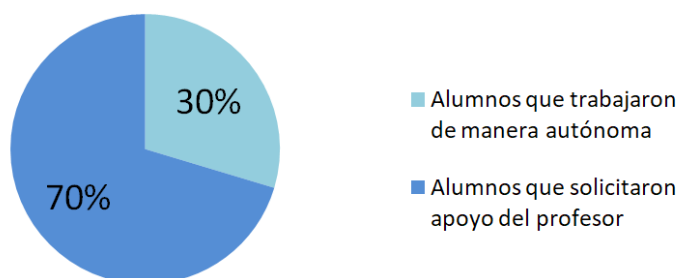
Figura.1: Resultados del reporte de lectura



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se presenta otra gráfica que muestra el grado de autonomía de los alumnos:

Figura. 2: Nivel de autonomía para la elaboración del reporte de lectura

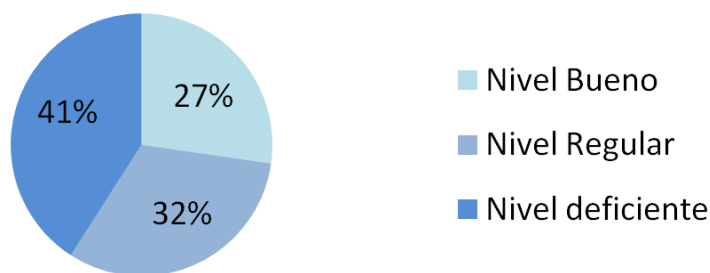


Fuente: Elaboración propia.

Aquí se puede observar, que los alumnos presentan una gran dependencia de la guía continua del profesor, por lo que ésta fue un área de oportunidad en la cual se trabajó arduamente para propiciar poco a poco el desarrollo de un nivel óptimo de autonomía en los alumnos de 3º “C”.

Para seguir fortaleciendo la comprensión lectora y autonomía de los alumnos se implementaron otras estrategias; sin embargo, por cuestión de espacio sólo se expondrán las más relevantes en este documento. Siendo una de éstas la de “Palabras ocultas” implementada para lograr el propósito de desarrollar en los alumnos la habilidad de anticipar y captar de manera rápida palabras en un artículo de divulgación, teniendo como resultado lo siguiente:

Figura. 3: Porcentaje de resultados del artículo de divulgación



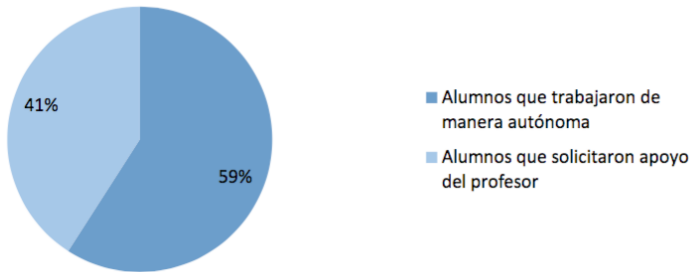
Fuente: Elaboración propia.

En esta gráfica se puede observar que, en la elaboración del artículo de divulgación, el 27% alcanzaron un nivel de desempeño bueno, el 32% se encontraron en un nivel regular y el 41% en un nivel deficiente.

Al analizar estos resultados se observa que los alumnos presentan dificultades para expresar y organizar con sus propias palabras la información que ha sido leída previamente, y que es un punto en el que se tiene que trabajar, pues también es parte importante de la habilidad lectora que se espera, los alumnos puedan desarrollar.

Respecto al grado de autonomía de los alumnos, en esta estrategia aún se pudo observar un alto grado de dependencia para la resolución de las actividades de clase, pues en el desempeño de los alumnos, en este aspecto, se obtuvo que de un total de 22 alumnos que acudieron a clase ese día, 14 requirieron apoyo del profesor para realizar la actividad de anticipación de palabras, tal y como se muestra en la siguiente gráfica.

Figura 4. Nivel de autonomía para la elaboración de un artículo de divulgación



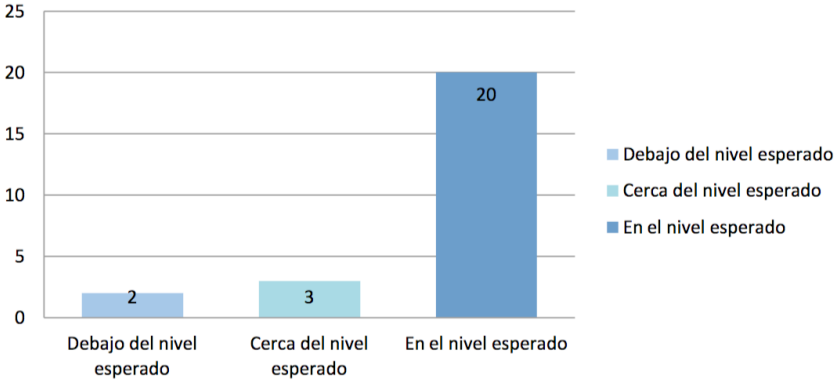
Fuente: Elaboración propia.

Con esta última estrategia denominada “Los analistas” se pudo destacar que los niños mejoraron mucho a lo largo de la aplicación de las diversas estrategias, pues claramente se observó un mayor nivel de comprensión lectora, mayor raciocinio para la resolución de actividades escolares y una menor dependencia de la supervisión del docente en las tareas de clase.

Al culminar este proceso, los alumnos son capaces de identificar las ideas centrales del texto, de realizar inferencias, de saber que la lectura se debe de llevar a cabo siempre con un objetivo, que deben de participar de manera activa en el texto, que tienen que ser críticos con la información que un texto les plantea y que deben tratar siempre de resolver las diferentes problemáticas que se le presenten tanto en el ámbito escolar como social de manera autónoma.

Al evaluar a través de una rúbrica, el artículo elaborado de la crítica de un texto de medicina tradicional, se observó que 20 niños se encontraron en el nivel esperado, 3 cerca del nivel esperado y 2 debajo del nivel esperado, de la forma en que se muestra en la siguiente gráfica:

Figura 5: Evaluación del artículo crítico del texto



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, únicamente 3 niños solicitaron apoyo del docente para elaborar el artículo crítico del texto, tal y como se aprecia a continuación:

Figura 6: Nivel de autonomía en la resolución del cuestionario y artículo



Fuente: Elaboración propia.

Cuando se aplicó la última estrategia, los niños demostraron que realmente lograron un gran avance con respecto a la lectura, pues en las actividades desarrolladas, ya emitían críticas bien fundamentadas y hacían juicios de valor acerca de los textos analizados, como lectores expertos.

Al respecto, un lector experto es aquel que tiene las siguientes características:

- Piensa, analiza, reflexiona y argumenta sobre lo que lee.
- Usa su conocimiento previo para entender lo que lee.
- Integra información con sus conocimientos previos para comprender el texto.
- Decodifica y reconoce palabras de manera automática, quedando su atención libre para el análisis del significado.
- Controla y guía su lectura en función de su meta, material y resultados.

Practica la lectura desarrollándola y refinándola (Flores, 2016, párr.2).

Que los alumnos llegaran a este punto de manera eficaz fue la meta desde un inicio. Se esperaba que pudieran desarrollar críticas acerca de los textos que leían, que identificaran las intenciones del autor; que reconocieran las ideas principales y que pudieran dar su opinión personal acerca de lo leído; frente a este reto, se logró reconocer que la mayor parte del grupo pudo lograrlo.

Diseñar y aplicar estas estrategias, propició que los alumnos logaran reconocer que los diferentes tipos de textos llevan un orden, así como también, que la coherencia y la cohesión son dos cualidades base de los textos, por ello es que las ideas plasmadas deben tener una secuencia que facilite su lectura y comprensión.

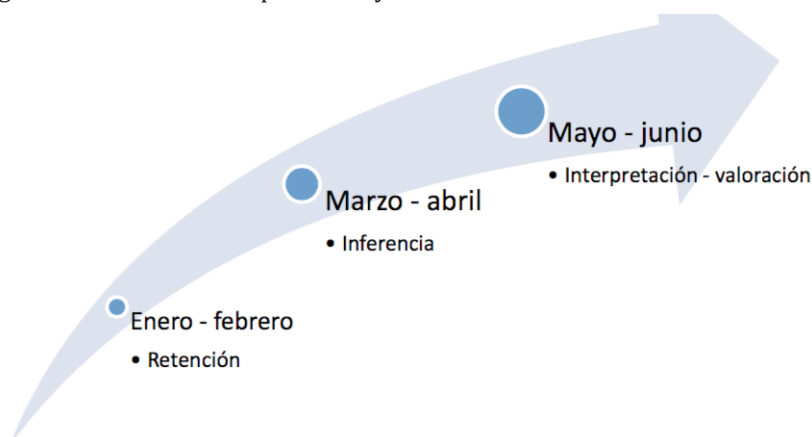
Con relación a lo anterior, Álvarez (2005), señala que “la coherencia es la propiedad que dota al texto de una significación global, de una unidad semántica e informativa que nos permite interpretar cada una de sus partes como constituyentes compatibles en un todo” (p. 52).

El alumno debe distinguir que los textos están organizados de forma coherente y sistematizada para facilitar su comprensión, debido a que el orden en que se encuentran insertos los diferentes aspectos del texto, determina una comprensión eficaz del mismo puesto que “un texto es coherente cuando cada una de las unidades que lo motivan (párrafos, oraciones, palabras) se disponen de modo que no se niegan ni se contradicen”(Álvarez,2005, p. 52).

El trabajar además con historietas, diagramas, esquemas, etc., ayuda a los niños a aprender de una manera más eficaz pues los ayuda a ordenar sus procesos mentales, al mismo tiempo, estos son una herramienta fundamental para alcanzar el propósito de estas estrategias, ya que la finalidad es que identifiquen que además de los diversos tipos de textos, los apoyos visuales también responden a un orden lógico y coherente de las ideas.

Finalmente, se muestra en la siguiente figura un avance estimado del progreso que los alumnos tuvieron en el nivel de comprensión lectora con el desarrollo de las estrategias didácticas implementadas a lo largo de los últimos seis meses del ciclo escolar 2016 -2017; comenzando desde enero, en el que se encontraban en nivel de comprensión de retención, y culminando en el mes de julio, en el cual al evaluarse la última estrategia los alumnos lograron colocarse en los niveles de interpretación y valoración.

Figura 7: Niveles de interpretación y valoración.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la evaluación.

CONCLUSIONES

La comprensión lectora es una competencia básica que los alumnos deben desarrollar y que no solamente es una competencia para el aprendizaje escolar, sino para toda la vida; en esta reconstrucción se puede explicar que para que el niño lector pueda desarrollar un buen nivel de comprensión lectora, éste deberá de desempeñar un papel activo en la lectura, tendrá que plantearse propósitos para leer, hacer inferencias sobre lo que viene después, cuestionarse cuando no haya logrado entender una parte del texto y poder reordenar su proceso de lectura, pero esto lo logrará si se vuelve principalmente un lector.

El alumno que es capaz de comprender de forma óptima lo que lee, puede aprender por sí sólo, sin la necesidad de un docente o cualquier otra persona, más que su proceso de aprendizaje. Sin lugar a dudas, la comprensión lectora crea individuos autónomos, con la capacidad suficiente de poder aprender, de autorregular sus procesos mentales, su pensamiento, su comportamiento y su estilo de aprendizaje.

Lograr estudiantes con un nivel eficiente de comprensión y de autonomía no es una tarea fácil; sin embargo, si los docentes nos preocupamos, involucramos y propiciamos en ellos el gusto y placer por la lectura y la escritura, empleando estrategias didácticas interesantes e innovadoras desde los primeros grados de escolaridad, desde que los alumnos comienzan a relacionarse con el lenguaje oral y escrito, podremos hacer de ellos alumnos altamente competentes, alumnos más libres y menos dependientes, alumnos autodidactas, alumnos constructivistas, alumnos no del aula, no de la escuela, no de su contexto... alumnos del mundo.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2005). *Escribir en español*. España: Ediciones Nobel.
- Flores, G. (2016). ¿Eres un lector experto o novato? Recuperado de: https://aminoapps.com/c/libros-aminoespanol/page/blog/eres-un-lector-experto-o-novato/P4Bn_gdumuDnQ2XqRYPbbZMva1eYbnxeLV
- García, N. (1998). *Conocimiento participación y cambio: capacitación de docentes a partir de la investigación en el aula*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Kemmis, S. (1988). *Teoría de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Morrison, G (2005). *Educación Infantil*. España: Pearson, Alhambra.
- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Colombia: Editorial Magisterio.
- Roser, T., (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1996) *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó
- Sánchez, D. (2008). Niveles de comprensión lectora. Recuperado de: http://enlasescardenal.bligoo.cl/media/users/17/859943/files/166073/niveles_com-lec_2008.pdf.
- SEP, (2011). *Plan de estudios 2011: Educación básica*. México: SEP.
- SEP, (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro*. México: SEP

PLAN PILOTO: INCLUSIÓN ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SEGÚN DESCRIPTORES Y OBJETIVOS DE APRENDIZAJE Marco de Cualificaciones en la Maestría de Manejo de Recursos Naturales- UNED, 2015-2017

Rosita Ulate de Brooke, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Palabras clave: cualificaciones; descriptores; didáctica; design thinking; format; recursos naturales

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

El programa de la Unión Europea Erasmus+, en conjunto con el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y la Universidad de Barcelona, implementaron el proyecto Harmonization and innovation in Central American Higher Education. Curriculum: Enchancing and implementing a Regional Qualification Framework (HICA), en su primera etapa, 2015-2017, (CSUCA, 2017). Una de las carreras escogidas fue la Maestría de Recursos Naturales (MMRN) de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), la cual se abocó al logro de varios objetivos de trabajo a lo interno del programa de estudio. Barrientos (2017) indica que las metas planteadas fueron: a) la sistematización del proceso de incorporación del marco de cualificaciones, b) la incorporación del marco de cualificaciones en el plan de estudios, c) el desarrollo de capacitaciones para los docentes de la carrera y d) la implementación de algunos elementos de los descriptores: autonomía con responsabilidad personal, profesional y social, así como comunicación. Lo anterior fue desarrollado con el fin de dar respuesta a la necesidad de mejorar el perfil de salida de los estudiantes de la carrera.

Por su parte, el Proyecto Alfa Fuentes (2013) indica que un marco de cualificaciones es un sistema por medio del cual se asegura que un título, diploma o certificación, ha sido emitido bajo la certificación de cumplimiento de resultados de aprendizaje esperados en un plan de estudios universitario.

Además, para la Comisión Europea (2009) el “objeto consiste en integrar y coordinar los subsistemas nacionales de cualificaciones y en mejorar la transparencia, el acceso, la progresión y la calidad (...) en el mercado de trabajo y la sociedad civil” (p.11).

Green (2013), mencionado por el Proyecto Alfa Fuentes (2007), define los resultados de aprendizaje como “las destrezas, los conocimientos y las competencias [desarrolladas] a lo largo de un continuo de niveles formativos”, o bien, de forma alternativa, como un “enunciado de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda o sea capaz de hacer al término de un periodo de aprendizaje (p.19).

La puesta en marcha del HICA mediante el MCSUCA (HICA, 2017) significa que por “primera vez en la región se estará definiendo una cualificación

o título universitario por los resultados de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar” (párr.4); al mismo tiempo, para la MMRN representa la generación de cambios y mejoras en el diseño curricular de la carrera, así como la construcción de las estrategias didácticas en respuesta a los resultados de aprendizaje esperados.

La Guía del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (2015), mencionada por Kennedy (2007), define los resultados de aprendizaje como “enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje” (p.19), sea este un programa, un módulo o una clase educativa.

Tal y como lo expresa Barrientos (2017), después de la comparación “de los rasgos de perfil planteados en la MMRN” (p.13) con los enunciados de los descriptores y los resultados de aprendizaje de MCESCA, se concluyó que existe la necesidad de incorporar específicamente dos aspectos esenciales dentro del plan de estudios para contribuir al perfil de salida deseado. Dichos aspectos consistieron en la autonomía con responsabilidad personal, profesional y social (criticidad), así como en la comunicación.

En cuanto al refuerzo de los resultados de aprendizaje con respecto al perfil de salida, este se enfocó en la criticidad, en decir, en integrar actividades de aprendizaje para concretar el análisis crítico, tal y como lo indica el Proyecto Alfa Fuentes (2017).

Ejerce su profesión en forma responsable y con liderazgo, dentro de los marcos normativos y éticos de su campo profesional o disciplina, y reflexiona sobre la incidencia de sus decisiones en los aspectos humanos, sociales y ambientales, para evitar la construcción de riesgos. Analiza críticamente las principales perspectivas y tendencias en su profesión, y genera prácticas, normas y criterios de mejora continua en el ejercicio profesional. Asume la responsabilidad de su desarrollo y actualización académica y profesional permanente, y las promueve en sus grupos de trabajo. Comparte sus conocimientos, experiencias y aprendizajes, y promueve su uso. Demuestra una actitud proactiva en la identificación de oportunidades para emprender nuevos proyectos y asume riesgos para la innovación y solución de problemas emergentes (p.17).

Asimismo, el descriptor de Comunicación, el cual según el CSUCA (2013) y el Proyecto Alfa Fuentes (2017) debe demostrar que:

Comunica de manera precisa los conocimientos, resultados de investigación, informes y propuestas a un público especializado o no, en su lengua oficial y en alguna segunda lengua, con uso apropiado de diferentes lenguajes y cumpliendo con las normas de comunicación propias de la profesión y estándares internacionales. Dialoga y construye acuerdos con individuos y grupos, considerando su diversidad. Sistematiza, documenta y comunica conocimientos adquiridos en el ejercicio profesional y las buenas prácticas en su campo (p.17).

OBJETIVO

Durante tres años consecutivos, se implementó un plan piloto con el objetivo de incluir didácticamente los descriptores de criticidad y comunicación en dos cursos de la MMRN.

METODOLOGÍA

La primera asignatura escogida fue un curso nivelatorio: Fundamentos de Administración para Manejo de Recursos Naturales. Dicha materia tiene el propósito de integrar los fundamentos de planificación, organización, dirección y control en el análisis de problemas, soluciones y toma de decisiones; en las diferentes situaciones que enfrentará un futuro profesional de la MMRN.

El enfoque consistió en plantear un aprendizaje activo con base en las estrategias didácticas utilizadas a partir de dos métodos: Format (4 MAT) y Design Thinking. La segunda asignatura escogida fue Educación Didáctica para el Manejo de los Recursos Naturales, en la cual se le dio especial énfasis al descriptor de comunicación.

Format (4MAT)

Se implementó el método Format (4 MAT) de Bernice Mc Carthy y Mc Carthy (2005) en ambos cursos, este permitió desarrollar un curso que asocia los problemas utilizados para el aprendizaje con necesidades de la vida cotidiana. Adicionalmente, se modificó la tradicional visión de que un docente enseñe desde la perspectiva de aprendizaje propio. En su lugar, se instó a la aplicación de cuatro diferentes estilos de aprendizaje, con los cuales se logra la atención de un 100 % de la audiencia. De acuerdo con Mc Carthy y Mc Carthy (2005), en una audiencia promedio:

1. Un 35 % de las personas se inclina por un estilo de aprendizaje divergente; este tipo de personas demuestra interés en un tema si logra comprender por qué es importante asimilar este nuevo conocimiento. La respuesta a dicha interrogante surge cuando se relaciona el nuevo conocimiento con una experiencia previa significativa.
2. Un 22 % consiste en personas calificadas como asimiladores; estos disfrutan de obtener información de charlas y expertos, también les encantan los datos y las estadísticas. Necesitan saber sobre el ¿Qué?: ¿Qué ha pasado?, ¿qué se ha hecho?, ¿quién opina qué? En otras palabras, aprenden al conceptualizar.
3. Un 18 % de las personas es público convergente, es decir, necesita saber el ¿Cómo?, ¿cómo funcionan las cosas?; este grupo de personas requiere practicar, hacer, desarrollar habilidades y destrezas.
4. Finalmente, el 25% restante coincide con los acomodadores, ellos refinan y aplican mediante la experimentación activa. Plantean interrogantes como: ¿Qué pasaría si?, ¿qué tal si?, ¿cómo podría adaptar lo aprendido en su vida real? En otras palabras, buscan la utilidad de lo aprendido en función de algo importante para ellos.

Design Thinking (DT)

Es un método creativo, colaborativo, lúdico y multidisciplinario que se emplea en la propuesta de ideas y soluciones para necesidades humanas, con una estrategia viable y que aprovecha el uso de la tecnología existente (Ling, 2015). Dicho procedimiento propone varios pasos, no necesariamente consecutivos. Primero, se investiga mediante la empatía con los involucrados, de tal manera que se establece un acercamiento con la situación del estudio mediante entrevistas y búsqueda de historias, las cuales responden a las preguntas: ¿Qué?, ¿cómo?, ¿por qué?

Segundo, una vez recolectada la información, esta se debe interpretar, con el fin de definir el problema por resolver. En esta fase se motiva a responder preguntas como: ¿Qué pasaría si...? O ¿Cómo se podría...? Tercero, se llega a un momento de plantear ideas diversas como respuesta, para ello se selecciona alguna o algunas de ellas que hayan reunido la viabilidad y funcionalidad requeridas con el propósito de desembocar en el cuarto paso; este consiste en desarrollar un prototipo con base en la idea o las ideas escogidas, para luego ser evaluadas y proporcionar realimentación.

Ambos métodos, Format (4MAT) y Design Thinking, fueron adaptados a los planes didácticos de cada curso, como aprendizaje activo. En tal contexto se emplearon métodos de casos reales, evaluación entre pares, discusiones guiadas y giras de campo.

Análisis

En el año 2017, se valoró, desde la perspectiva docente, la calidad de los trabajos entregados en cada curso (informes de tareas, opiniones y expresiones en foros de discusión, todo registrado en la plataforma de aprendizaje institucional), así como mediante la aplicación de una encuesta a los estudiantes de cada uno de los cursos participantes en el plan piloto. Toda la información recolectada fue procesada y codificada en primer y segundo orden alrededor en los documentos que debidamente preparados para: a) conocer la opinión de los estudiantes acerca de la utilización, en especial, de DT; b) el logro del planteamiento de un problema en el caso real y c) los logros y alcances en las propuestas de solución. A partir de lo anterior se formaron categorías (logros, retos, expectativas, aspectos positivos y negativos, entre otras), para el análisis posterior de los datos mediante las herramientas de Atlas ti® y Excell® desde un enfoque cualitativo. Proceso que permitió los hallazgos de redes semánticas y de estudio de coocurrencia, este último concepto definido por Web. Cat (2014) cuando aparecen, por ejemplo “los términos E y F coocurren en una frase, es decir, aparecen juntos en ella, es probable que estén semánticamente relacionados” (p1.).

Aprendizaje activo y resultados de aprendizaje

De acuerdo con Jerez (2015), el aprendizaje activo busca que el estudiante ponga en práctica el conocimiento adquirido por medio de actividades que

demuestren el logro de los objetivos propuestos. Además, menciona el autor que este tipo de actividades se llevan a cabo bajo un enfoque de la cognición situada, en conjunto con otros participantes o actores sociales y desde una acción individual de autorregulación de su propio proceso de estudio.

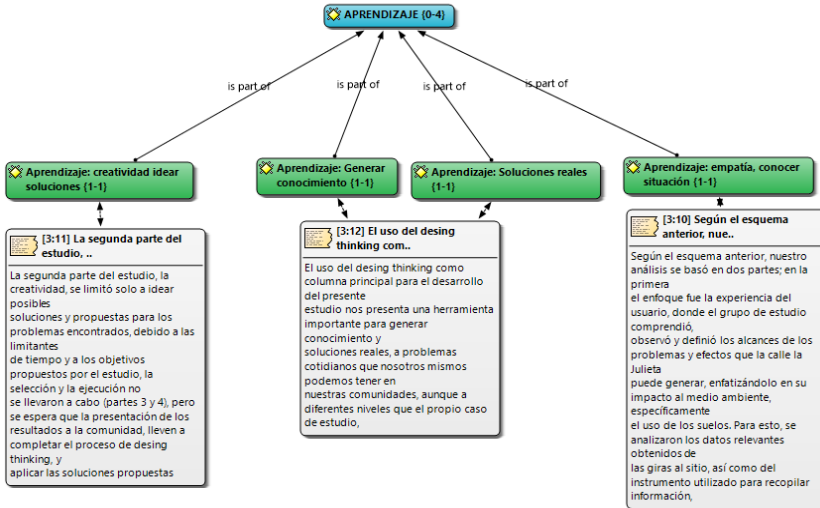
RESULTADOS

Primero que todo, los estudiantes de cada curso aplicaron un aprendizaje activo dentro de un modelo de educación a distancia. Además, las propuestas de solución planteadas por los estudiantes de Fundamentos de Administración fueron totalmente viables y complementarias entre sí. Los estudiantes de la primera cohorte del plan piloto respondieron con propuestas en el tema del recurso hídrico, como por ejemplo la implementación de un Museo de Agua, un Domo de Agua y un Sistema de Casa Sombra en un área de social, ambiental, de interés social y con necesidades de educación ambiental. Mientras que los estudiantes, de la segunda cohorte en estudio, propusieron soluciones relacionadas con la educación ambiental desde la temática de la recolección y acopio de desechos de residuos sólidos, la construcción de biodigestores y de bio-jardineras para la gestión de purines y aguas residuales, así como desde el enfoque de la capacitación de manejo de nacientes y recuperación de quebradas con grados de contaminación.

Los estudiantes del curso de Educación Didáctica cumplieron con el resultado esperados, no solo al redactar ensayos en el tema de las teorías de aprendizaje y su aplicación en la educación ambiental (al menos uno publicado en una revista costarricense), sino al presentar propuestas de educación ambiental como respuesta a la necesidad de una institución, comunidad o proyecto, por ejemplo: a) un plan didáctico ambiental para un refugio nacional de vida silvestre, b) plan didáctico para seguridad ambiental comunitaria, c) plan didáctico de concientización ambiental para una escuela, d) plan didáctico para un taller de alfabetización ambiental y e) un proyecto ambiental sobre la tenencia y tráfico de especies silvestres. Con cada uno de estas propuestas de planes didácticos en el ámbito del manejo de los recursos naturales cada uno de los estudiantes se involucraron en casos reales y con las personas afectadas con quienes interactuaron en la consecución de información como en la comunicación de los mismos planes sugeridos.

Los estudiantes señalaron como las metodologías utilizadas les permitieron el acercamiento e involucramiento con y de los actores sociales identificados en los casos reales de estudio, tanto en la recopilación de información como en la devolución de los resultados para generar empoderamiento en las comunidades visitadas. Adicionalmente se identificó en los comentarios de los estudiantes la motivación y aprendizaje en el uso de un enfoque de equipo desde una visión integradora y colaborativa de trabajo multidisciplinario en la generación de un problema y de su solución (ver ejemplo cohorte del 2016 en la Figura 1).

Figura 1. Esquema semántico de los aprendizajes en el uso de DT mencionados por los estudiantes en el trabajo final de la cohorte 2016.

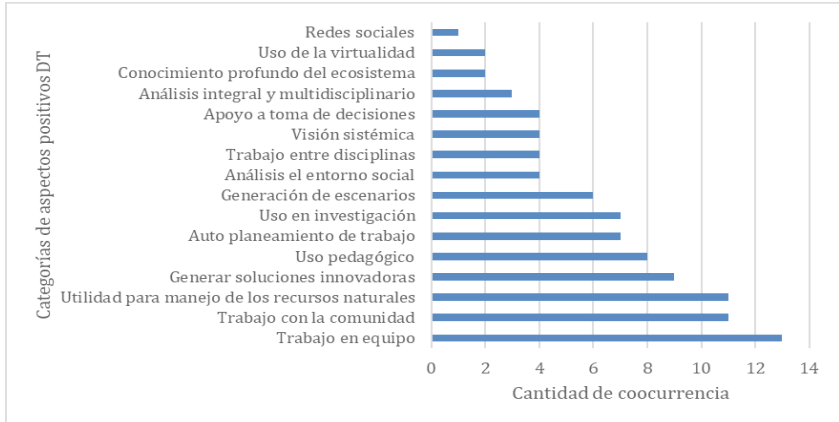


Fuente: Elaboración propia.

Otras de las expresiones de los estudiantes con respecto al uso de ambos métodos didácticos y estrategias de aprendizaje fueron que: 1) se rompió con un esquema educativo tradicional, hecho que permitió una nueva forma de acercarse al objeto de estudio, 2) se generaron competencias sistémicas (relación, conectividad y diálogo); y 3) también expresaron que Design Thinking es una herramienta de diseño de soluciones y que, tanto este método como el Format (4MAT) permiten un uso pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde la coo-currencia de los aspectos positivos señalados por los estudiantes claramente se observa en la Figura 1 el señalamiento de temas relacionados con el desarrollo de la criticidad y la comunicación: trabajo en equipo y con la comunidad, generación de soluciones innovadoras, auto planeamiento, generación de escenarios, análisis del entorno social, visión sistémica, análisis integral y multidisciplinario entre otras.

Figura 2. Coocurrencia categorías aspectos positivos y definición de DT del Foro - Cohorte



Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Para cualquier docente es muy motivante darse cuenta de que un plan piloto, dirigido a reforzar elementos de un perfil profesional de salida, es llevado a cabo con éxito mediante la aplicación de resultados de aprendizaje y el uso de metodologías didácticas, así como desde la mediación de la educación a distancia.

El aprender haciendo o el aprendizaje activo, en el que el “individuo debe ejecutar tareas, acciones o actividades para lograr o dar cuenta de que ciertos aprendizajes han sido logrados” (Jerez, Coronado y Valenzuela, 2012, mencionado por Jerez, 2015, p.16), es, sin duda, una de las mejores prácticas para permitir un aprendizaje constructivista, situado (cognición situada), social y autorregulado.

Por lo general las iniciativas de los docentes de aplicar estrategias didácticas no quedan sistematizadas, analizadas y evaluadas, por lo que se sugiere este tipo de procesos a lo interno de los esfuerzos individuales y colectivos en la docencia para poder exponerlos y compartirlos con la comunidad educativa.

Cada una de las actividades de aprendizaje fueron planeadas y organizadas alrededor de los objetivos de aprendizaje establecidos. Por esta razón los planes didácticos de clase son importantes de realizar previamente para poder aprovechar y lograr un aprendizaje significativo en cada uno de los encuentros sincrónicos o asincrónicos de los docentes con los estudiantes, sobre todo al contemplar la importancia de profundizar en la práctica los conceptos involucrados en los resultados de aprendizaje.

Los métodos de Format (4MAT) y Design Thinking (DT) se pueden clasificar como parte de un aprendizaje activo y centrado en el estudiante.

Por lo tanto, el rol del docente consiste en ser un acompañante del proceso, así como un retador y un facilitador. A su vez estos métodos y las estrategias de aprendizaje puestas en práctica potenciaron el desarrollo de habilidades personales en los estudiantes como la autonomía, auto planeamiento, la crítica, el compromiso y el interés, entre otras, con lo cual se reafirma el rol del docente como un guía del proceso de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS

- Barrientos, Z. (2017). Innovación y armonización académica regional de la educación superior Centroamericana por medio de la completación, implementación y adopción de la propuesta de marco de calificaciones para la Educación Superior (HICA). Informe Paquete 2: Ejercicio piloto de implementación del MCESCA: Innovación en la reforma curricular. Maestría de Manejo de Recursos Naturales. San José, Costa Rica: UNED.
- Comisión Europea (2009). Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EDF-MEC). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_es.pdf
- CSUCA (2017). Objetivos Proyecto HICA. Recuperado de <http://hica.csuca.org/index.php/features>
- HICA (2017). HICA (Folleto). Recuperado de <http://vd.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2017/05/CIRCULAR-VD-31-2016.pdf>
- Jerez, O. (2015). Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoques, metodologías y recomendaciones para su implementación. Chile: Departamento de Pregrado, Vicerrectoría de Asuntos Académicos-Universidad de Chile.
- Kennedy, D. (2007). Writing and using learning outcomes. A practical guide. Irlanda: University College Cork.
- Ling, D. (2015). Complete design thinking guide for successful professionals. Singapur: Emerge Creative Group LLP and Daniel Ling.
- Mc Carthy, B. & Mc Charthy, D. (2005). Teaching around the 4MAT cycle: Designing instruction for diverse learners with diverse learning styles. EE.UU.:Crowin
- Proyecto Alfa Fuentes (Eds). (2013). Marco de calificaciones para la educación superior centroamericana. Resultados de aprendizaje para licenciatura, maestría y doctorado. Una aproximación desde la visión académica. Ciudad de Guatemala: Consejo Superior Universitario Centroamericano.
- Web. Cat. (2014). Qué es co-citación? ¿Y la co-ocurrencia? El futuro del link Building. Recuperado de <http://posicionamientoweb.cat/que-es-la-co-citacion-y-la-co-ocurrencia-el-futuro-del-link-building/>

**IV. Análisis de contextos
socio-culturales: base primordial
para elaboración de propuestas
educativas**

INVESTIGACIÓN-EXTENSIÓN: DE ACTORES SOCIALES A SUJETOS POLÍTICOS

Formación del estudiante Universitario hacia un paradigma identitario colectivo

María Mónica Caballero, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Palabras clave: praxis interdisciplinaria; identitario colectivo; sujetos políticos

INTRODUCCIÓN

La articulación entre saber científico y praxis social no es sencilla y se produce en las instituciones educativas con diversos grados de intencionalidad y eficacia.

En el campo del arte y la comunicación, el estado actual de las condiciones de producción y reconocimiento de las experiencias estéticas, que incluyen exploraciones tecnológicas, cambios epistemológicos en la conceptualización de las ciencias y desdibujamiento de los límites de las disciplinas artístico-comunicacionales, convive, en Latinoamérica, con una sociedad en la que nuevos problemas recrudecen: la inclusión social, educativa y laboral de sectores de la población que no pueden cumplir su derecho básico a la educación. Si bien nuestro país ha planteado desde hace 100 años una formación superior pública y gratuita, somos conscientes que hay sectores social que quedan fuera de la posibilidad de acceso.

Se torna sensible una preocupación fundamental de la Universidad: formar profesionales que colaboren en tareas formativas en la multi-alfabetización (aprendizaje de lenguajes diversos que posibiliten simbolizar y representar cada campo: verbal, no verbal, informático, científico, artístico); en el desarrollo de capacidades para metaforizar, abstraer, simbolizar, inferir, identificar y resolver problemas; y en el conocimiento de metodologías y procedimientos que propicien el encuentro entre arte, ciencia, derecho y tecnología.

Articular estos ejes: la enseñanza del arte, del derecho y de la comunicación como lenguajes que colaboran en la comprensión de la realidad; el desarrollo tecnológico como herramienta de acceso e igualdad y el compromiso social de la universidad como respuesta y ofrecimiento de su saber, constituye un desafío y objetivo central de formación en la asignatura que interviene en esta Investigación, temática que pondremos a consideración en este encuentro.

Durante mucho tiempo los vínculos entre la Universidad y el Estado han sido una preocupación central para quienes concebimos que la Educación Superior es un espacio de formación e investigación que debe estar en constante relación con el contexto social que la hace posible.

En función de esta inquietud, la cátedra *Teoría de la Práctica Artística* (TPA)¹, considerada habitualmente como una asignatura de corte “teórico” de las carreras de Artes Visuales, Música, Artes Audiovisuales y Multimedia, insta, a partir del año 2004, modalidades optativas de trabajo final para los alumnos, que contemplen las funciones históricas de la universidad: investigación, formación de grado y/ o extensión.

La decisión de transformar la premisa de la universidad en una parte concreta de la dinámica curricular se ampara en una hipótesis: la construcción de una conciencia sobre la relación necesaria entre la Universidad y el Estado es un proceso que se construye a lo largo de toda la formación de los futuros graduados universitarios, no al finalizar los estudios.

El nombre de la asignatura (TPA) surge como intervención ante una serie de preconcepciones sociales, particularmente aquellos que establecen tajantes separaciones entre la teoría y la práctica como dos esferas diferentes. En este sentido, TPA se propone trabajar el diálogo con autores, términos y consideraciones de la filosofía, la realización artística y la estética en función de mostrar la complejidad de una praxis que intersecta aspectos conceptuales, prácticos, técnicos, históricos y sociales y que requiere de un abordaje situado e interdisciplinario. Se priorizan lecturas que narren la particularidad histórica de la cultura y el arte en nuestro país y en Latinoamérica, con categorías propias y superando los límites de la estética tradicional y la historia del arte.

TPA se autodefine como un “taller”: término que en la enseñanza-aprendizaje de artes se utiliza para designar espacios formativos técnicos o de lenguaje y que en una materia “teórica” resulta inusual. La característica distintiva de este taller reside en la generación de un discurso estético propio, es decir, la posibilidad de construir -a partir de una serie de herramientas y categorías de un marco teórico amplio-, una fundamentación que esté en diálogo con la producción artística del estudiante.

Incorporación de nuevas modalidades como propuesta de Trabajo Integrador Final

Incluso cuando esta concepción del arte como praxis tenía sus correlatos pedagógicos en el marco epistemológico del programa y en una idea de diálogo interpretativo al interior del aula, el Trabajo Integrador Final de la materia seguía los parámetros académicos tradicionales, en los que sobresalía la investigación. Se preveía un trabajo escrito, en el que se fomentaba la generación de un discurso estético propio que debía exponerse oralmente, pero que se inscribía en formas y procedimientos usuales para las materias “teóricas”.

La evaluación reflexiva del equipo de TPA, fue consignando a lo largo de esta etapa, que este tipo de Trabajo Final no expresaba la concepción

1 Teoría de la Práctica Artística pertenece al Departamento Histórico Social de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de la Plata y se dicta para las carreras de grado de Artes Plásticas, Música, Artes Audiovisuales, Diseño Multimedia y sus respectivas orientaciones. FBA.UNLP 2018.

integral del mismo marco ideológico de la materia. Es decir, que la enseñanza-aprendizaje del arte en la Universidad debía transmitir la condición del arte como forma de conocimiento que supera aquellos abordajes que la consideran sólo desde la teoría o sólo desde la práctica.

Luego de una etapa de planificación y evaluación, la problemática del Trabajo Integrador Final se resolvió desde una sencilla pero coherente respuesta: las funciones de la universidad debían corresponderse en la forma de modalidades de trabajo o entrega final de la materia. Luego de varias pruebas “piloto” (período 2000-2004) la materia institucionalizó que para la presentación final, los alumnos podían optar entre tres “formatos” diferentes, que representaban las tres funciones de la Universidad: así, se ofrecía la posibilidad de hacer el trabajo final en la modalidad “Campo - Educación solidaria” (extensión universitaria); en la modalidad “Investigación” o en la modalidad “Producción artística - Interdisciplinaria”. En los tres casos se proponía a estas formas como espacios de integración de saberes de los más de treinta textos compartidos durante la materia.

Inicialmente, las pautas de cada modalidad se articulaban en torno a cuestiones básicas. Siempre bajo la idea de que el trabajo se justificara y defendiera utilizando conceptos de la materia, la modalidad Campo - Educación solidaria proponía la realización de un taller de artes en una institución social (comedor, escuela, centro de jubilados, centro cultural, etc.), la modalidad Producción artística - Interdisciplinaria - hacer una obra artística según la carrera de base del estudiante (produciendo un cruce entre la asignatura “práctica” y TPA) y la modalidad Investigación, producir un trabajo monográfico sobre un tema acotado, a partir de una pregunta-problema.

Modalidad Campo - Educación solidaria: extensión universitaria

Los primeros avances en el crecimiento de la modalidad, tuvieron que ver con las pautas o instructivo de la misma, que pasaron a incluir herramientas de planificación docente para articular las experiencias de enseñanza-aprendizaje propuestas en espacios formales y no formales de la comunidad. También se generaron protocolos e instructivos para la realización de las entrevistas institucionales y el diagnóstico previo que permitiese la intervención. Se amplió el tipo de trabajo universitario con la comunidad, que inicialmente se limitaba a pequeñas formas de clases: a ellas se les sumó la gestión de productos concretos que respondiesen a las demandas surgidas en los primeros acercamientos. Entonces aparecieron objetos materiales como horizonte de las demandas simbólicas que fundamentaban los talleres: murales, videos y slots institucionales, estandartes, instrumentos musicales, entre muchos otros. En el año 2010 se suman los “oficios artísticos” como ámbito de capacitación e inserción laboral y se logra sistematizar el listado de instituciones que requerirán la presencia de estudiantes de arte: entre 2010 y 2013 esa lista llega a contar con más de treinta actores sociales.

Luego de las presentaciones al Premio Presidencial Prácticas Educativas Solidarias en los años 2008 y 2010, en los que TPA obtuvo 2 veces

reconocimiento, la modalidad logró organizar todos sus registros de experiencia en el campo y su incorporación en materiales mediáticos (notas en diarios, revistas y libros). La sistematización del trabajo de difusión mediática fue cobrando importancia como modo de visibilización de la Universidad en el ámbito público. Esta línea se ve interpelada con más fuerza aún, desde hace al menos cinco años, por la presencia de las redes sociales y los cuestionamientos recientes hacia el rol de la universidad pública y gratuita en el ámbito social.

La aprobación de la modalidad en los programas de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación (a partir de 2006) y en las convocatorias de Extensión Universitaria (a partir de 2007) permitió subsidiar materiales y viáticos de entre quince y veinte trabajos estudiantiles de Campo - Educación solidaria por año. Aunque ya se producían resúmenes audiovisuales, a partir de 2012 se comenzaron a editar los materiales visuales y audiovisuales que daban cuenta de los distintos talleres de cada año, lo cual habilitó un archivo de experiencias y un material para revisar y mejorar las futuras prácticas.

El apoyo económico y en términos de capacitación, permitió fundamentalmente generar instancias reflexivas para una definición específica de la modalidad Campo - Educación solidaria en la enseñanza universitaria del arte.

La relación directa con una demanda (simbólica y material) comunitaria desde el arte y a través de un diálogo horizontal, con herramientas participativas para la enseñanza-aprendizaje, ha abierto un espacio común, en el que se juegan contenidos éticos y políticos de la responsabilidad universitaria.

El avance en la implementación de las tres modalidades como propuesta optativa del Trabajo Integrador Final de la cursada de la asignatura TPA ha sido constante pero paulatino, ya que supone un cambio no sólo en las estructuras de integración de contenidos de los estudiantes (habitados a presentar trabajo escritos en las materias "teóricas", obras artísticas en las materias "prácticas" y experiencias de taller en las materias pedagógicas) sino también en los hábitos y saberes de los docentes mismos, que tuvieron que ampliar instrumentos y metodologías para recibir y evaluar contenidos conceptuales tanto en escritos como en obras artísticas y experiencias de talleres de enseñanza-aprendizaje con la comunidad, así como en trabajos que ocupasen los límites entre estas tres modalidades y sus variables.

A doce años de su implementación integral, la incorporación de la modalidad Campo - Educación solidaria a la evaluación final de una asignatura de grado, permitió que cientos de estudiantes hayan tenido, durante su carrera. Una relación estrecha desde la universidad con organizaciones, instituciones y colectivos de la comunidad, especialmente aquellas con poblaciones bajo la línea de pobreza construyendo conocimiento común en torno al arte y la comunicación.

Se retoma el concepto de "*aprendizaje y servicio solidario*" tal como lo desarrolla María Nieves Tapia², entendiendo como tal, experiencias, prácticas

2 María Nieves Tapia es fundadora y Directora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS.

y programas que ofrecen una alta calidad de servicio solidario y un alto grado de integración con los aprendizajes formales. Se denomina aprendizaje servicio cuando la misma actividad tiene simultáneamente objetivos sociales y objetivos de aprendizaje evaluables. El énfasis está puesto en la adquisición de aprendizajes y en el mejoramiento de las condiciones de vida de una comunidad concreta.

Un aspecto ideológico y metodológico que se expresa en la incorporación del aprendizaje y servicio solidario en el currículo de asignaturas como TPA es el referido a la concepción de arte. En cada trabajo, tanto los voluntarios como las comunidades participantes han construido una praxis del “fenómeno artístico” asumiendo al artista y al comunicador como parte integrante del universo actual, un actor social más.

En definitiva, proponer actividades conjuntas a partir de necesidades comunitarias concretas y, a través de un proceso flexible, abierto y participativo, no lleva solo a la producción final de objetos en el taller. Implica un diálogo sobre los saberes teóricos, técnico-expresivos de alumnos y comunidad y la socialización de visiones de la imagen y la comunicación.

Adherimos a los conceptos vertidos por Kliksberg cuando se refiere a que el capital social y la cultura son componentes claves de las interacciones entre los actores articuladores de la universidad y la comunidad con la Extensión entendida en términos de aprendizaje servicio. Las personas, las familias, los grupos constituyen capital social y cultura por esencia, siendo portadores de actitudes de cooperación, valores, tradiciones, visiones de la realidad que son su identidad misma.

INVESTIGACIÓN - EXTENSIÓN

A partir del año 2011 varios integrantes de la cátedra TPA, enfocaron su proyecto de investigación hacia el análisis e interpretación de esta modalidad de trabajo final. La última investigación titulada “Formación del estudiante universitario: de actores sociales a sujetos políticos” se propuso analizar en las actividades de la modalidad “educación solidaria” del periodo 2016/2017, el impacto que la propuesta de interrelacionar formación, investigación y extensión provoca en el alumno y las instituciones intervinientes; Sistematizar y visibilizar el diálogo con las instituciones intervinientes; Construir espacios de intercambio entre la Universidad y la Comunidad, teniendo en cuenta la actividad interdisciplinar y generar información, mediante estudios y análisis, para promover el fortalecimiento del Área de Extensión-Investigación, como funciones claves de la Universidad Nacional.

Aporte original al tema

El desarrollo de la investigación ha permitido acordar con una noción de educación artística que brinde a los alumnos herramientas de conocimiento, que posibiliten diferentes interpretaciones del mundo, estimulen un pensamiento crítico y favorezcan el desarrollo de acciones responsables para y con la comunidad.

Si bien en la institución universitaria, la investigación y la extensión tienen una historia y se han consolidado con una relativa autonomía y jerarquización; en este proyecto hemos profundizado la articulación entre ambas esferas a partir del trabajo académico en el aula. Favorecer una formación integral de los estudiantes de educación superior. Que de simples actores sociales que contemplan la realidad, se configuren sujetos políticos comprometidos con su realidad. La producción de conocimiento, con elementos críticos vinculados al campo de los lenguajes artísticos y comunicacionales, se constituye como fuerte pilar de apoyo para la investigación y la gestión pública, y para la intervención social y comunitaria, logrando el cambio en la mirada de los alumnos extensionistas.

El valor diferencial para los alumnos en esta propuesta, se observa en las posibilidades que han tenido de brindar soluciones a problemáticas por medio del arte y la comunicación, un aporte y retribución a la sociedad, en expresión de los alumnos: *“devolver a la sociedad la educación recibida”*; *“conocer otros contextos-realidades sociales”*; *“acercar el conocimiento del lenguaje artístico a personas que no tienen posibilidades de acceso”*; *“al poner en acción los conocimientos aprendidos se generaron en mí, nuevos interrogantes, conocimientos y problemas de investigación”*; *“trabajar en equipo”*; *“crear vínculos a través del arte y la comunicación”*.

Etapa Interpretativa

En relación a los objetivos propuestos, analizando las actividades de investigación / extensión del periodo 2016/2017, se desprenden algunos aspectos relevantes: Las encuestas y entrevistas realizadas a *actores universitarios* (alumnos extensionistas, graduados, funcionarios y docentes) y a *representantes de instituciones nacionales gubernamentales y no gubernamentales* nos permitieron extraer algunas consideraciones claves en relación a la construcción de “puentes simbólicos” que favorezcan el desarrollo de las identidades subjetivas y colectivas en el marco de iniciativas integradoras.

Los alumnos extensionistas entrevistados: manifestaron en sus respuestas, cambios en su visión de la realidad socio cultural de la región, desarrollo de actitudes de escucha, apertura y flexibilidad en atención al encuentro con instituciones activas, adquisición de nuevos conocimientos al poner en juego sus saberes previos, y desarrollo de comportamientos solidarios que se extienden más allá del compromiso primariamente convenido para el trabajo final de una asignatura. **Los Directivos y Funcionarios a cargo de la Secretaría de Extensión de las Unidades Académicas entrevistadas** en su relato pusieron de relieve un compromiso social expresado institucionalmente, con un viraje en relación con la vieja concepción de una Universidad “elitista” - depositaria del saber que “baja” a los barrios a impartir cultura - a una Universidad consciente de su rol y compromiso en una construcción colectiva territorial para el logro de una sociedad más justa e igualitaria. **Los responsables de las Instituciones con las que se trabajó:** pusieron de manifiesto que en el trabajo realizado conjuntamente

a lo largo de estos años, incorporaron la posibilidad de tener a la Universidad como un recurso institucional real, inserto en el territorio, con quienes elaborar y construir acciones conjuntas de inclusión e inserción social de la población destinataria. Dirigentes y actores sociales principales de cada institución, encontraron en las actividades artístico comunicacional realizadas, una serie de posibilidades de transformación política.

Educación Superior en Latinoamérica:

Y surge la pregunta eje fundente y esencial:Cuál es el desafío de la Educación Superior en Argentina y Latinoamérica a través de sus dos funciones claves como son la extensión y la investigación?

Uno de los desafíos, desde esta concepción, es formular acciones educativas en las que los estudiantes, en el transcurrir de sus estudios universitarios, adquieran conocimientos y transfieran los mismos en actividades con y en la comunidad. Entenderlo como una praxis cotidiana transformadora de su propio conocimiento y no solamente como resultado posterior y experiencia limitada a unas “pasantías” que justificarían su contacto con la realidad. Preparar sujetos que, en la generación y transmisión de conocimientos, en articulación con prácticas comunitarias, contribuyan a mejorar el desarrollo humano y sostenible de capacidades de hombres y mujeres que conforman el colectivo social.

Y pensando en nuestra Universidad, cómo en la medida que los estudiantes, en su propia praxis, interrelacionen los conocimientos adquiridos con acciones concretas intra y extramuros, irán configurando una subjetividad diferente. A este proceso nos referimos, cuando hablamos del pasaje de “actores sociales a sujetos políticos”.

La educación superior no debe limitarse solo a brindar herramientas para el aprendizaje de un oficio o profesión (competencias) sino que ha de favorecer el desarrollo de capacidades en sujetos comprometidos con su comunidad, para que todos y todas accedan a la educación, trabajo y salud y tengan igualdad de oportunidades. Cooperación al desarrollo comunitario y local “la necesidad de que lo académico también esté profundamente vinculado al mundo real de la economía, al mundo real de la sociedad y al mundo real de la política”³

La Universidad Argentina

En relación con el rol de los universitarios argentinos compartimos los conceptos vertidos por el CIN⁴ en un documento que emitió en el año 2010, con motivo del bicentenario de la Patria. “Los universitarios somos conscientes de ser beneficiarios de un sistema sostenido con el esfuerzo

3 Discurso de Cristina Fernández de Kirchner ante el Congreso Iberoamericano de Educación. Septiembre de 2010.-

4 CIN: el Consejo Interuniversitario Nacional creado en 1985, es el mayor organismo que nuclea las Universidades Nacionales Argentinas. En el año 2010 presentó un documento titulado “Las universidades públicas en el año del Bicentenario”, en el que se propone estrategias para integrar a las casas de estudios con las necesidades sociales y productivas.

de todos quienes habitan este suelo". Y agrega: "estamos convencidos que están dadas las condiciones para interactuar con los distintos actores civiles y gubernamentales. Si articulamos esfuerzos y coordinamos acciones con otros organismos del Estado Nacional y de los Estados Provinciales, así como con las organizaciones representativas de los distintos sectores de la Sociedad, es posible desarrollar programas, proyectos y acciones con objetivos claros, metas de impacto verificable y plazos definidos". En cuanto al rol de la Universidad Nacional: "Articular un Sistema Universitario Público Argentino solidario e inclusivo, que asuma un rol protagónico en la construcción de una sociedad en la que la Educación, el conocimiento y los bienes culturales se distribuyan democráticamente". "Considerar a la educación Superior un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado"

En el plano académico establece como prioritario desarrollar políticas de articulación con todo el sistema educativo para facilitar el tránsito desde la escuela media a la educación superior, y avanzar en decisiones y acciones que favorezcan la continuidad del alumno y disminuya la deserción.

En materia de investigación, el texto afirma que tanto las investigaciones básicas, como las aplicadas y el desarrollo tecnológico estén orientados a resolver problemas relevantes en temas prioritarios y plantea la necesaria articulación investigación / extensión: "...por un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colaborando en la detección de problemas para la agenda de investigación y creando espacios de acción vinculados con distintos actores sociales, especialmente aquellos que pertenecen a los sectores más postergados. Mantener un equilibrio adecuado entre las funciones de docencia, investigación y extensión"

HACIA EL NUEVO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Las conclusiones en el proyecto que finaliza, (entrevistas interinstitucionales, encuestas a los destinatarios, etc.) plantearon la necesidad de indagar, a futuro, ciertas zonas de vacancia, aún no suficientemente visibilizadas, en especial, desde el saber artístico-comunicacional sistematizado. La relación Universidad /Territorio en ámbitos tales como la escuela y / o centros no formales educativos, visibilizó conflictos y demandas que atraviesan la praxis artística y el rol del discurso estético y comunicacional en un mundo tan violento y violentado. La intervención y construcción colectiva de sujetos políticos y referentes institucionales comunitarios desde el campo del arte, la comunicación y el derecho, contextualiza problemáticas que atraviesan este 2017/2018 hacia años venideros generando una necesaria interdependencia disciplinar para operar *en y con* el territorio próximo. Una sociedad tan desigual genera la necesidad de sujetos políticos, en nuestro caso, universitarios, atravesados por el conocimiento de esa realidad en su propia praxis, en una retroalimentación continua de sus saberes previos.

REFERENCIAS

- María Mónica Caballero. Teoría de la práctica artística. Fundamentos para una mirada situada del campo estético y cultural. EDULP. UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. 2016.
- María Mónica Caballero y otros. "Incorporación de las funciones de la Universidad Pública a la propuesta de Trabajo final de una asignatura de grado: Extensión, Producción Interdisciplinaria e Investigación". CIEPAAL. ISBN 978-950-34-1538-2. FBA.UNLP.Argentina. 2017.
- Anales de la educación común. Filosofía política del currículum. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- María Nieves Tapia. Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Colección Temas de Actualidad. Pedagogía y Educación. Ciudad Nueva. Buenos Aires. Argentina. 2006.
- Bernardo Kliksberg; Más Ética, más Desarrollo; Ciudad de Buenos Aires, Argentina; Temas Grupo Editorial SRL; 16 edición para Argentina; 2008.
- Casalla, Mario y otros "Pensar la educación. Encuentros y Desencuentros" Editorial Altamira. 2008. Argentina.
- Domínguez, José Mauricio; la modernidad Contemporánea, en América Latina; Siglo XXI, Editores, CLACSO Ediciones; Argentina, 2009
- Fernando González Rey Comunicación, personalidad y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. 1999. ciudad de la Habana, Cuba.
- Gabriela Butler Tau y Nazarena Massarini, compiladores. Artistas en los barrios. Gestores culturales y nuestra identidad. EDULP. UNLP. 2007
- José Martí Instrucción y Educación. Editorial Pueblo y Educación. 1999. Ciudad de la Habana, Cuba.
- Juan Acha, /Adolfo Colombres y Ticio Escobar. Hacia una teoría Americana del Arte. Bs. As. Serie Antropología. Ediciones del sol. 1999
- Nelly Richard Fracturas de la memoria. Arte y Pensamiento crítico. Siglo XXI Editores Argentinos 2007.
- Pierre Bourdieu El sentido Práctico. Siglo XXI. Editores Argentinos Edición 2007.
- Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas especiales. Aprendizaje Servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.2010. Argentina.
- Ruth Sautu, Todo es Teoría. Editorial Lumiere 2003. Buenos Aires Argentina 1996
- Vallaes, Francios; ¿'Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?'Universidad Católica del Perú, 2009.

LA EDUCADORA DE PÁRVULOS EN SUS PRIMEROS AÑOS DE TRABAJO: UNA APROXIMACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL

*María Soledad Robinson Seisedos, Universidad de Valparaíso, Chile.
Universitat Autònoma de Barcelona, España*

Palabras clave: construcción de la identidad profesional; contexto educativo; educadora de párvulos principiante.

INTRODUCCIÓN

Entregar educación de calidad en la primera infancia se ha convertido en las últimas décadas en foco de atención tanto a nivel nacional como internacional, estableciendo esta discusión en la agenda de políticas públicas (Alarcón, Castro, Frites & Gajardo, 2015). Esto se debe entre otros factores, a investigaciones que revelan que los primeros años de vida son cruciales para establecer las bases de futuros aprendizajes (Bueno, 2017; Cantó, 2015; Campos, 2010), por lo que el principal objetivo al cual se dirigen las mejoras en educación es evitar ampliar las diferencias sociales y culturales, las cuales se empiezan a generar desde los primeros años. Es así que cobra mayor sentido en el área de la educación entregar oportunidades pedagógicas de calidad y con equidad que sean pertinentes y contextualizadas a la infancia (Peralta, 2008), reconociendo al niño como personas sujetos de derecho (Lozano-Vicente, 2016; UNESCO, 2010).

En línea con lo anterior, en el año 2014 comienza en Chile una reforma en educación la que abarca todos los niveles educativos y cuyo propósito fundamental es mejorar la calidad y promover un sistema educativo inclusivo, por lo que se pretende desarrollar una política integral con el fin de fortalecer la institucionalidad en educación parvularia que facilite y garantice una educación de calidad (Ministerio de Educación, MINEDUC, 2016).

Los esfuerzos en las políticas gubernamentales están centrados en las mejoras educativas, sin embargo, es importante reconocer que uno de los actores claves para que se produzcan cambios es la educadora de párvulos, la cual y reconociendo a la familia como primer agente educativo, tiene la responsabilidad de entregar aprendizajes oportunos y pertinentes, desde un enfoque de desarrollo integral y biopsicosocial.

Al ingresar al campo laboral, la Educadora de párvulos se encuentra con realidades desconocidas y en muchas ocasiones lo vivido en el quehacer pedagógico como educadora se aleja de los aprendizajes adquiridos en su formación inicial. Es así que la transición de estudiante a maestro se construye en los primeros años, en este cambio de rol que implica un proceso de incertidumbre, cuestionamientos y conflictos (Marcelo & Gallego, 2018).

La inserción laboral conlleva tensiones e interrogantes que las educadoras de párvulos principiantes deben hacer frente y resolver desde lo aprendido en su formación inicial, pero ahora en un contexto real, diverso y variado, donde se incorporan a una determinada comunidad educativa, con características que le son propias y, es a partir del quehacer pedagógico y todo lo que ello implica cómo van construyendo su identidad profesional (Flores, 2008).

Es así como este trabajo pretende responder a la pregunta ¿Qué elementos constituyen la identidad profesional de las educadoras de párvulos los primeros años de ejercicio laboral? Con el objetivo orientado a describir los elementos que forman parte de la construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos principiante en diferentes realidades educativas.

IDENTIDAD Y SU CONSTRUCCIÓN

Vivimos en una sociedad cada día más desafiante, donde a nivel educativo-profesional las exigencias son complejas y variables, las que implican responder a los requerimientos de las políticas públicas en esta sociedad del conocimiento, la tecnología y la globalización. Estos cambios sociales influyen en la vida de las personas y es por esto que tanto educadores como centros educativos no pueden desconocer esta realidad, sino por el contrario es indispensable atender de manera oportuna, pertinente y contextualizada a estas transformaciones sociales que afectan directamente a las comunidades educativas (Marcelo & Vaillant, 2013).

En estas comunidades educativas es donde el educador va compartiendo con sus pares características, conceptos e ideas al sentirse identificado con ellos, en la vivencia de procesos similares y comunes. Por tanto, es en la interacción con otros actores de la comunidad y a partir de aprendizajes significativos donde va adquiriendo mayor experiencia, la que favorece su desarrollo profesional.

Hablar de identidad profesional en la sociedad actual, implica abordar un concepto complejo en el cual se establecen una serie de aspectos que interactúan entre sí, donde en líneas generales el significado de este término implica aspectos personales de cada individuo, junto con elementos colectivos determinados por un grupo de educadores que se interrelacionan con diferentes actores de la comunidad educativa a la cual pertenecen, compartiendo ideas, siendo además un proceso dinámico y evolutivo (Cantón, 2018; Marcelo & Gallego, 2018).

Por su parte Beijaard, Meijer & Verloop (2004) se refieren a la identidad profesional como un fenómeno de relación construido durante toda la vida profesional y formado en realidades sociales al interactuar con otros, estableciéndose de esta manera como un proceso dinámico y en constante cambio. En esta concepción identitaria influye además la percepción del propio profesional de los elementos relevantes y significativos de su labor educativa en línea con sus experiencias, prácticas y antecedentes personales (Ávalos & Sotomayor, 2012).

Es así que la identidad profesional es vista como una construcción dinámica establecida en los centros educativos a partir de la socialización con

otros, donde las interacciones establecidas junto con el significado propio que realiza el individuo en relación a su historia personal, social, familiar y escolar influyen directamente en su proceso identitario. Es por esto que la identidad profesional no puede construirse desconectada de la identidad personal (Bolívar, 2016; Pinzón, 2013; Zabalza, Zabalza & De Côte, 2018).

Para Tejada (2018) convertirse en profesor no es solo el paso de estudiante a educador, sino más bien un proceso social y dinámico que conlleva la interacción entre las concepciones construidas a partir de la historia de la persona, las desarrolladas en su formación inicial y las vividas en los centros educativos en los cuales realizaron sus prácticas de formación profesional de pre grado, todo esto determinado por un contexto social. Sin embargo, debido a los constantes cambios y desafíos que exigen al educador su actualización e innovación, la relevancia y el valor de la formación inicial, con relación a su aplicabilidad y actualización solamente se vincula con los primeros años de ejercicio profesional.

FORMACIÓN INICIAL Y PRIMEROS AÑOS DE TRABAJO DE LA EDUCADORA

La construcción de la identidad profesional es un proceso evolutivo y dinámico que comienza a desarrollarse en la formación inicial de todo educador (Bolívar, Fernández & Molina, 2005; Pelletier & Morales-Perlaza, 2018), lo que se evidencia en la adquisición del perfil de egreso y en las competencias profesionales desarrolladas. Es así como la formación inicial de la educadora de párvulos se transforma en un elemento clave para mejorar la calidad de la educación.

Prueba de ello son las políticas públicas que exigen educadores de excelencia con saberes actitudinales, multidisciplinarios, teóricos y prácticos, lo que se evidencia en los estándares orientadores para educación parvularia, los cuales contribuyen a mejorar la calidad de los programas de las carreras e informan de todos los conocimientos que las educadoras deben saber y hacer, para efectuar su labor pedagógica de manera satisfactoria en los distintos escenarios que su rol implica (MINEDUC, 2012), propiciando aprendizajes significativos en la primera infancia y entregando oportunidades pedagógicas adecuadas a la etapa de desarrollo (Peralta, 2008).

En este sentido las educadoras de párvulos son agentes fundamentales que orientan y median pedagógicamente el proceso educativo al organizar actividades con párvulos, familias, equipo técnico pedagógico y la comunidad. Por lo tanto, llevar a cabo su rol implica valorar la relevancia y sentido del quehacer pedagógico, asumiendo de forma autónoma y con responsabilidad la toma de decisiones en el diseño, implementación y evaluación del proceso educativo. Para esto debe disponer de un saber profesional pertinente y especializado que incluya la reflexión individual y colectiva en el quehacer pedagógico con el propósito de fundamentar la toma de decisiones, mejorando día a día su labor a partir de la generación de conocimiento pedagógico (MINEDUC, 2018).

Los primeros años de ejercicio profesional de la educadora de párvulos corresponden a una etapa de transición de estudiante a profesor, donde se

debe enfrentar a una realidad desconocida, teniendo como único conocimiento los saberes adquiridos en su formación inicial, saberes que en ocasiones difieren de lo vivido en la práctica pedagógica. Es ahí donde se producen las primeras tensiones y cuestionamientos entre los conocimientos adquiridos en la formación de pre grado y lo vivido en la realidad educativa de la cual forma parte. Sin embargo, es en este contexto y a partir de lo vivido día a día va incorporando nuevos aprendizajes, los cuales van contribuyendo a enriquecer sus conocimientos y experiencias profesionales (Marcelo & Vaillant, 2013).

Este transitar de una etapa a otra se caracteriza por ser significativa, además genera una relación entre perspectivas, creencias y prácticas diversas, lo que puede reformular su identidad profesional y contribuir a comprender y asumir el rol a desempeñar en un determinado contexto educativo. Por otro lado, cuando el educador principiante visualiza que su trabajo no cumple ni con sus expectativas ni con las de la institución, se produce en ellos inseguridad en su actuar (Flores, 2008).

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

La presente investigación se sustenta en el paradigma interpretativo (Creswell, 2014; Jiménez & Tejada 2007), con el propósito de comprender la realidad a partir del significado que le otorgan las sujetos participantes al fenómeno en estudio. De esta manera se establece una construcción social al analizar las percepciones e interpretaciones de las educadoras de párvulos participantes.

El enfoque de investigación es de tipo cualitativo (Sandín, 2003; Sabariego, Massot & Dorio, 2004), lo que propicia comprender en profundidad el proceso de construcción de la identidad de la educadora, considerando la perspectiva de las protagonistas al estar ejerciendo su labor pedagógica en diferentes contextos. Con relación al método este ha sido un estudio de casos múltiple (Coller, 2005; Stake, 2013), donde se pretende indagar en profundidad con el fin de llegar a determinar las características de los elementos constitutivos identitarios de las educadoras principiantes que trabajan en centros educativos públicos, particulares subvencionados y jardines infantiles particulares, tituladas de la misma casa de estudios, interpretando de esta manera las singularidades de cada contexto. Este estudio de casos múltiple presenta características biográficas narrativas al utilizar procedimientos de obtención de información de este método.

En línea con lo anterior, las técnicas de recogida de datos han sido relatos de vida (Tójar; 2006; Huchim & Reyes, 2013; Chase, 2015), a partir de los biogramas (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Sayago, Chacón & Rojas, 2008; Huchim & Reyes, 2013) e incidentes críticos (Bolívar et al., 2001) y entrevista en profundidad (Olaz, 2012; Álvarez-Gayou, 2012; Stake, 2013; Vallés, 2014; Fontana & Frey, 2015).

Este estudio es parte de un trabajo investigativo más amplio, el cual busca determinar cómo van construyendo su identidad profesional las

educadoras de párvulos principiantes en realidades educativas diversas. De acuerdo con lo anterior y como aproximación al campo, revisión de instrumentos de recogida de información y obtención de los primeros resultados, se establece una muestra de carácter intencionada a tres educadoras de párvulos tituladas el año 2015 de una universidad de la región de Valparaíso, Chile, que se encuentran ejerciendo su labor pedagógica en los tres contextos a investigar.

Tabla 1. Caracterización de casos

Caracterización de casos Educadoras de párvulos tituladas de la misma Universidad Región de Valparaíso, Chile						
N°	Año egreso	Meses /años experiencia	Institución ejercicio profesional	Tiempo en el centro actual	Nivel educativo a cargo	Experiencias profesionales anteriores
1 (Ed.1)	2015	1 año, 8 meses	Centros públicos de educación infantil	1 año, 8 meses	Medio Mayor (2° ciclo)	NO
2 (Ed. 2)	2015	1 año, 8 meses	Centros educativos particular subvencionados	1 año, 8 meses	2° Nivel transición (2° ciclo)	NO
3 (Ed. 3)	2015	1 año, 10 meses	Jardines infantiles particulares	6 meses	Nivel Heterogéneo (1° y 2° ciclo)	SÍ Colegio particular, 6 meses. Establecimiento particular subvencionado, 7 meses. Jardín infantil particular, 3 meses.

Los análisis de los datos obtenidos han sido analizados desde la línea de Miles & Huberman (1994) considerando para esto; reducción de datos, disposición de la información recopilada y conclusiones. Del mismo modo se ha utilizado la herramienta Atlas ti, versión 7 para el análisis de los datos cualitativos.

Con relación al sistema de categorías, estas se han establecido de manera deductivas-apriorísticas, a partir de los aportes entregados por estudios previos, e inductivas-emergentes. Lo anterior favorece la profundización de los análisis efectuados desde los hallazgos.

RESULTADOS

Los hallazgos que se presentan corresponden a los resultados iniciales que surgen de los instrumentos aplicados; relatos de vida, es decir biograma e incidentes críticos y de las entrevistas en profundidad, donde las categorías, en base a su recurrencia y relevancia han sido definidas de acuerdo con el significado que le otorgan las participantes de esta investigación. En el proceso de trabajo de campo emergen categorías inductivas las que se presentan con mayúscula con el fin de diferenciarlas de las categorías deductivas.

Tabla 2. Dimensiones y categorías

Dimensiones	Categorías
Biográfica	Experiencias de vida
	MODELOS DE REFERENCIA SIGNIFICATIVOS
	Concepción propia del rol de educadora de párvulos
	CARACTERÍSTICAS PERSONALES
Formación inicial	Concepción de ideas, dilemas y conflictos
	Trabajo con adultos y comunidad educativa
	Saberes relevantes de la educadora de párvulos
	Mejoras en la formación inicial
	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL
	Perfil de egreso en la formación de pregrado
Contexto educativo-profesional	Características del trabajo pedagógico
	Relación con la familia y comunidad del centro educativo
	Primeras experiencias laborales
	Conocimiento del contexto socioeducativo
	Reconocimiento por parte de la comunidad educativa
	Apoyo de la comunidad de aprendizaje
	Construcción de aprendizajes significativos

La primera red corresponde a todas las categorías, tanto deductivas como inductivas, establecidas a partir de los hallazgos, en las cuales se constatan conexiones transversales que dan cuenta que este proceso es interrelacionado y dinámico. En los siguientes diagramas, se clasifican las categorías de acuerdo con tres dimensiones; biográfica, formación inicial y contexto educativo-profesional. Posteriormente se especifican las categorías más relevantes por dimensión, junto con entregar una definición de ellas, de acuerdo al significado que le otorgan los sujetos participantes acompañada de un recorte de evidencia, lo que viene a verificar la categoría y su correspondiente definición.

Figura 1. Red semántica. Elementos constitutivos en la construcción de la identidad profesional

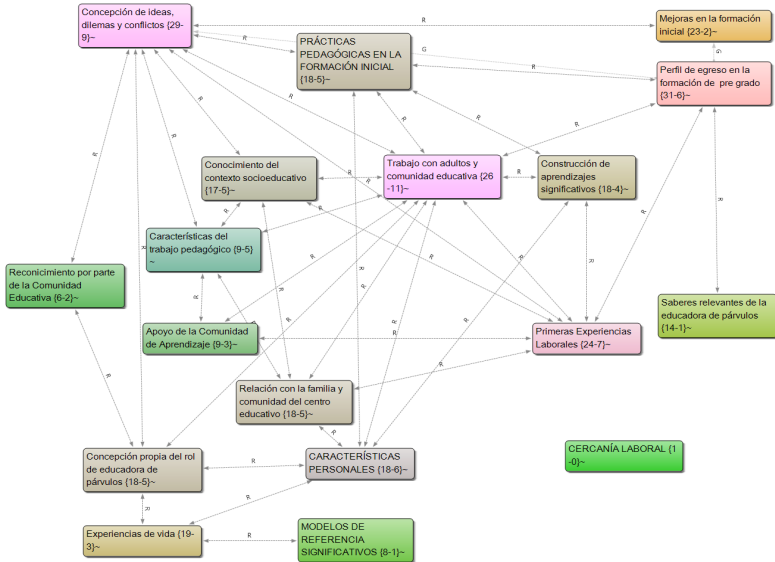


Figura 2. Red semántica pilotaje. Dimensión Biográfica. Elementos constitutivos en la construcción de la identidad profesional

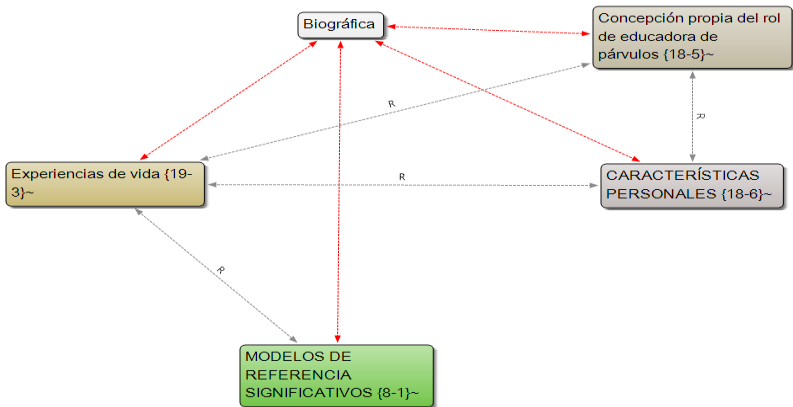


Figura 3. Red semántica pilotaje. Dimensión Formación Inicial. Elementos constitutivos en la construcción de la identidad profesional

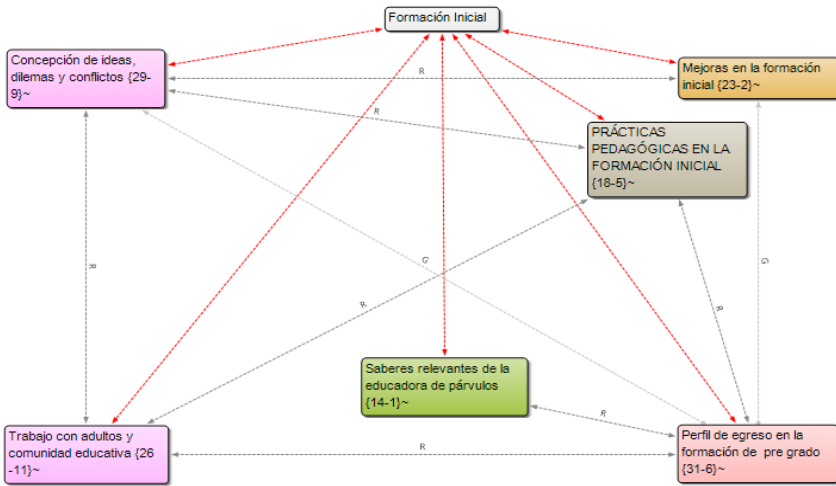
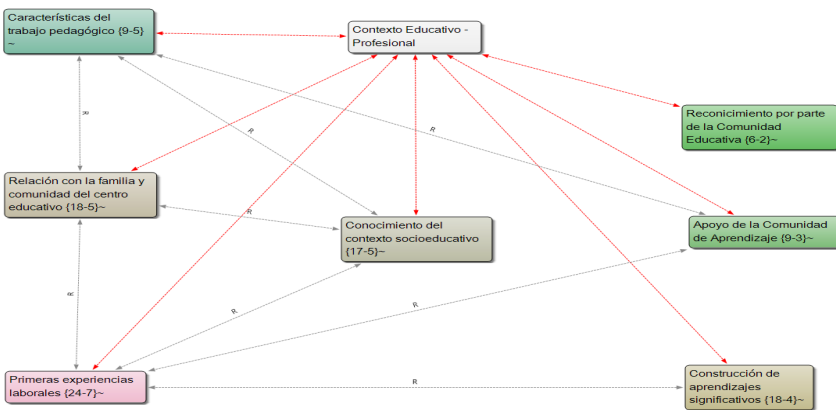


Figura 4. Red semántica pilotaje. Dimensión Contexto Educativo - Profesional. Elementos constitutivos en la construcción de la identidad profesional; pilotaje



Dimensión Biográfica

Experiencias de vida:

Hace referencia a situaciones vividas por la educadora de párvulos principiante previas al ingreso a la carrera de educación parvularia, las cuales fueron de cierta manera determinando su decisión de optar por una carrera universitaria vinculada al área de la educación.

Siento también que el haberme criado con mi abuelita, también puede ser súper significativo, porque como le conté en algún momento ella cuidó a muchos niños, y la forma que tiene ella de relacionarse, con los niños, con las personas, ella es un ángel, entonces yo creo que a lo mejor tengo un poco de eso, de ese carisma para relacionarme con los niños, ese respeto, el cariño, la preocupación, entonces a lo mejor inconscientemente estoy replicando eso. (Educatora 1; entrevista, centro público en educación infantil).

Cuando ingresé a un nuevo colegio fue uno de los cambios más trascendentes que experimenté, cambié de comuna y de compañeros además de las formas de vida de estos. Ingresé a este colegio porque mi hermana era profesora de química y tenía beca por ser su hermana, comencé a pensar en ir a la universidad ya que el colegio era científico/ humanista y el 80% del día hablaban de las universidades. Cuando estaba en 3° medio decidí estar en Humanista ya que mi gran inspiración fue mi hermana al ser profesora y quería seguir sus pasos. (Educatora 2; biograma, centro educativo particular subvencionado).

Concepción propia del rol de educadora de párvulos

Definición que realiza la educadora principiante del quehacer pedagógico y de las funciones que debe desarrollar una educadora de párvulos. Este concepto se comienza a formular desde las experiencias de vida, desde lo biográfico y en la formación inicial, desarrollándose a partir de las experiencias de prácticas de formación y laborales en determinados contextos educativos, destacan entre sus características el liderazgo, capacidad de gestionar, trabajo en equipo y colaborativo, respeto por el equipo y las familias, empatía, responsabilidad, ser un agente de cambio social, modelo de referencia, dinamizadora y mediadora de aprendizajes, ser una educadora constructivista, crítica y abierta a distintos cambios, innovadora, con capacidad para resolver problemas, promover cambios en el aprendizaje y en el desarrollo, mantener cercanía con las familias, alegre y comprensiva.

Como educadoras de párvulos creo que debemos ser súper consistentes, consecuentes, somos líderes y somos líderes en la sala, en el pasillo en el comedor, en la calle en todas partes, y como [...] es importante que nos vinculemos desde el respeto, desde el afecto, desde la empatía, me refiero a empatía, respeto con la familia, con los niños, con el equipo [...]. (Educatora 1; entrevista, centro público en educación infantil).

Liderar, gestionar, mediar [...] trabajar en equipo, liderar más que nada, gestionar y mediar los aprendizajes, pero yo creo que a la educadora le falta más liderar, siento que no [...] no nos empoderamos muchas veces de lo que sabemos, ese es un gran problema, son tímidas. (Educatora 2; entrevista, centro educativo particular subvencionado).

Formación inicial

Concepción de ideas, dilemas y conflictos

Implican por un lado percepciones y concepciones del quehacer pedagógico del ser educadora, los cuales en ocasiones no se relacionan con los requerimientos o situaciones vividas en los contextos educativos, tanto de sus prácticas pedagógicas de formación inicial como de su experiencia laboral, y por otro, son experiencias de la formación inicial o profesional donde deben enfrentar situaciones y aprender a resolver. Lo anterior provoca contradicciones y estrés, lo que lleva a la reflexión y posterior toma de decisiones.

[...] siento que es lo que más he cuestionado, de hecho estoy pensando en mi tesis hacerla relacionado con eso, que la base fundamental de las universidades, como las mallas son tan distintas, no hay como algo estructurado, las universidades son libres de colocar sus contenidos, creo que debería ser algo bien trascendental en educación parvularia, porque si no, no se va a ver como una educadora de calidad, porque se ve mucho de todo [...] sobre todo de instituto, no es por discriminar pero son muchas las competencias y el problema es que los niños se ven afectados, eso es lo peor de todo. (Educatora 2; entrevista, centro educativo particular subvencionado).

En primera instancia no fue fácil el desarrollo del documento en sí, ya que en mi práctica profesional me pidieron realizar informes de todos los párvulos incluyendo una gran cantidad de materiales. El hecho de coordinar mis tiempos y energías fue dificultoso, me vi más de una ocasión estresada, frustrada muy nerviosa y con ganas de tirar todo por la borda. (Educatora 3; incidentes críticos, jardín infantil particular).

Prácticas pedagógicas en la formación inicial

Relevancia entregada a las prácticas de formación y profesional efectuadas en pre grado, en las cuales tuvieron que enfrentar y vivir diferentes situaciones, tanto positivas como negativas, donde a partir de la reflexión se generaron aprendizajes. En estas prácticas pedagógicas, pudieron conocer de manera general el trabajo que se realiza en los diferentes niveles y contextos educativos.

El presenciar prácticas pedagógicas poco apropiadas, me llevaron a reflexionar en profundidad sobre mi "vocación" o convicción con la carrera, debido a mi timidez no siempre tuve las evaluaciones que esperaba a diferencia de las evaluaciones que tuve en lo teórico, lo que generaba frustración. (Educatora 1, biograma, centro público en educación infantil).

Para mí fue muy costoso este año, a pesar de que no tuve problemas graves, me costó ganarme la confianza en mí misma para desempeñarme con seguridad, la cual fui desarrollando

con el paso de los años siguientes. Fue difícil desenvolverme con el equipo principalmente, no me sentí muy cómoda en uno de estos jardines que era de un centro público en educación infantil. (Educatora 3, biograma, jardín infantil particular).

Contexto educativo – profesional

Primeras experiencias laborales

Da cuenta de vivencias significativas, ya sean positivas o negativas, las cuales han influido en su desarrollo profesional, relevando el significado del trabajo en equipo y el aporte que entregan sus pares en el trabajo pedagógico. Estas experiencias han favorecido el conocimiento de la realidad educativa donde han sido o son parte, y el sobreponerse a dificultades y situaciones de estrés ha contribuido en su desarrollo profesional y en el empoderamiento de su rol como educadora de párvulos. La forma con que la educadora se enfrenta al mundo laboral se relaciona con la importancia de la formación de pre grado y a los saberes entregados en esta etapa formativa.

Para mí ha sido súper importante [...] considero como aporte a mi identidad profesional el lugar donde estudié y el contexto de práctica donde me inicié como educadora, ya en lo laboral. (Educatora 1, entrevista, centro público en educación infantil).

Después de haber pasado por tres establecimientos distintos llegué a este jardín bilingüe en el cual he aprendido a desempeñarme como educadora que debe manejar una segunda lengua dentro de sus experiencias de aprendizaje. Este ha sido un hermoso desafío lleno de frutos y momentos agradables. (Educatora 3, biograma, jardín infantil particular).

Construcción de aprendizajes significativos

Se relaciona con las experiencias vividas tanto en la formación inicial como en lo laboral, las cuales movilizan la mirada de la educadora, transformando o reconceptualizando determinadas concepciones. Elemento fundamental de este cambio es la reflexión de lo acontecido.

En el proceso de investigación, sentí satisfacción y felicidad al ver los avances, hallazgos y responder a los objetivos, sentí mucho orgullo al descubrir mis capacidades cognitivas y rol de líder. (Educatora 1, incidente crítico, centro público en educación infantil).

[...] Cambio de mi forma de pensar, de planificar, de investigar, muchas cosas cambió esa niña en mí vida, ya que ser docente no es solo entregar aprendizajes si no aprender de los niños/as constantemente. Todo es mutuo. (Educatora 2, incidente crítico, centro educativo particular subvencionado).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados que arroja este estudio inicial nos orienta a responder el objetivo planteado el cual apunta a la descripción de los elementos constitutivos en la construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos que se encuentran en los primeros años trabajo.

Es así que se establecen tres dimensiones generales, las cuales organizan los aspectos que contribuyen a la construcción de la identidad de la educadora, siendo parte estos elementos de etapas cruciales en la vida de la educadora, conectándose así lo personal con lo profesional. Estas etapas son: biográfica, formación inicial de pre grado e ingreso al campo laboral a través de un contexto educativo-profesional determinado.

De esta manera se establece un proceso de construcción dinámico de interrelación donde el significado atribuido a su labor pedagógica es compartida por sus pares, por un lado, y por otro es producto de su historia y vivencias personales. En este sentido lo personal y lo profesional forman parte de un proceso de conexión permanente, dinámico y evolutivo (Bolívar, 2016; Pinzón, 2013; Zabalza et al., 2018).

Para la dimensión biográfica destaca la categoría experiencia de vida, al constituirse en situaciones determinantes que han orientado la decisión de estudiar una carrera del área de la educación, donde en algunos casos la experiencia vivida se relaciona con personas que han sido referentes en sus vidas. En esta línea, Bolívar (2006), plantea la trayectoria de vida como uno de los medios en que las personas reconocen acontecimientos vividos en el pasado como significativos y que, de cierta manera, a partir de la narración que hacen de ellos, les ayuda a entender las decisiones tomadas en un determinado momento.

La categoría concepción propia del rol de educadora de párvulos, comienza desde la dimensión biográfica, donde las experiencias de vida aportan a este significado, el que continúa desarrollándose en la formación inicial, la que se considera como uno de los aspectos que determinan la construcción de su identidad profesional (Bolívar et al., 2005), donde a partir del perfil de egreso y de las competencias profesionales desarrolladas, la educadora va consolidando esta concepción. Sin embargo, es en las prácticas laborales, vistas como un proceso social de intercambio entre lo construido desde su vida personal, lo vivido en la formación inicial y lo desarrollado en la realidad de práctica donde se va transformando esta concepción (Ávalos & Sevilla, 2010; Marcelo & Vaillant, 2013; Tejada, 2018).

Desde la dimensión formación inicial, la categoría concepción de ideas dilemas y conflictos, entendida por un lado como una oposición de lo vivido en el quehacer pedagógico con las percepciones que posee la propia educadora de una determinada situación, y por otro, experiencias que deben enfrentar y resolver tanto en su formación inicial como desempeño profesional, las que en ocasiones pueden causar en ellas desconcierto e incertidumbre al no contar con experiencia o apoyo para resolverlas. Lo anterior puede ser resuelto en parte, en la formación inicial, ya que la mejora en los procesos de aprendizaje contribuye a un mejor trabajo reflexivo, donde

cuestione tanto personal como colectivamente el trabajo realizado en la comunidad a la que pertenece y favorece la búsqueda de estrategias para la resolución de conflictos (Marcelo, 2009).

Con relación a la categoría emergente, prácticas pedagógicas en la formación inicial, en las cuales pudieron aproximarse al trabajo que realizarían en su futuro profesional, se evidencia que las realidades presenciadas difieren en parte con la concepción propia del rol de educadora de párvulos, vinculándose con la categoría concepción de ideas, dilemas y conflictos, ya que en muchos casos lo observado las llevaba al cuestionamiento del quehacer pedagógico. Una vez más la reflexión juega un papel protagónico, especialmente en las prácticas tanto de formación inicial como en el ejercicio profesional, ya que esta es la base para transformar y mejorar en el día a día, ampliando la mirada de la futura educadora o de aquella que se encuentra en los primeros años de trabajo, donde cada experiencia se traduzca en un aprendizaje significativo que favorezca la resolución de problemas, con el propósito de adecuar y transferir lo aprendido en su futuro desarrollo profesional a partir de la reflexión. (Domínguez, González, Medina & Medina, 2015; Ávalos & Sevilla, 2010; Day, 2006).

En cuanto a la dimensión contexto educativo-profesional, que corresponde al ejercicio como educadora de párvulos, una de las categorías relevantes hace referencia a las primeras experiencias laborales, la cual es vista como una etapa de paso de estudiante a educador caracterizada por inseguridades y tensiones (Marcelo & Gallego, 2018) al deber cumplir su rol profesional sin experiencia previa, salvo las prácticas de formación inicial, y sin un conocimiento profundo del contexto en el cual se desenvuelve.

Con relación a la categoría construcción de aprendizajes significativos, es en esta etapa de inserción laboral, propia de los primeros años de ejercicio profesional, donde la educadora va adquiriendo experiencias de aprendizajes, tanto positivas como negativas, las cuales deben ir acompañadas de una reflexión crítica de lo acontecido para que se transformen en significativas (Marcelo, 2009). Lo anterior contribuye a la comprensión y el empoderamiento de su rol como educadora de párvulos de una determinada realidad, lo que se traduce en muchos casos a la resignificación de sus creencias (Flores, 2008).

A partir de los hallazgos arrojados por este estudio, se está contribuyendo a la generación de conocimiento desde la mirada de los agentes claves, relevando la importancia de la reflexión en la acción desde la formación inicial, con el fin de favorecer la resolución de problemas, transformar las prácticas en beneficio de los párvulos y aportar en la construcción de la identidad profesional, la que se caracteriza por un proceso complejo, social, personal, dinámico y continuo condicionado por la realidad educativa donde la educadora lleva a cabo su quehacer pedagógico.

REFERENCIAS

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., & Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios pedagógicos* *XLI*, (2), 287-303.
- Álvarez-Gayou, J. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós Educador.
- Ávalos, B., & Sevilla, A. (2010). *La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación*. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile.
- Ávalos, B. & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, *51* (1), 77-95.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. En Valle, J. & Manso, J. (Dir.). *La cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas* (pp.15-29). Madrid: Narcea.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers's professional identity. *ELSEVIER. Teaching and Teacher Education*, *20*, 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *F.Q.S: Forum Qualitative Social Research Socialforschung*, *6* (1), Art. 12.
- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencias para educadores*. Barcelona: Octaedro.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educación, revista digital* *143*, 1-14.
- Cantó, J. (2015). Resultados de la implementación de la neurodidáctica en las aulas de educación infantil. *Opción: Revista de ciencias Humanas y Sociales* *31*(5), 189-199.
- Cantón, I. (2018). La calidad identitaria del profesorado a través de su satisfacción profesional. En Cantón, I. & Tardif, M. (Coords.). *Identidad profesional docente* (pp. 33-44). Madrid: Narcea.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, N., & Lincoln, Y. (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos* (pp.58-112). Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Ángeles: SAGE.
- Coller, X. (2005). *Cuadernos metodológicos: Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigación Sociológicos.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Editorial Narcea.
- Domínguez, M., González, R., Medina, M., & Medina, A. (2015). Formación inicial del profesorado de Educación Infantil: Claves para el diseño

- innovador de planes de estudio. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 227-245. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Flores, M. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. En Marcelo, C. (Coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp.59-98). Barcelona: Octaedro.
- Fontana, A., & Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Volumen IV. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 140-202). Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa. Una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Jiménez, B., & Tejada, J. (2007). Procesos y métodos de investigación. J. Tejada & V. Jiménez (Coords.), *Formación de formadores, Contexto institucional* (pp. 543-629). Madrid: Thomson.
- Lozano-Vicente, A. (2016). Los derechos del niño: cuestiones sobre su fundamentación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 67-79.
- Marcelo, C., & Gallego – Domínguez, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional de docentes principiantes. En Cantón, I. & Tardif, M. (Coords.). *Identidad profesional docente* (pp. 45 – 56). Madrid: Narcea.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos de la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994b). Data management and analysis methods. In Denzin, N., & Lincoln, Y. (Editors), *Handbook of Qualitative Research* (pp.428-444). London: SAGE.
- Ministerio de Educación (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Ministerio de Educación, Subsecretaría de educación parvularia (2016). *Hoja de ruta: Definiciones de política para una educación parvularia de calidad*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2018), Subsecretaría de educación parvularia. *Bases Curriculares de la educación parvularia*. Santiago de Chile.
- Olaz, A. (2012). *La entrevista en profundidad. Justificación metodológica y guía de actuación práctica*. Asturias: Septem Ediciones.
- Pelletier, F., & Morales – Perlaza, A. (2018). Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante. En Cantón, I. & Tardif, M. (Coords.). *Identidad profesional docente* (pp. 57 – 73). Madrid: Narcea.
- Peralta, V. (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 33-47.

- Pinzón, H. (2013). Sobre la cuestión de la investigación biográfica narrativa en la identidad profesional docente. En León, E., Ortiz, E., Pinzón, H., Silva, O., Torres, C. (Coord.), *Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica. Problemas Contemporáneos*, 75-88. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2010). *Atención y Educación de la Primera Infancia Informe Regional América Latina y el Caribe*. Conferencia Mundial sobre atención y educación de la primera infancia. Moscú, Federación de Rusia.
- Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2004). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, 57-87. Madrid: La Muralla.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc GRAW Hill.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En Denzin, N., & Lincoln, Y. (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Volumen III. Las estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 428-444). Barcelona: Gedisa.
- Tójar, C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Sayago, Z., Chacón, M., & Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 42, 551-561.
- Tejada, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En Cantón, I. & Tardif, M. (Coords.). *Identidad profesional docente* (pp. 75-93). Madrid: Narcea.
- Vallés, M. (2014). *Entrevistas cualitativas* (2^o ed.). Madrid: CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Zabalza, M.A., Zabalza, M. & De Còrte, V. (2018). Identidad profesional del profesorado universitario. En Cantón, I. & Tardif, M. (Coords.). *Identidad profesional docente* (pp. 142-157). Madrid: Narcea.

EL MITO DE LA IGUALDAD EDUCATIVA

Implicancias y desafíos ante la utopía de la igualdad educativa. Reflexiones sobre el caso argentino, 2001-2015

Marcela Leivas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Palabras clave: Igualdad educativa vs. Desigualdad educativa; escuela secundaria; contexto de estado, tendencias estructurales; Sociología de la Educación.

INTRODUCCIÓN

Desde la década del 70' la Sociología de la Educación ha puesto en debate al funcionamiento de los Sistemas Educativos constituidos a partir de los andamiajes institucionales que proponen los Estados Nacionales, a partir de cuestionar sus ideales de igualdad. Ello a partir de que han identificado empíricamente la existencia de mecanismos inherentes al propio sistema que tienen a producir una "racionalidad" de la desigualdad educativa.

A partir de estos indicadores, los enfoques críticos colocaron a la "igualdad" de la educación, entre signos de interrogación, hasta llegar a definirla como un "mito". Se devela así que, los Sistemas Educativos, junto con otros dispositivos, son responsables de la reproducción de desigualdades escolares, y sociales. Los Sistemas Educativos se configuran frente a un dilema esencial que los determina, el imperativo formal de la igualdad vs. Su función de reproducción de las desigualdades. Sobre la base de este dilema se configura cotidianamente la realidad escolar.

En este trabajo se intentan presentar una serie de elementos capaces de dar cuenta de la complejidad de dicha contradicción, invitando a dilucidar cuáles podrían ser los caminos a emprender para quienes se propongan, aunque sea en el mediano o largo plazo, volver al "mito" de la igualdad educativa, una realidad.

EL MITO DE LA IGUALDAD EN LOS ENFOQUES CRÍTICOS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

En materia educativa los autores críticos de la década del 70' descubren este mecanismo escolar de producción de la desigualdad al identificar que la escuela se presenta espontáneamente bajo la figura de una unidad, pero, que en realidad no es la misma para todos.

La escuela puede presentarse de una manera y ser de otra gracias a que tiene la posibilidad de ejercer un mecanismo de "fetichización". Esta concepción ha permitido al campo de la Sociología de la Educación colocar como un

problema de investigación fundamental al fenómeno de la Desigualdad Educativa. Para los enfoques críticos de la Sociología de la Educación, aquellos provenientes de las Teorías de la Reproducción¹ y/o de las Teorías de la Resistencia², el fenómeno de la “desigualdad educativa” representa en realidad una crisis de la educación como mecanismo redistributivo de conocimiento.

Boudelot y Establet, reconocidos autores de las Teorías Reproductivistas, consideran que la escuela “divide” a quienes la frecuentan, esto es, reparte a la población escolar en dos masas cuantitativamente desiguales y distribuidas en dos tipos de escolaridad: “una escolaridad larga reservada a la minoría y una escolaridad corta premio de la mayoría” (Boudelot y Establet, 1971:7). Ellos comprueban a través de su investigación, que existen hacia el interior de la escuela “dos redes” escolares yuxtapuestas y distintas.

Según los autores,

“...lejos de ser “desigualmente” escolarizadas en una sola y misma escuela, esas dos grandes masas son en realidad repartidas en dos ramificaciones escolares totalmente separadas. Establecemos que esas dos ramificaciones son: herméticas, heterogéneas por sus contenidos ideológicos y las formas de inculcación en las que esos contenidos se realizan, opuestas por lo que se ha llamado su finalidad. En claro, conducen a puestos tendencialmente antagónicos de la división social del trabajo, heterogéneas por su reclutamiento, se dirigen masivamente a clases sociales antagónicas.”(Boudelot y Establet, 1971, 41)

Tal como se anunciaba mas arriba, también Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1972), identifican el mismo proceso de fetichización específicamente en el SE a partir de la categoría de “violencia simbólica”. Según los autores, el sistema escolar es una “institución relativamente autónoma, detentadora del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron, 1972: 108), que traducida en trabajo escolar y en autoridad pedagógica, instala una legitimidad sobre procesos diferenciales, arbitrarios, logrando “servir, además, bajo la apariencia de la neutralidad, a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1972: 108)

Según los autores la “violencia simbólica” es,

“Todo poder que logra imponer significaciones como legítimas disimulando las relaciones de fuerza y de lucha que origina dicha significación, y que termina añadiendo su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica a éstas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1972: 44)

Al respecto, en la producción académica nacional estos aportes son retomados y complejizados. Desde la década del 90’ las investigaciones

1 Los trabajos teóricos fundamentales de esta corriente son: Baudelot, C y Establet, R (1975), Bowles, S y Gintis, H (1981), Bourdieu P. (1998)

2 Los trabajos teóricos fundamentales de esta corriente de pensamiento son: Apple, M (1982), Giroux (1999)

del campo de la Sociología de la Educación argentina, partiendo de la concepción de hegemonía, han aportado a una perspectiva denominada “neo-gramsciana”, que “enfátiza el momento de la resistencia e intenta recuperar a los actores involucrados en el proceso educativo en tanto sujetos de acción histórica” (Kaplan, 1997: 53-54)

Estas reflexiones teóricas le han permitido a las producciones académicas de la argentina, ir configurando e incorporando a sus investigaciones, la valiosa categoría de “trayectorias educativas”. Su aporte reside en permitir visibilizar recorridos diferenciales por el SE, considerando a,

“...todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van constituyendo las biografías y los recorridos de los estudiantes (...) Estas trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes (...) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones” (Bracci y Gabbai 2013: 34).

Se incorpora así, al análisis de la relación desigual entre el Estado y la población, la variable de “tiempo histórico diferencial” al hegemónicamente establecido.

CONCEPTUALIZACIÓN QUE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA HA REALIZADO SOBRE EL FENÓMENO DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

Para analizar cómo la Desigualdad Educativa (en adelante, DE) ha sido conceptualizada desde la Sociología de la Educación, se han considerado producciones que han logrado jerarquizarse en la disciplina, siendo en la actualidad referencia obligada frente a los abordajes que cualquier investigador pretenda llevar a cabo sobre esta temática de estudio.

De la totalidad de producciones académicas se han seleccionado aquellas que realizan aportes diferenciales y sustanciales a la conceptualización del fenómeno de la DE en argentina. Específicamente se trabajará con cuatro obras. Las mismas serán presentadas según un criterio cronológico, lo cual permitirá identificar cómo a lo largo de la historia se ha ido construyendo un andamiaje conceptual capaz de brindarle a la investigación educativa elementos teóricos y metodológicos capaces de conocer el fenómeno de estudio.

Los trabajos seleccionados son, el ya clásico de Cecilia Braslavsky, *La discriminación educativa en Argentina*, editado en 1985 por FLACSO; la producción de Gabriel Kessler, *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la Escuela Media en Buenos Aires*, editado en el 2002, por IIPe/UNESCO en la ciudad de Buenos Aires; el trabajo de Guillermina Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, una compilación editada en 2004 por Manantial; y finalmente, un trabajo de Carina Kaplan, *Talentos Dones e Inteligencias, el fracaso escolar como destino*, editado por Colihue en 2008.

Cecilia Braslavsky, en 1985, a solo tres años de recuperada la democracia en Argentina, pública *La Discriminación Educativa en Argentina*, de la

mano del Grupo Editor Latinoamericano perteneciente a la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO). Esta obra transmite el espíritu de la época, es motivada por la importancia de construir un diagnóstico de la situación del Sistema Educativo Argentino (en adelante, SEA), tanto en su horizontalidad, como en su verticalidad, pos-dictadura militar. Su objetivo es poder realizar una reconstrucción empírica capaz de pensar en los desafíos del SEA ante un proceso de reconfiguración institucional del estado.

La autora, a partir de sus hallazgos, considera que durante el proceso de modernización del estado, fundamentalmente desde 1971 en adelante, la función social real del sistema de educación formal redundó en que “amplios sectores de la población no adquieran los conocimientos, habilidades y pautas sociales, necesarios para participar de la economía, la política y la sociedad, en un sentido satisfactorio para ellos”, y en que “tampoco la educación que adquieren los induce a legitimar o cuestionar, de acuerdo a sus propios intereses, aspectos diversos del orden social” (Braslavsky C. 1985: 13).

La autora, asume la existencia de una contradicción, “las mismas oportunidades en condiciones de desigualdad social no garantizan las mismas oportunidades de acceder a la educación que se imparte”, y propone que, “garantizar equidad en sociedades donde los puntos de partida de la población escolar no son iguales requiere de diferentes equalizadores” (Braslavsky, 1985: 16 - 17).

Ella identifica dos características fundamentales en el funcionamiento del SEA: la “segmentación” y la “desarticulación”. Un Sistema Educativo (en adelante SE) “segmentado”, se produce cuando las posibilidades de pasar de un circuito educativo a otro son bajas o nulas, razón por la cual la selectividad social de la población es muy alta. Cuando se plantea la existencia de un fenómeno tal, que un circuito educativo X del nivel primario, puede corresponderse solo con el circuito X del nivel secundario (Braslavsky, 1985:18). Por SE “desarticulado”, se entiende a las diferencias verticales, donde cada nivel puede funcionar como un coto cerrado, aislado de los niveles restantes. Allí, lo que pasa por el primario, no se define en consonancia con lo que pasa en el secundario (Braslavsky, 1985:18)

Ambas operan para generar y consolidar formas de educación no democrática a través de mecanismos de mercado, que vuelven a la educación mercancías de diferente valor de uso y de cambio. La subsidiariedad del sistema y las transferencias de servicios a las provincias fueron configurando un sistema cuyas funciones son: 1) la distribución de conocimientos, 2) la estamentalización de la población, 3) la legitimación de la estamentalización, y 4) la transformación y reproducción de las sociedades. Las tres primeras se cumplen, según la autora, de forma antidemocrática.

En el año 2002 en Argentina, después de ocho años de vigencia de la Ley Federal de Educación (en adelante LFE), y en un contexto de profundización de la crisis económica y política del país, Gabriel Kessler escribe La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.

Allí, retoma el planteo que hiciera Cecilia Braslavsky en 1985 sobre las

posibilidades de la igualdad en un SE “desarticulado” y “segmentado”, pues según él, en el interior del SE, se contraponen posibilidades diferenciadas de acumulación de capital cultural y social.

Según Gabriel Kessler, en las casi dos décadas que transcurrieron desde la publicación del libro de Cecilia Braslavsky, la sociedad argentina en general, y el SE en particular, han sufrido diferentes transformaciones que confluyeron en la profundización de la “segmentación”. Según el autor, “la sociedad argentina estuvo atravesada por procesos de empobrecimiento y precarización laboral, aumento de la oferta educativa privada, y el abandono de los sectores medios de las instituciones públicas” (Kessler, 2002: 19).

Para Gabriel Kessler, en este período se asiste a la sedimentación del proceso de “segmentación” y “desarticulación” de los circuitos educativos. Considera que existe una “heterogeneidad de experiencias educativas”, de “representaciones”, y de “sentidos” otorgados a la educación en general.

Lo anterior sucede porque la “experiencia educativa” varía según el estrato social de quienes la vivencien, y porque esta variación está condicionada por la forma en que las instituciones han sido afectadas y han podido responder a los procesos de segmentación, y de lo que él junto con otros autores llaman, “desinstitucionalización” (Dubet y Martuccelli, 2000: 201)³.

La metodología de investigación propuesta⁴ permitió identificar, la conciencia de una “experiencia escolar fragmentada” a partir de indagar la forma en que la segmentación es procesada en cada institución. Según el autor, cada colegio aparece manejándose con sus propios recursos, reglas formales e informales, y esto va desdibujando una experiencia educativa común. (Kessler, 2002: 89).

La “experiencia escolar fragmentada” se expresa cuando la segmentación educativa se ha sedimentado en experiencias, y se ha naturalizado en la conciencia de los actores pares dicotómicos: educación pública = menor calidad, educación privada = mejor calidad, lo cual, no es más que establecer una relación directa entre clase y capital cultural, a partir del déficit compensador del Estado.

En síntesis, al hablar de “fragmento”, el autor refiere al “proceso de segmentación vertical que se suma a una segmentación horizontal al interior de cada estrato”. Así, cada escuela aparece como un espacio autorregulado con pautas de formación y de convivencia muy disímiles entre sí (Kessler, 2002: 108).

El autor, culmina el trabajo con un interrogante, ¿aumentará la fragmentación del sistema, ya que los sectores en mejores condiciones relativas se

3 Según Dubet y D. Martuccelli (2000) la desinstitucionalización es el fenómeno donde la escuela, la familia y la religión dejan de ser instituciones que “fabrican” individuos a partir de la transformación de valores en normas y de normas en personalidades individuales. No se trata necesariamente de una crisis de las instituciones, sino más bien de otra manera de concebir la socialización y el vínculo entre valores y normas, que ya no pueden ser considerados trascendentes, exteriores a los individuos.

4 Su metodología consistió en disponer de grupos focales con jóvenes y profesores a los que se han sumado algunas entrevistas cualitativas individuales. Según plantea el autor, se formaron en una primera fase 4 grupos de estudiantes de EGB3 y, fundamentalmente, de Polimodal. Cada grupo constaba de entre 9 a 12 jóvenes de 15 a 18 años.

nuclearán en los colegios públicos que consideren de mayor calidad mediante mecanismos formales e informales de segregación? O, por el contrario, ¿habrá un aumento de la homogeneidad social por la vuelta de sectores que antes habían abandonado a esas escuelas? (Kessler, 2002: 109-110).

Prácticamente simultáneo al de Gabriel Kessler, en el 2004, Guillermina Tiramonti presenta una compilación de artículos, bajo el título, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Allí, analiza junto con otros investigadores una serie de información socioeducativa relevada en base a instrumentos cualitativos sobre las representaciones de jóvenes que asisten a la educación secundaria.

Según los trabajos compilados, “las sociedades actuales asisten a la reestructuración de sus relaciones sociales y de sus marcos regulatorios de la acción, que obliga a las investigaciones sociológicas a abandonar las miradas estructuralistas” sobre la DE, y a considerar que, “...las diferencias no pueden medirse (ya) en términos de distancias sino de impactos diferenciados en los que se mezclan, la memoria de las situaciones previas con la lectura de las actuales condiciones socioculturales en las que se desenvuelven las instituciones y los sujetos” (Tiramonti, 2004: 16)

Guillermina Tiramonti y su equipo, coinciden con Gabriel Kessler al plantear que existe un contexto de desinstitucionalización y fragmentación de los marcos normativos de la acción, la confluencia de las estrategias familiares e institucionales construye una diversidad de sentidos que van a significar nuevas líneas de fragmentación según el tipo de trabajo al que se aspira y a la forma en que los alumnos se articulan con el espacio globalizado. Así, estas líneas de fragmentación serán los nuevos factores de diferenciación para reproducir la antigua experiencia de la desigualdad. El fragmento se convierte en un “espacio autorreferido” en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras que marcan los límites o las fronteras del fragmento, y las segundas que señalan la heterogeneidad de estos espacios, y actúan como una frontera de referencia.

Aquí, la noción de “fragmento” es la que explica con mayor precisión lo que sucede en el SEA. Según los autores, la segmentación hace referencia a un todo integrado donde las distancias entre los grupos pueden medirse en términos de grado; en cambio la distancia que se nombra con la noción de fragmentación es diferente, porque hace alusión a “la existencia de mundos culturales distantes cuyos contenidos sólo admiten la contrastación pero no la comparación, y mucho menos su ordenamiento en una escala jerárquica” (Tiramonti, 2004: 29).

Finalmente, el trabajo de Carina Kaplan publicado en 2008, titulado, *Talentos Dones e Inteligencias*, el fracaso escolar como destino, aborda el fenómeno de la DE desde el campo crítico de la Sociología de la Educación a través de una metodología cualitativa y de carácter exploratorio. El universo de indagación son profesores de escuelas secundarias que dictan clase frente a alumnos en diversas orientaciones curriculares.

Retoma para el análisis producciones teóricas de Pierre Bourdieu y Norbert Elías. Según la autora, estos abordajes permiten investigar cualitativamente la relación entre la desigualdad social y la DE.

Específicamente, en este trabajo se propone conocer las prácticas educativas donde las negociaciones de significado, las evaluaciones y clasificaciones de los estudiantes son constitutivos de procesos de aprendizaje individual. La autora trabaja con la hipótesis de que los juicios de los docentes transforman, inconscientemente, las diferencias sociales de los alumnos en desigualdades vividas como naturales.

Para Carina Kaplan, existen articulaciones entre las representaciones subjetivas de los docentes, la producción de los destinos escolares de los alumnos. Se configuraría así, el “habitus del profesor”, donde la definición de alumno exitoso, se realizaría a través de criterios arbitrarios que incluyen virtudes escolares, sociales y culturales. Así, a través de la creencia en las aptitudes, talentos o inteligencias innatas, heredadas biológicamente o culturalmente por medio de lo que ella denomina “genética social”, se transmutan desigualdades sociales en desigualdades naturales.

La autora busca con este trabajo, comprender el fenómeno de la DE desde una perspectiva teórica general, que recupere como problema central, las relaciones entre estructuras y prácticas sociales. Entiende que las desigualdades en sociedades capitalistas no radican en la genética, su origen fundamental se ubica en la desigual distribución de las condiciones materiales y simbólicas que caracteriza a nuestras sociedades y, por ende a nuestras escuelas.

Según sus palabras,

“(…) la forma de los discursos individualizantes y autorresponsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que a través de modos sutiles, pero no por ello menos eficientes, impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos, esto es, sobre la producción de subjetividad. En las prácticas educativas es habitual encontrar una argumentación sobre la desigualdad educativa que responsabiliza al individuo de su propio éxito o fracaso y que puede sintetizarse en las premisas de “no le da la cabeza para el estudio” o “no nació para los estudios (Kaplan, 2008: 27).

Así, para la autora, la escuela, al adecuar las trayectorias escolares con las socialmente predeterminadas, contribuye a reproducir el orden social existente. Hasta aquí, las obras seleccionadas, brindan un pantallazo sobre la forma en que el campo de la Sociología de la Educación argentino ha conceptualizado el fenómeno de la DE, específicamente en el nivel secundario.

Tomando como referencia el análisis relacional (Bourdieu, 2005) entre las obras, podría decirse que se identifican dos perspectivas teóricas diferentes, por un lado, los trabajos de Gabriel Kessler y Guillermina Tiramonti que dan cuenta de cómo los estudiantes y sus familias se relacionan con el SE, específicamente, con el acceso a las ofertas que el propio sistema brinda, permitiendo caracterizar la existencia de un SE “desarticulado”, “segmentado”, y/o “fragmentado”, fundamentando, al menos Tiramonti, la necesidad de dejar de lado los abordajes estructuralistas. Por otro lado, Carina Kaplan, quien retomando autores como Pierre Bourdieu y Norbert

Elías considera para caracterizar el fenómeno, la existencia de factores sí estructurales y simbólicos, en este caso los “*habitus* profesoriales”.

CONTEXTO DE ESTADO DE LA ARGENTINA PARA PERÍODO 2001-2015

Luego de analizar una serie de indicadores estadísticos y el encuadre normativo, específicamente en la Educación Secundaria argentina para el período 2001/2015, se arribaron a una serie de hallazgos que caracterizan el funcionamiento de aquél dilema que presentáramos al principio, igualdad vs desigualdad.

Para caracterizar el contexto en que se manifiestan los elementos identificados, brevemente, se plantea que el 2001 es un momento histórico en que entra en crisis no solo un modelo económico, sino y fundamentalmente, un modelo político. Es un contexto de profunda crisis de legitimidad política, los poderes dominantes pierden capacidad de construcción de hegemonía, y se vuelve prioritario un cambio de estrategia en la gobernabilidad del país.

Siendo así, y tal como se expresaba en los capítulos precedentes, la crisis del 2001 implicó la metamorfosis de las “*formas de gobierno*” que habían hegemonizado al “*meta campo*” del Estado durante la década de los 90’. Esto se produce dado un acumulado de malestar producido, entre otros determinantes, por la configuración de una política de Estado capaz de promover procesos de desregulación, privatización, y descentralización de las funciones tradicionales del Estado.

Esta etapa refiere a la recomposición del poder político pos crisis del 2001. Su característica fundamental fue la de generar las condiciones de gobernabilidad. Esto es, de promover la reconstitución del consenso en torno al ejercicio del poder político.

Según la bibliografía estudiada, el 2001 es el origen a partir del cual los gobiernos de la década del 90’ fueron sujetos a una “*metamorfosis política*”, y no tanto económica. Según Adrián Piva, “...si el rasgo esencial del modo de acumulación desarrollado en los noventa ha persistido, la forma de Estado ha tendido a mostrar tendencias de transformación y síntomas de una crisis irresuelta” (Piva, 2015: 77).

Al hablar de una “*metamorfosis política*”, lo que se entiende es que el Estado, tal y como se conocía, cambió de forma, trastocando su esencia, pero no transformándola o revolucionándola.

Brevemente se mencionan a continuación aquellas características del Estado que fueron forjadas durante la década de los 90 en nuestro país. Entre ellas, las Reformas del Estado que se enmarcan jurídicamente en la Ley de Reforma del Estado N° 23.696 de 1989, y que autoriza al Estado a transformar su dinámica cotidiana y a promover procesos de “*privatización*”, “*desregulación*” y “*descentralización*”, afectando a toda la burocracia estatal, entre ella a la educativa. La “*privatización*” significó un aspecto central de la reestructuración del capital y del Estado en la década del 90’. Supuso la apertura de nuevas áreas para la acumulación capitalista, y el retiro del Estado, en una gama muy variada de bienes y servicios, para reconcentrarlo y potenciarlo en otras funciones. La “*desregulación*”, significó una política

donde el Estado dejó de arbitrar en aspectos que hacen a la influencia de los capitales privados, esto es, no regular su funcionamiento y dejar a los mercados sumergidos en una lógica supuestamente autónoma, pero de valor y de acumulación capitalista. Por su parte, la “descentralización”, supuso un proceso donde las instituciones/servicios de gestión estatal que surgieron y se consolidaron a partir de la promoción de la nación, como la política educativa, o la política de salud, sean transferidas en su responsabilidad financiera a las jurisdicciones provinciales y municipales, respectivamente.

Este cúmulo de reformas también afecta al Sistema educativo. Comienza a implementarse el llamado Plan de Transformación Educativa, que propone un cambio de misiones y funciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, la culminación de un proceso de transferencia a las provincias de niveles primario, secundario y terciario no universitario dada la sanción de la ley 24.049 de 1992, y la sanción de la LFE N° 24.195 de 1994, y la Ley de Educación Superior N° 24.521 del 2015. (Giovine y Martignioni, 2016: 73).

En el 2001, la “metamorfosis política” de la forma de estado hegemónica hasta la década de los 90’, es producto de una crisis que implicó un importante ascenso de la lucha de clases en clave de resistencia a las políticas de ajuste. Aunque, “tristemente para nuestro pueblo, para cuando la hegemonía entró en una crisis profunda, sus planes ya habían sido cumplidos con éxito en lo esencial” (Hagman, 2014: 15).

En nuestro país, los especialistas entienden que las políticas implementadas luego de la crisis del 2001 expresaron el inicio de una etapa donde el juego político, debido al modo en como los movimientos sociales y la ocupación de la calle en general se apoderaron de la escena pública, tomó como dinámica central la producción de gubernamentalidad³¹ (Gago, Sztulwark; 2014).

Sí, entre el 2002 y el 2005 se fue configurando en argentina una nueva estrategia de gobierno, que dadas sus propuestas en lo económico como en lo político, fue denominada por los autores como “neodesarrollista”. Para Claudio Katz (2016), “dada la variedad de enfoques que reúne el neodesarrollismo no es sencillo precisar sus tesis centrales”, pero entiende que,

“...sí pueden inferirse cinco carriles que son por donde transitan sus propuestas. En primer lugar, la intensificación de la intervención estatal sin obstruir las inversiones privadas y fortaleciendo el gerenciamiento privado. En segundo lugar, la importancia de la política económica como instrumento central para reducir la dependencia y generar el crecimiento. El tercer elemento, retoma la industrialización para multiplicar el empleo urbano. En cuarto lugar, reduce la brecha tecnológica. Finalmente, subsidiar a los industriales permitiéndoles competir y enseñándoles a hacerlo. (Katz, 2016: 140-141)

Según Katz, en Argentina se implementó el principal ensayo neodesarrollista de la última década, “el país volvió a encabezar los virajes económicos de la región, como ya había ocurrido en los años cincuenta y sesenta con la sustitución de importaciones, y en los noventa con el neoliberalismo extremo” (Katz, 2016: 159)

El proceso de reestructuración capitalista neoliberal, en tanto fue capaz de recomponer las condiciones para la reproducción del capital en general, apareció como condición para la reproducción del conjunto social. Sobre esta base, la acción del gobierno, pudo presentar la ofensiva del capital como expresión del interés general traducido en hegemonía política. En este marco, lo que el gobierno argentino entendió, es que “resulta imposible gestionar este sistema sin protagonismo de la burocracia estatal y los gerentes del sector privado. Lo que está siempre en juego es el tipo de intervención estatal predominante en cada período” (Katz, 2016: 143)

En este contexto se produce el segundo proceso de reforma educativa, que promueve una política educativa con continuidades a la reforma de los 90’ como la división entre sector público y privado, pero que reforma aspectos como la política de mercado, la política educativa como un derecho universal, la ampliación de la obligatoriedad, y la reforma en la estructura del Sistema Educativo nacional.

Los autores coinciden en plantear que esta modalidad “neodesarrollista” no abandona nunca el principio de favorecer a los grupos hegemónicos, arriesgándose para ello a “navegar en el mar de las contradicciones”.

La propuesta de gobierno depende de una adaptación pragmática a las exigencias de la coyuntura, por ello incorpora múltiples elementos sin definir nítidas primacías. Se convoca a fortalecer el mercado y al Estado, a reforzar la centralización y la descentralización, a potenciar lo público y lo privado, la industrialización y la agroexportación de manufactura, etc. (Katz, 2016: 143).

Algo así sucede en materia educativa, se registra en la estructura jurídica una convivencia de aspectos públicos y privados, propuestas de gobierno que centralizan y descentralizan las políticas institucionales, políticas alternativas para el acceso, la permanencia y el egreso de la educación obligatoria especialmente para el sector público, entre otras.

El consenso neodesarrollista reconstruyó la recurrente ilusión de la conciliación de clases, un proyecto capaz de beneficiar a los sectores populares y al poder económico, que al mismo tiempo garantice el “bien común” sobre los intereses de cada sector, y donde el Estado aparezca como árbitro (Hatman, 2012).

En este sentido la Ley Nacional de Educación recupera muchas demandas que los sectores populares vienen planteando, entre ellas considerar a la educación como un derecho social, la posibilidad de considerar legítimas diferentes trayectorias dentro del sistema, el aumento presupuestario y la ampliación de la obligatoriedad, entre otras.

Igualmente, dadas las contradicciones, la continuidad del proceso de acumulación dependió cada vez más de la efectividad de los mecanismos coercitivos (amenaza hiperinflacionaria, fragmentación de la fuerza de trabajo, alto desempleo) para producir lo que Adrián Piva (2015) llama un “consenso negativo”, y que dio lugar a una “hegemonía débil” (Piva, 2015: 24).

Según él, este proceso consistió en,

“...la estabilización de mecanismos de internalización de las contradicciones sociales mediante la captura estatal de los

procesos de lucha, (...) que permitan traducir demandas potencialmente antagónicas y disruptivas del régimen político en una lógica reformista de otorgamiento de concesiones” (Piva, 2015: 96)

Para Itaí Hagman (2014), la existencia de un fuerte consenso en relación con este nuevo modelo inspirado en ideas neodesarrollistas, se observa en la casi absoluta continuidad del gabinete entre un gobierno y otro, y en el apoyo explícito de las principales cámaras empresariales vinculadas a la industria (Hagman, 2014: 23).

La implementación de este nuevo modelo de desarrollo tiene sus orígenes en los años posteriores a la crisis del 2001, podría pensarse en las elecciones presidenciales de abril del 2003, pero se entiende que ya durante el primer trimestre del 2003 es cuando se registra un crecimiento interanual del PBI de 5,4%, lo que expresa que posiblemente las bases para la recuperación ya estaban establecidas en forma previa al inicio de un nuevo gobierno (Hagman, 2014: 24)

En mayo del 2003 asume la presidencia Néstor Kirchner. En dicha asunción realiza declaraciones que según el Hagman, son acertadas históricamente, pues allí muestra plena conciencia de las implicancias del neoliberalismo y de la crisis del 2001, explicita su intención de re-construir un capitalismo nacional que pudiera generar trabajo e inclusión social, apuntalar una burguesía nacional y formular políticas con mayor grado de autonomía en relación a poderes hegemónicos internacionales, según los autores la salida de la convertibilidad era apoyado en pleno por el poder económico local.

Por otro lado, muestra una lectura sobre la necesidad de vincular al Estado con los movimientos populares, pero en profunda relación con los organismos de derechos humanos, con la reparación de las violencias generadas por el terrorismo de Estado, la anulación de leyes de obediencia debida y punto final, y la reanudación de los juicios a genocidas, sumando la política de integración latinoamericana.

Según Adrián Piva, la “forma de gobierno” implementada luego del 2003 permite traducir demandas potencialmente antagónicas y disruptivas del régimen político en una lógica reformista de otorgamiento de concesiones (Piva, 2012: 96)

Durante el primer período del gobierno, el crecimiento económico alcanzó niveles impensados. Entre el 2003 y 2007 el PBI creció un 9% anual. Recuperándose, en tan solo un mandato de gobierno, a cuatro millones de puestos de trabajo, y recomponiendo los ingresos de los trabajadores. Para ello, el Estado intervino manteniendo un tipo de cambio alto, e interviniendo más fuertemente en la economía. Esto no fue leído por los capitales concentrados como un peligro, razón por la cual se mantuvo el consenso, y la gestión optó por continuar articulando al peronismo e integrando a diferentes sectores.

Nació así el criterio de “transversalidad”, un ensayo exitoso que reunió gran cantidad de organizaciones y referentes que habían sido parte del cuestionamiento al modelo neoliberal. El gobierno modificó la composición

y los métodos de selección de los miembros de la corte suprema. También se produjeron modificaciones en el vínculo Estado-sindicatos. El retorno de las paritarias, con un objetivo de recomposición salarial, y de recomposición de la legitimidad perdida en el 2001 (Piva, 2015: 92)

COMPORTAMIENTO DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO PARA EL PERIODO 2001-2010

Según el análisis de datos estadísticos, el comportamiento de la Tasa Bruta de Cobertura para la Educación Secundaria para el período pos 2001, indica la existencia de una caída de la cobertura, sutil a nivel nacional, donde se pasa del 88,72% en el 2001 al 87,27% en 2010, y aguda en la Provincia de Buenos Aires que cae un 9.49%, pasando del 97,46% al 87,97%, respectivamente.

Al diferenciar el comportamiento de la cobertura de la Educación Secundaria por Ciclo básico u orientado se corrobora que la anterior caída no se registra para ambos ciclos, sino que solo se presenta en el Ciclo Orientado. El Ciclo Orientado cae fuertemente en ambas jurisdicciones, de 74,48% en 2001 a 66,47% en 2010 a nivel nacional, y del 87,97% al 67,87% a nivel provincial. Por su parte, el Ciclo Básico además de superar el 100% tanto en un período como en otro y para ambas jurisdicciones, aumenta entre el período 2001 y el 2010, yendo de 102,36% a 108,14% a nivel nacional, a 106,48% a 108,14% a nivel provincial.

Lo anterior permite inferir, por un lado la existencia de un proceso de “selección” en el paso de un ciclo a otro, donde según se observa en los porcentajes hay una pérdida de cobertura importante, que se registra para ambas jurisdicciones y para ambos períodos, lo cual permitiría inferir que este comportamiento es una tendencia estructural del SEA y del SEB que se mantiene durante la crisis 2001 y con posterioridad a la misma.

Por otro lado, lo anterior también permite inferir la convivencia de dicha “selectividad” con otros mecanismos, pues para los mismos períodos se registra un aumento de la cobertura del Ciclo Básico que incluso supera al 100% de sus posibilidades, y en el período intercensal 2001-2010 registra un aumento de su cobertura en 5.78% a nivel nacional, y en 1.66% en la provincia. Siendo así, se indica existencia de un Ciclo Básico con mecanismos estructurales que suponen el cumplimiento del imperativo vigente de la “obligatoriedad” (según la LFE y LNE), e incluso lo supera, generando incluso posibles mecanismos de “retención”.

Ahora bien, frente a los anteriores hallazgos, podría pensarse que existe un Sistema Educativo, y específicamente un nivel secundario, enfrentado con un problema estructural evidente, la convivencia de estructuras con tendencias a la obligatoriedad, con fenómenos de “retención” y consiguientemente “selectividad”, que incluso se agudizan en un contexto de recuperación política y económica.

Una tercera característica que surge del análisis de estructuras de la escuela media para el período intercensal, es la continuidad de un proceso,

que ya en la década de los 80` consideraba Cecilia Braslavsky, que es la “desarticulación” en este caso del nivel secundario. Aquel fenómeno donde se registran hacia dentro del sistema diferencias verticales, donde cada nivel, o en este caso, cada ciclo puede funcionar como un coto cerrado, aislado de los restantes niveles. Donde lo que pasa en el Ciclo Básico parece no definirse en consonancia con lo que sucede en el Ciclo Orientado.

Ahora bien al caracterizar la composición de la Matrícula por sector público y privado para ambos períodos, 2001 y 2010, se observa un sector que cae y otro que crece. El primero es el sector público, el segundo es el sector privado. El sector público cae en el período intercensal, para la nación en un - 0.77% y en la provincia en un - 2.26%. El sector privado aumenta un 0,76% en la nación, y un 1.26% en la provincia. Al respecto la hipótesis que surge es que en un período de recomposición política y económica parecen profundizarse mecanismos, que dan cuenta de un proceso que algunos autores llaman de “segregación” (Vazquez, 2012). Esto es, de separación de la población estudiantil en establecimientos que en este caso se diferencian por su forma de gestión. Quizás al mejorar sus posibilidades económicas algunos sectores de la población, elijan diferenciarse del sector público, en este caso, en lo que respecta a sus trayectorias educativas.

Ahora bien, hasta aquí se han identificado características estructurales que atraviesan al Sistema educativo argentino y de la provincia de Buenos Aires durante el período 2001-2010, entre ellas, la “selección”, “retención”, “desarticulación”, “segregación” y “segmentación”.

HALLAZGOS. ESTRUCTURAS DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA, PARA EL PERÍODO POS 2001

La crisis del 2001 implicó la metamorfosis de las “formas de gobierno” que había hegemonizado al Estado durante la década de los 90`, dado un acumulado de malestar, producido, entre otros determinantes, por la configuración de una política de estado capaz de promover procesos de desregulación, privatización, y descentralización de las funciones tradicionales del Estado.

En este contexto, el comportamiento estructural del sistema educativo argentino indica la existencia de una caída de la cobertura. Al diferenciar el comportamiento de la cobertura por Ciclo, se corrobora que la anterior caída no se registra para ambos ciclos, sino que solo se presenta en el Ciclo Orientado.

Lo anterior permite inferir, por un lado la existencia de un proceso de “selección” en el paso de un ciclo a otro, donde según se observa en los porcentajes hay una pérdida de cobertura importante, que se registra para ambas jurisdicciones y para ambos períodos, lo cual permitiría inferir que este comportamiento es una tendencia estructural que se mantiene durante la crisis 2001 y con posterioridad a la misma.

Por otro lado, lo anterior también permite inferir la convivencia de dicha “selectividad” con otros mecanismos, pues para los mismos períodos se registra un aumento de la cobertura del Ciclo Básico que incluso supera al

100% de sus posibilidades, y en el período intercensal 2001-2010 registra un aumento de su cobertura en 5.78% a nivel nacional, y en 1.66% en la provincia. Siendo así, se indica existencia de un Ciclo Básico con mecanismos estructurales que suponen el cumplimiento del imperativo vigente de la “obligatoriedad e incluso lo supera, generando mecanismos de “retención”.

Ahora bien, frente a los anteriores hallazgos, podría pensarse que existe en Argentina, un nivel secundario, enfrentado con un problema estructural evidente, la convivencia de estructuras con tendencias a la obligatoriedad, con fenómenos de “retención” y consiguiente “selectividad”, que incluso se agudizan en un contexto de recuperación política y económica.

Una tercera característica estructural que surge del análisis para el período intercensal, es la continuidad de un proceso, que ya en la década de los 80 consideraba Cecilia Braslavsky, que es la “desarticulación” en este caso del nivel secundario. Aquel fenómeno donde se registran hacia dentro del sistema diferencias verticales, donde cada nivel, o en este caso, cada ciclo puede funcionar como un coto cerrado, aislado de los restantes niveles. Donde lo que pasa en el Ciclo Básico parece no definirse en consonancia con lo que sucede en el Ciclo Orientado.

Ahora bien al caracterizar la composición de la Matrícula por sector público y privado para ambos períodos, 2001 y 2010, se observa un sector que cae y otro que crece. El primero es el sector público, el segundo es el sector privado. Al respecto la hipótesis que surge es que en un período de recomposición política y económica parecen profundizarse mecanismos, que dan cuenta de un proceso que algunos autores llaman de “segregación” (Vazquez, 2012). Esto es, de separación de la población estudiantil en establecimientos que en este caso se diferencian por su forma de gestión. Quizás al mejorar sus posibilidades económicas algunos sectores de la población, elijan diferenciarse del sector público, en este caso, en lo que respecta a sus trayectorias educativas.

Lo cierto es que los hallazgos dan cuenta de hipótesis que merecen seguir siendo indagadas, profundizadas y precisadas. Pero, aun así, sus relaciones permiten identificar la existencia de una racionalidad propia en el vínculo estructural que el Sistema Educativo funcionamiento del Estado, en este caso para el abordaje del dilema igualdad/desigualdad.

En este caso, se identifica que la “segmentación”, y la “desarticulación”, puede interpretarse aquí la existencia y permanencia de “segmentos” de circulación de la población, al menos entre sector privado y sector público. Además, de que permanece la “desarticulación”, esto es, una lógica diferenciada por ciclo Básico u Orientado que se expresa, tanto en la “selección” de población, dada la pérdida de matrícula en el paso de un ciclo a otro.

A modo de proyección, podría considerarse que si el Sistema Educativo argentino y sus Jurisdicciones, perpetúan estas tendencias, estructurales -donde incluso hay que considerar el origen de esta complejidad en los procesos de transferencia del sistema- lo que parece ponerse en duda es la capacidad del Sistema de ser tal. Y en este sentido, la implementación de determinadas propuestas para garantizar la igualdad del sistema, puedan terminar promoviendo un fenómeno como la “descomposición” de la política

educativa, donde los “segmentos” devenidos en nuevos “fragmentos” terminen generando nuevos espacios aislados en sí mismos y sin capacidad de integrarse al sistema que los debería coordinar.

Siendo así, el dilema que aquí se propone indagar y profundizar, nos lleva a considerar que, modificar las posibilidades de reproducción de desigualdad del sistema educativo, implica para quienes queremos que se convierta en una herramienta de transformación social tener un diagnóstico claro del mismo, y además implica vincular dicho diagnóstico con una coyuntura política de Estado, pues este “mito” de la igualdad, como todo mito tiene una funcionalidad política, una potencialidad simbólica, que claramente parece legitimar las desigualdades.

REFERENCIAS

- Boudelot C. y Establet R. (1971) *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Boudieu y Passeron (1972) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laila
- Brachi, C. y Gabbay, M.I (2013) Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En, Kaplan C. (2013) Dir. *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Brasvasky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO / Grupo Editor Latinoamericano.
- Dubet F. y Martuchelli D. (2000) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Gagop, V. y Sztulwark, D. (2014). La vanguardia latinoamericana Cinco hipótesis para discutir con Laclau, Hegemonía y populismo en el cono sur. Debates en torno a la teoría de Ernesto Laclau. Santiago de Chile: Universidad Arcis/ Akhilleu
- Giovine R. y Martignoni L. (2016) *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina*. Editorial, UNICEN. TANDIL
- Hagman I. (2014), *La Argentina kirchnerista en tres etapas. Una mirada crítica desde la izquierda popular*. Cuadernos de Cambio. CABA. Argentina.
- Kaplan C. (1997), *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires. Editorial: Miño y Dávila.
- (2008), *Talentos, Dones e Inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Colihue.
- Katz C. (2016) *Neoliberalismo, neodesarrollismo y socialismo*. Batalla de Ideas. Alba. Buenos Aires.
- Kessler, G. (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la Escuela Media en Buenos Aires*. IPEE/UNESCO/Bs. As.
- Piva A. (2015) *Economía y política en la Argentina kirchnerista*. Bs. As. Batalla de ideas.
- Tiramonti G. Comp. (2004), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Ed. Manantial.

ARGUMENTAR EN CONTEXTOS ESCOLARES MULTICULTURALES

Roberto Ramírez Bravo, Universidad de Nariño-Pasto, Colombia

Palabras clave: argumentación; escuela; multiculturalidad; interculturalidad

ARGUMENTACIÓN Y CULTURA

La argumentación es la acción discursiva o textual que incide en las decisiones del interlocutor; persigue la persuasión del receptor para que haga o piense en la dirección que propone el locutor e incluso llega a la manipulación o la generación de falacias para convencer o vencer al opositor discursivo. Diversos autores muestran rutas conceptuales para entender la argumentación en su verdadera complejidad y utilidad (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1952, 1979, 2000 [1958]; Toulmin, 1958; Plantin, 2001[1996]; Anscombe y Ducrot, 1983; Moeschler, 1985; Van Eemeren, y Grootendorst, 1984, 1992; Ducrot, 1988; Lo Cascio, 1991; Ramírez, 2010, 2012; Gascón, 2016; Cohen, 2013; Marraud, 2016; Castillo, Belloro y Alarcón, 2017, entre otros.). En este contexto, hay distintas aristas discursivas que emergen de los procesos argumentativos, en algunos casos, muy sutiles, pero diferenciables en la intencionalidad¹ (*in tendere* - tender hacia), así:

- a. Argumentar para establecer la posición personal, en la cual el argumentador plantea de manera radical, la visión que tiene sobre el asunto de discusión; esta situación es propia del participante que no desea confrontarse, señala con argumentos, la perspectiva que tiene sobre la cuestión sin la consideración de los otros.
- b. Contra-argumentar para fundamentar la opinión opuesta a la esbozada, en ésta situación la persona escucha los argumentos expuestos por el oponente y, a partir de los mismos, propone la postura contraria sobre el objeto de polémica; trata de convencer al interlocutor, con razones que desdibujen la certeza o la verosimilitud de las premisas o tesis expuestas por el antagonista.
- c. Argumentar para disfrutar del razonamiento, en este proceso los participantes replican con razones las perspectivas conceptuales de un asunto con el propósito de disfrutar las capacidades de argumentación que se posee sobre el tema. La tendencia es alardear de las habilidades retóricas o de las capacidades erísticas que persuaden y convencen (tendencia de la antigua escuela de los sofistas).
- d. Argumentar para conseguir acuerdos e integrar enfoques, en ésta los participantes vislumbran una posición innovadora a las formas de tramitar un debate o una discusión sobre un fenómeno en particular. En este escenario retórico y dialéctico, más que lógico-formal,

1 Debe entenderse como la relación entre conciencia y mundo, es decir la correspondencia entre sujeto y objeto de conocimiento que trasciende la noción de voluntad.

los sujetos adoptan posturas deseables para las partes, analizan las diferentes representaciones y discuten en función de la integralidad de las mismas; desechan lo indeseable de los enfoques en función del acuerdo. Cimentan la libertad de pensamiento, la igualdad de derechos para expresar las ideas en el contexto de discusiones abiertas (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1979).

Por su parte, el término *cultura* tiene diversas acepciones, a saber: cultivo de la tierra y del espíritu, formación de la mente y refinamiento de las costumbres (Malinowky, 1986); conjunto de conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres que caracterizan a un pueblo, a una clase social y a una época (Levi-strauss, 1984); “[...] rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social [...] abarca, además de las artes y las letras, [...] las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (UNESCO, 2001:4); organización social de sentidos compartidos que asumen los sujetos y los concretan a través de símbolos en escenarios históricos y sociales específicos (Gimenez, 2009); fenómenos humanos representados simbólicamente que configuran el tejido social (Harris, 2012). En general, la cultura es el conjunto de saberes, de creencias, de actitudes y de comportamientos que un grupo ha desarrollado para convivir y comunicarse entre sí; constituye la pluralidad de imaginarios que facilita a las comunidades resolver necesidades.

En este abanico conceptual sobre lo que puede ser la cultura de un pueblo, se inserta el discurso argumentativo que para el propósito de este trabajo asume la cuarta arista, es decir, argumentar para conseguir acuerdos e integrar enfoques; en esta campo, la argumentación se asume como un acontecimiento socio-comunicativo que reivindica las propias ideas en función de las ideas del oyente; es decir, no impone, tampoco persuade sobre el propio pensamiento aislado, complementa la concepción del otro; no niega, por el contrario mejora la posición alterna.

En este sentido, argumentar para conciliar (pactar, mediar o armonizar ánimos controvertidos) es una postura dialéctica distinta a las establecidas; probablemente, sea más prudente hablar de concertar (*con* / junto y *certare* / discutir y sacar conclusiones); en uno o en otro caso, la discusión es un medio para el fortalecimiento de una idea, de una premisa, de un postulado o de una perspectiva conceptual. En este terreno, el proceso argumentativo reivindica las posturas contrarias, sobre la base de la razón.

Esta orientación teórica parece inadmisibles, dado que, como se dijo antes, en la argumentación hay posturas contrarias de las cuales una es verosímil o verdadera y la otra es falsa; sin embargo, se intenta encontrar lindes en los contrarios que no son radicales sino parciales y que es obligación de los participantes antagonistas encontrar las pistas que facilitan la complementariedad de las posturas en cuestión. Argumentar es un acontecimiento comunicativo y social que adquiere importancia y relevancia porque el sujeto concibe un postulado que interesa y que es vital para el otro. Es un proceso discursivo que escapa a la rutina instructiva o narrativa para encumbrarse en las posibilidades creativas y de conveniencia: trasciende el

hecho comunicativo y se constituye en un evento democrático que consolida el nos-otros y afianza la voz de los interlocutores con la fuerza de los argumentos.

Argumentar en la cultura supone considerar, de manera flexible, la multiplicidad perceptiva, las emocionalidades y las sensibilidades para dirimir en el detalle y en la particularidad, pero también en la generalidad de la tradición, de la norma, de la forma de vivir y de estar bien consigo mismo y con el otro. Es ver con ojos de alteridad las realidades determinadas y regladas por principios teóricos y prácticas individuales y sociales.

ARGUMENTACIÓN PLURALISTA EN LA DIVERSIDAD CULTURAL

Un supuesto epistemológico básico del discurso argumentativo en sociedades diversas es ser plural y heterogéneo, característica que debe ser tomada como ventaja más que como inconveniente; por cuanto, dicha situación se constituye en una oportunidad para visualizar las diferentes opciones, visiones y concepciones que ofrecen los fenómenos, los objetos y los sujetos (Gumperz y Bennett, 1981). El discurso plural razonado facilita la interacción, promueve la tolerancia y genera condiciones de vida electivas. En este contexto, las variedades etnográficas se establecen como lugares de aprendizaje y desarrollos culturales.

La argumentación plural entendida como práctica, se sostiene en supuestos éticos configurados por los imaginarios, las costumbres y las normas que dirigen el comportamiento humano; la ética en el discurso socializado se desglosa del respeto así mismo, al otro y a lo otro y, en un entorno de diversidad cultural, viabiliza el fenómeno multicultural conformado por sociedades liberales, corporativas, solidarias y respetuosas de los derechos internacionales humanitarios (Esquiaga, 2016). Vivir en ambientes culturales diversos supone y exige comportamientos sustentados en la prudencia, o mejor, en la *phronesis*, en la capacidad para actuar discursivamente con juicio y sensatez.

Las culturas evolucionan y modifican valores con el tiempo, no son estáticas; los individuos critican las condiciones de vida en las que se mueve el grupo, en estas circunstancias se asume la multiculturalidad con un enfoque que legitima democráticamente, los múltiples saberes que se suscitan en las comunidades (Rangel, 2017), los cuales no se radicalizan en sus límites sino que se debilitan en sus fronteras para producir nuevas combinaciones (Demorgón, 2005).

La multiculturalidad en la socio-antropología significa la existencia de diversas culturas, en un mismo espacio socio-geográfico que poco interactúan y asumen vidas paralelas. Por lo general, la cultura dominante o de acogida excluye, somete y discrimina a la débil, minoritaria o de llegada, lo que conduce a la marginación, al menosprecio y consecuentemente, a la violencia y la intolerancia; este tipo de multiculturalidad es susceptible que sobrepase las barreras de la exclusión y se convierta en multiculturalismo o pluralismo cultural, en el cual se generan situaciones de convivencia tolerante y equitativa, allí la diversidad cultural se respeta y se recrea (Jacquard, 1997; Jiménez y Malgesini, 1997).

El multiculturalismo puede avanzar hacia la configuración de la interculturalidad, es decir, hacia la interacción social y la construcción de una cultura emergente, fruto de la solidaridad en el encuentro diverso. Este fenómeno sincrético es propio de la voluntad política de las partes para convivir y relacionarse entre sí, sin menoscabo de una o de otra cultura. En este contexto, la variedad es una oportunidad para el enriquecimiento de la invención, las creencias y los estilos de vida; exige participación que respete la historia, la complejidad, el dinamismo, la heterogeneidad, las contradicciones y las influencias internas y externas que tenga el grupo (Jiménez y Malgesini, 1997).

La construcción de autenticidad y de identidad se sustenta cuando se cimienta la alteridad en la perspectiva de la inclusión (Alejos, 2006). Si bien es cierto que la persona es única e irrepetible, también es real que las expresividades la vuelven social y con la predisposición a compartir diversos pensamientos y habilidades, preámbulo para concretar la identidad del individuo y de la comunidad; es “la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos” (Gimenez, 2009:5), es decir, quién se es frente al otro.

En algunos casos, la psicología popular hace posible que la gente viva junta a pesar de ser diferente y de las dificultades (Bruner, 2002); la cotidianidad, representada en diferentes simbologías, forma a la gente para que pueda compartir y ser feliz en el contraste. En otros, desafortunadamente, la posibilidad de integrarse en un fin común se ve obstaculizada por diversos aspectos, tales como la religión o la política radical y fundamentalista; las diferentes representaciones y, especialmente, el manejo opuesto de las significaciones impiden la conciliación y los pactos, incluso, básicos. Con base en lo anterior, la relación dialéctica sujeto-cultura exige mediaciones semióticas para la conquista del bien vivir o, al menos, del bien estar. El ideal del bien vivir se forja cuando las diferencias son el pretexto para el diálogo intercultural.

Con el marco de referencia expuesto es viable considerar a la argumentación como un discurso que no necesariamente requiere oponentes o adversarios, sino complementarios fundamentados incluso en argumentos pragmáticos descriptivos (Castillo, Belloro y Alarcón, 2017) que narran una situación o una característica de los estilos de vida.

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA DE LA ESCUELA MULTICULTURAL

La población de la escuela actual se caracteriza, además de otros, por personas que provienen de una sociedad digitalizada, globalizada² y propensa a la recepción de información amplia y en todos los campos; es una población inmersa en la congestión informática, en el procesamiento de datos de distinta índole y en el afán de conseguir conocimiento nuevo. Además, las necesidades económicas, la concreción de sueños distintos, la facilidad

2 La globalización busca borrar fronteras en las diferentes dimensiones de la vida cotidiana de los grupos sociales; modifica, incluso con violencia, las propias formas de ser y de estar en el mundo y de concebir la naturaleza circundante; presiona la adaptación, la readecuación y la respuesta a una exigencia externa (Beck, 2001).

en la movilidad, el deseo de estar en uno o en otro lugar configuran una comunidad escolar diversa y heterogénea en las formas de existir y de ver el mundo circundante. No obstante, en el aula se obvia la alteridad, se difumina la otredad a través del discurso del canon. Se persigue que todos los participantes aprendan lo mismo y en la misma forma y con las velocidades establecidas por las tendencias del mercado.

Probablemente, se instaure el consumo de información como el objetivo determinante para el bien estar social y, anexo, la tendencia al racismo, la xenofobia, el machismo, el feminismo y toda forma de exclusión. Algunos de estos inconvenientes no son evidentes en la escuela, sin embargo están allí, se concretan de manera solapada y son visibles por los efectos causados, tales como: la depresión, el bajo rendimiento, la deserción y, en algunos casos, el suicidio como solución a la angustia de vivir bajo señalamientos.

Como se ve, el panorama es poco halagador y requiere intervención; en este caso, se propone el discurso argumentativo, entendido como acontecimiento social que propende por la reconstrucción de: las dinámicas educativas, la actitud del individuo y la complejidad humana para el reconocimiento compartido. En general, la argumentación promueve la participación social, la coexistencia en el contraste (Cohen, 2013) y la incursión en procedimientos racionales de desencuentros y encuentros flexibles que conducen al establecimiento del nos-otros y a la afirmación del pluralismo.

Lo dicho conlleva a legitimar procesos de simbiosis o hibridaciones complementaria y diferenciada de identidades (García Canclini, 1990, 1997), recreados bajo condiciones de nacionalidad y de etnia. Hibridación complementaria dada por la coexistencia de valores y de formas de vida provenientes de culturas que producen reconfiguración de los sentidos sociales. Hibridación diferenciada en virtud de la urgencia y la necesidad de mantener y de distinguir aspectos propios que producen arraigo y dignidad en las personas que pertenecen a una comunidad específica; procesos que pueden ser voluntarios, involuntarios, conscientes e inconscientes.

En esta perspectiva, se aclara que la interculturalidad es un asunto de discernimiento sobre los aspectos que facilitan la convivencia sólida y la avenencia libre y democrática para el desarrollo de la persona y de los pueblos; por ningún motivo dicha categoría se puede entender como el atiborramiento o fusión de formas de vida sin control o sin reflexión previa de los afectados. Este proceso supone diálogo de identidades y negociación de posibles adscripciones, concilia para el beneficio de las partes y recurre a la discrepancia para reivindicar las relaciones.

ARGUMENTACIÓN E INTERCULTURALIDAD: APROXIMACIÓN A UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La escuela actual se ha sometido a las exigencias de las fuerzas productivas y mercantiles; asume el escenario impuesto por el neoliberalismo³; desarro-

³ El neoliberalismo promueve la ausencia del estado en la configuración económica del país, cimienta el capitalismo y la empresa privada, privatiza empresas estatales, aumenta el mercado y la economía multinacional, entre otros.

lla políticas educativas a partir de las instancias económicas mundiales que se traducen en homogeneización y reproducción de conocimientos y de saberes hegemónicos; forma para el mercado y para el consumo. Los currículos y los materiales didácticos (cartillas, libros de texto) impulsan políticas que poco o nada ayudan a la posible interculturalidad en las aulas de clase, instituyen lo establecido por la política nacional e internacional (Jil-Jaurena, 2012). Por su parte, la formación de los profesores no es congruente con el fortalecimiento de la diversidad y no destaca el pensamiento alternativo de los educandos, se centra en la catedra que fundamenta políticas de estandarización nacional y mundial (Aguado, Jil-Jaurena y Mata, 2008).

Las normas mundiales y nacionales establecen el ajuste de los currículos y de las formas de evaluación a las necesidades de los alumnos, sin embargo, la tendencia es asimilar las culturas minoritarias a las mayoritarias y proceder a la homogeneización a través de las cartillas de los ministerios de educación y de las que producen las empresas editoriales. La historia muestra distintas formas de mantener la marginación y la exclusión en la escuela para grupos minoritarios, por ejemplo: mujeres, niños, personas pobres con discapacidad no acceden a la educación; grupos que por su condición (etnia, origen, capacidades físicas o psicológicas) son segregados y educados en condiciones diferentes a las instituidas; culturas de grupos minoritarios son asimiladas por la cultura dominante; y sujetos que se autoexcluyen por los señalamientos sociales (Rasskin, 2012).

Las normas establecidas en Colombia, a través de: la Constitución Nacional de 1991, la Ley 115-Ley General de Educación, la Ley 30 de la Educación Superior, entre otros, precisan la autonomía institucional para la formación del ciudadano; de diversas maneras sugieren la formación del sujeto en y para el contexto; no obstante, estos preceptos se truncan cuando se aplican evaluaciones nacionales e internacionales para medir determinados conocimientos y formas de pensar estandarizados (Pruebas Saber, pruebas Pisa). Los resultados se utilizan para la asignación presupuestal institucional, la estabilidad laboral del docente y la declaración de escuela de alta o de baja calidad.

En estas circunstancias, el educando se clasifica, según su rendimiento escolar, como bueno o malo, capaz o incapaz, con la repercusión que esto conlleva para las prácticas pedagógicas del docente y la administración de la institución. La tendencia evidente es educar para el examen, para obtener resultados óptimos que permitan el acceso a la universidad o al empleo del caso y para la valoración institucional en los ámbitos regional y nacional.

En este panorama de incertidumbres, la propuesta radica en asumir los procesos argumentativos en el marco de la retórica y la dialéctica como: objeto de conocimiento y práctica pedagógica y social que impulse la reivindicación del saber propio y el reconocimiento de las culturas y de las identidades que coexisten o no. En particular, se propone el escenario multicultural como espacio para el desarrollo de la argumentación para el concierto y la integración; la diferencia cultural o étnica como oportunidad para analizar las distintas aristas que integra la complejidad de los fenómenos (sujetos, acciones y objetos) y no para legitimar el fracaso escolar (Mijares, 3007a).

Conviene precisar que la interculturalidad integra fenómenos complejos que no se dirimen en una clase orientada a la argumentación; la presente propuesta considera un solo aspecto: la comunicación argumentativa, muy importante pero no suficiente para lograr el cometido; propone arquetipos que muestren las diferencias y las similitudes culturales y en su conjunto sostengan la integralidad de los saberes.

Para ilustrar lo mencionado se analiza el siguiente ejemplo en el ámbito global; la valoración de la vaca: animal de origen europeo y nor-asiático que produce leche, carne y cuero; corresponde a las categorías de vacuno, mamífero, vertebrado y herbívoro. El zootecnista describe la textura física, las clases, la anatomía, la fisiología, la ecología, las patologías, las utilidades específicas de cada elemento de la estructura del cuadrúpedo. La vaca en occidente y en China forma parte de la astrología; los textos bíblicos refieren lo simbólico y mítico (José sueña siete vacas gordas y siete vacas flacas para explicar años de abundancia y años de escases); los egipcios ven en ésta a la diosa Hathor, diosa del amor, la felicidad, el baile, la fecundidad y de los recién nacidos; los hinduistas fijan en ella la divinidad y la encarnación de los dioses (es prohibido agredirla o matarla); los pastos (etnia del sur de Nariño – Colombia) la asumen como un depredador que contribuye con la erosión de la madre tierra; los colonos y los campesinos de la misma región la ven como fuente de riqueza, etcétera.

Con el ejemplo anterior existe la posibilidad de arraigar el nacionalismo y desdibujar la postura contraria, pero también existe la opción de discernir sobre los antecedentes que justifican cada posición, para complementar la visión conceptual que se tiene sobre la vaca y para reflexionar sobre la complejidad subsumida en el cuadrúpedo. El animal obtiene polifonía significativa que requiere validarse en la argumentación de los participantes de estos imaginarios; cada comunidad tiene los propios argumentos que validan las simbologías mítica, religiosa, incluso dialéctica. Se la utiliza para decorar los escudos de la heráldica, las prendas de vestir y un buen número de objetos suntuarios; se integra en canciones (Ruiz, 2015), en poemas (Díaz, 2011) y en diversos documentales y películas (Medem, 1992) para niños y adultos.

La grandeza del conocimiento está en que cada simbología es complementaria a otra y en que el sujeto se enriquezca con saberes que se desbrozan de las síntesis mencionadas. La complementariedad de conocimientos y de saberes fruto de la discusión hacen posible la sabiduría y la distinción entre lo adecuado y la inadecuado en entornos focalizados. La discusión argumentada siempre ha sido la pasión y el pretexto para el avance de culturas antiguas y modernas.

La discusión basada en la percepción, el testimonio verbal, la inferencia y la analogía para la reciprocidad no para la hostilidad de las partes, conduce al aprendizaje cooperativo, honesto y razonable (Burrow, 2010). La variedad de argumentos fortalece los propios y, la pluralidad conceptual enriquece los saberes en distinto orden: los argumentos del contrario se utilizan para fortalecer los principios de vida con sanción; se excluyen la derrota, la sometida del contrario, el escarnio y la sanción públicos como, en algunos casos, lo hacia el budismo (Gascón, 2015).

En síntesis, la discusión argumentada para el acuerdo se mueve en los marcos de la ética, del respeto del libre albedrío, del conocimiento fundamentado, de la práctica racional y del anti-dogmatismo. El sujeto delibera con la mente abierta y flexible; facilita los encuentros conceptuales y pragmáticos sin necesidad de renunciar a las creencias; interactúa en el disenso y convence sin vencer (Morado, 2013); configura con suficiente entendimiento la complejidad de la existencia humana. En este orden, se propone las siguientes actividades como una aproximación a la constitución de la argumentación para el acuerdo:

a) La percepción. Es el primer proceso cognitivo, a través del cual se recupera la información que reciben, procesan e interpretan los sentidos básicos (vista, olfato, tacto, gusto y oído), en la práctica cotidiana; motiva elaboración racional de la imagen de los fenómenos a partir de la persona. Los datos de las cosas poseen las propiedades que parecen tener, son según las características observables que la consciencia del sujeto pueda percibir; es decir, la experiencia sensorial cambia con la perspectiva de observación del objeto, por ejemplo: la rectitud o la curvatura de un objeto dependen del ángulo de visión; el buen o mal olor de un perfume es consustancial al sujeto que lo use; la lisura de la piel de una persona se describe según los dedos que la toquen; el sabor de una comida puede variar en correspondencia con el hambre que posea la persona; la alegría o la tristeza que produce determinada música se aprecia según el estado de ánimo del sujeto; la lectura de un texto afecta o impacta al lector en virtud de las experiencias, los estilos de vida, los saberes previos e incluso los sueños o las expectativas que posea.

Con este marco de referencia ¿Cómo aceptar la validez de un argumento que parte de la apariencia? Se presume de la ética y la buena fe del hablante, quien existe, vive y actúa en virtud de la realidad expuesta; el humano a partir de su unicidad, elabora su propia realidad, por tanto, es dable decir que los argumentos que presenta a partir de la percepción tienden a la verosimilitud manifiesta o sustentada en los actos sinceros y espontáneos que pueda describir. Para el caso, se sugieren las siguientes actividades (tabla 1):

Tabla 1. Argumentar desde la percepción

El docente	El estudiante
Promueve la participación y la conceptualización argumentada con las experiencias culturales regionales.	Redime las aristas de la vida personal y cultural para integrarlas a los pretextos de discusión.
Proporciona confianza al alumno para que procese argumentos que provienen de la propia situación cultural en la que se desarrolla.	Recupera la propia historia y en ella argumenta las cuestiones de aprendizaje.

Alienta a los integrantes del grupo para que destaquen las particularidades conceptuales que hacen que la gente viva e interactúe según el campo de estudio.	Busca los campos de afectación personal o colectiva que contextualizan al objeto de estudio.
Asume las universalidades teóricas como pretexto para la construcción de los conceptos territoriales.	Tamiza e integra información que proviene de las distintas participaciones.
Evalúa los aprendizajes adquiridos durante el proceso	Evalúa las ventajas y los inconvenientes de la percepción como forma de argumentar

Fuente: esta investigación

Conviene insistir en que los argumentos que provienen de los datos obtenidos, a través de la percepción sensorial forman parte de la intersubjetividad de la persona; los objetos y las acciones existen en sí mismos con características propias, no obstante, adquieren variabilidad en función de las culturas de los sujetos que los estiman y los juzgan. Los argumentos dados en este contexto obedecen a realidades de vida particular o social circunscritas al entorno del emisor.

b) El testimonio verbal. Proviene del griego mártir⁴ (testigo) y del latín *testimonium*; significa atestiguar, dar fe o confirmar sobre lo vivido, lo escuchado o lo visto. Los testimonios son narraciones o discursos (incluso profesionales) que emergen de personas cuyas características fundamentales son la ética, la sinceridad y la autenticidad (Real Academia Española, 2014); además, son objetos que aportan a la reconstrucción de los sucesos y las situaciones de vida (viviendas, museos, pergaminos, actas, monedas, etcétera). Surgen a mediados del siglo XX como narraciones que legitiman un acontecimiento y forma de certificar y de legalizar los derechos humanos; dan voz a los actores de los acontecimientos (traumáticos o no), fundamentan las historias de vida y la memoria de los pueblos.

Los testimonios en: literatura, religión, derecho, historia y en medios de comunicación instauran una manera de resistencia al olvido, fundamentan los objetos de estudio de diversas disciplinas como la historiografía, la antropología, la etnografía, las ciencias jurídicas, la sociología, entre otros. Los testimonios legalizan las decisiones de las comisiones de verdad según Amnistía Internacional⁵ y pueden efectuarse mediante entrevistas individuales o asambleas públicas.

En la argumentación, el testimonio es el enunciado o discurso (sueños, visiones, revelaciones, prácticas) que da sentido de veracidad al argumento, incluso puede ser el argumento; proporciona relevancia y credibilidad a la afirmación y a la reconstrucción de los acontecimientos, es la memoria o

4 En griego, la palabra mártir significó fuente de primera mano, no sufrimiento o sacrificio.

5 Organismos de investigaciones oficiales, temporales, no judiciales que investigan abusos contra los derechos humanos y el derecho internacional.

fragmentos de memoria del suceso. Suministra al argumento un valor de verdad producto de la experiencia individual o colectiva; de hecho, necesita someterse a la inspección colectiva para no caer en el apasionamiento del narrador del testimonio. En esta perspectiva, surge el concepto de testigo (del latín *testes*) como la tercera persona que presencia un acontecimiento y puede dar razón de los sucesos en virtud de su sinceridad. Para lo propio se plantean las siguientes actividades de aula (tabla 2):

Tabla 2. Argumentar con el testimonio

El docente	El estudiante
Destaca las experiencias personales o colectivas como elementos culturales que forjan pensamiento y conocimiento propios.	Valora la propia historia como parte del conocimiento y pensamiento propios y de la universalización de la ciencia.
Conceptúa y recrea los conceptos de testimonio y de testigo con ejemplos de la cultura regional.	Asimila el valor del testimonio y la ética del testigo como elementos culturales que permiten la reconstrucción y la reivindicación de la historia.
Ejemplifica el valor del testimonio en la argumentación con casos reales y cotidianos del alumno.	Recupera las propias experiencias culturales para la ratificación o la negación de principios o de teorías sobre un tema particular.
Integra testimonios de diferentes educandos, sobre una cuestión particular, para fortalecer un concepto o una teoría.	Justiprecia los testimonios de los compañeros, sobre un asunto particular, en función de los propios.
Evalúa los aprendizajes adquiridos durante el proceso	Evalúa las ventajas y los inconvenientes del testimonio como forma de argumentar

Fuente: esta investigación

En todo caso, el testimonio es una fuente documental viva que aporta a la configuración de las historias personales y colectivas; es apoyo argumental ético y lícito que integra el contenido del suceso.

c) La inferencia. Es la operación cognitiva que facilita la obtención de información implícita a partir de información explícita; en el marco de la lógica formal, parte de unas premisas para llegar a una conclusión, las premisas suponen datos que sugieren las propiedades cualitativas de los argumentos. En la comunicación cotidiana, parte de conocimientos que los interlocutores tienen de los implícitos semánticos (información del enunciado) y de los implícitos pragmáticos (conocimiento del contexto), sobre ellos coopera para elaborar la inferencia (principio de cooperación en Grice, 1975). En el ejemplo: “las leyendas educan, la *patasola* es una leyenda, la *patasola* educa”, es

necesario decodificar la semántica de cada uno de los elementos del enunciado, pero fundamentalmente descifran el sentido de lo que es o puede ser *la patasola* (alma en pena de una mujer castigada por su infidelidad), para elaborar la inferencia y explicitar la conclusión -la *patasola* educa-, que proviene de las premisas: (i) “las leyendas educan” y (ii) “la *patasola* es una leyenda”.

La inferencia se ensancha al razonamiento y se pasa de una declaración a otra, se configura expectativas a partir de percepciones y se toma decisiones con base en creencias previas. La conclusión del ejemplo citado -la *patasola* educa-, sugiere la pregunta ¿Por qué educa?, la cual exige conocimiento de algunos pormenores de la historia, en tal sentido, instituye una alerta muy resumida de las consecuencias nefastas, punibles y reprochables que sobrellevan el adulterio y en general, los comportamientos desleales y ruines. Es un llamado a la formación en valores.

En el terreno pragmático, la inferencia es el proceso mental que revierte en la identificación de los implícitos que genera el entorno comunicativo, incluye las pistas y los indicios verbales e icónicos que utiliza el hablante y que son reconocidos por el destinatario a partir del conocimiento que tiene del mundo (relevancia en Sperber y Wilson, 1984). Para lo propio, el argumentador supone reglas de inferencia que aplica el destinatario para elaborar una conclusión y, genera el proceso para la cooperación argumental, presume inferencias que conducen a reafirmar razones de contraste o de igualdad en el lugar pragmático (Sperber y Wilson, 1984; Van Eemeren, y Grootendorst, 1984, 1992).

Quien argumenta suele hacerlo con una triple pretensión: a) presentar algo como una razón para algo, b) persuadir al destinatario de este algo, y c) participar en el juego de dar y recibir razones. Por tanto, cuando nos preguntamos si un argumento usado en una determinada situación es un buen argumento, podemos estar preguntándonos [...]: a) ¿La razón aducida es una buena razón? b) ¿La razón propuesta es un medio eficaz para persuadir al destinatario? c) ¿La propuesta respeta las leyes del intercambio? (Marraud, 2015:58).

En este tenor, las inferencias en sus diversas manifestaciones, se entienden como hermenéuticas de razonamiento, contextualizadas en situaciones particulares que configuran el valor del signo, se producen en función de intenciones comunicativas e interpretativas. Con esta perspectiva, se propone la realización de las siguientes actividades (tabla 3):

Tabla 3. Argumentar con la inferencia

El docente	El estudiante
Puntualiza la característica fundamental de la argumentación como un proceso participativo que consiste en dar y en recibir razones.	Asume la argumentación como un acontecimiento en el que las propuestas planteadas por las partes, respetan las leyes del intercambio.

Describe situaciones o eventos particulares de las culturas con las que ejemplifica que algo es una buena razón para algo; caracteriza y valora la inferencia producto de un enunciado previo.	Analiza si la razón que propone es una buena razón para persuadir al otro o para complementar una propuesta inicial. Evalúa las propias formas de generar inferencias.
Explica las diversas formas de convencer y de persuadir al destinatario de algo. Argumenta el valor de la inferencia con las acciones y discursos básicos del medio.	Interioriza diversas formas de convencer y las contrasta con la inferencia. Identifica en la inferencia una posibilidad para dar razones sobre algo y un medio para persuadir al destinatario.
Contrasta los conceptos y las prácticas comunicativas que suponen información explícita e información implícita, en consideración al contexto. Precisa las clases de inferencia y sus aplicaciones	Reconoce las formas comunicativas que utiliza para referir información explícita e información implícita en contexto. Interioriza las clases de inferencia y sus aplicaciones
Evalúa los aprendizajes adquiridos durante el proceso	Evalúa las ventajas y los inconvenientes de la inferencia como forma de argumentar

Fuente: esta investigación

Las inferencias no se reducen a creaciones referenciales fruto de la sintaxis y de la gramática del enunciado, además, se consideran las representaciones que surgen del imaginario de los interlocutores. Para lo propio, docente y estudiante escudriñan en las culturas los acontecimientos que facilitan el desarrollo de inferencias que promuevan sucesos de argumentación y posibilidades de enseñanza y de aprendizaje que subyacen en las formas de vida o en los comportamientos cotidianos de los participantes.

d) La analogía. Se compone del prefijo griego *aná* = extensión, reiteración, comparación; el sustantivo *lógos* = concepto o razonamiento y el sufijo *ía* = idea de conocimiento (acción, cualidad). Representa la semejanza de dos estructuras o la correlación entre términos de dos o más sistemas que provoca una nueva idea. Describe e identifica cómo es un fenómeno (proporcionalmente) con respecto a otro, explica una situación comparándola con otra cercana a las experiencias de los interlocutores para que sea comprensible.

Para Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), la analogía se compone de tema, conjunto de términos A y B y foro, conjunto de términos C y D, entre los cuales hay una relación asimétrica que se origina en el razonamiento; el tema y el foro deben pertenecer a áreas o campos diferentes para facilitar la confrontación entre los elementos que integran cada conjunto. En el ejemplo: "Así como el agua hace que florezcan las plantas, los libros hacen que prosperen las ideas", *agua y plantas* (conjunto de términos A y B)

pertenecen al tema y *libros* e *ideas* (conjunto de términos C y D) pertenecen al foro. Se observa la relación analógica entre: *agua* es a *plantas* como *libros* es a *ideas*, es decir se genera un paralelismo o una equivalencia entre las dos estructuras donde la una (A y B), probablemente, es más conocida que la otra (C y D) y permite la comprensión de ésta. Gráficamente se explica así:

Tabla 4. Relación entre tema y foro

Tema (conjunto de términos A y B)	Foro (conjunto de términos C y D)
<i>agua</i> = A	<i>libros</i> = C
Propiedades del agua	Propiedades de los libros
<i>Plantas</i> = B	<i>Ideas</i> = D
Propiedades de las plantas	Propiedades de las ideas

Fuente: esta investigación

El razonamiento por analogía, legitimado en especial por Aristóteles, parte de juicios anteriores con los que se pretende conocer otros con similares características pero no iguales (Bieda, 2018). Los razonamientos inductivos analógicos no buscan la verdad de ciertas premisas, solo describen probabilidades de una afirmación.

Históricamente, los autores, en diferentes géneros, han recurrido a la analogía para crear imágenes e interpretaciones, como son los casos de la metáfora y el símil. En ellas las analogías funcionan como figuras retóricas y usos literarios que mediante una comparación mental logran transportar el sentido de una palabra o la descripción de una imagen a otra (Campos, 2005: 250).

En atención a lo expresado, la analogía apoya diversos tipos de discurso con la intención de generar comparaciones que contribuyan con los niveles de comprensión y de interpretación del caso; evidencia propiedades generales y particulares comunes de los objetos en cuestión que conducen a la existencia de una propiedad compartida; destaca en los objetos semejanzas y diferencias compartidas que conllevan procesos de deducción y de inducción en función de discursos argumentativos. Se utiliza en diferentes disciplinas, particularmente en sociología y en etnografía cuando se trata de comparar y de valorar culturas, reglas de conducta y normas sociales, entre otros. Llevar al aula de clase estos conceptos supone que (tabla 5):

Tabla 5. Argumentar con la analogía

El docente	El estudiante
Introduzca el concepto de analogía con sus diferentes características.	Interiorice el concepto y el uso de las analogías en el discurso cotidiano

Ejemplifique el uso de analogías en la cotidianidad cultural.	Conciencie los diversos discursos cotidianos en los cuales hace uso de la analogía.
Utilice los conceptos de analogía para identificar semejanzas y diferencias en las culturas.	Realice comparaciones y contrastes culturales susceptibles de estructurar analogías.
Diferencie con ejemplos culturales los tipos de analogías.	Asimile el uso de las diferentes clases de analogía en la cultura.
Evalúe los aprendizajes adquiridos durante el proceso	Evalúe las ventajas y los inconvenientes de la analogía como forma de argumentar

Fuente: esta investigación

Las actividades propuestas identifican situaciones y dinamismos sociales que pueden ser análogos a otra u otras culturas. Persiguen que los educandos puedan concienciar que las culturas, en su conjunto, se gestan con ciertos parecidos y desigualdades con las cuales es susceptible convivir y, probablemente, generar hibridaciones que promuevan el bien vivir de los pueblos.

CONCLUSIONES

La argumentación es uno de los tipos discursivos poco trabajado en las aulas escolares, por tanto, demanda disposición de la comunidad educativa para analizar este tema en distintas perspectivas. Es claro que el proceso argumentativo en la escuela es una ruta que favorece la consolidación de los valores sociales y de las prácticas democráticas en las que se forma el sujeto.

Las dificultades discursivas y académicas que presentan los participantes que provienen de culturas diferentes a la de acogida pueden subsanarse si se permite autonomía a las instituciones para desarrollar contenidos curriculares propios. La diversidad cultural es una ventaja para el aprendizaje de la argumentación, dado que facilita la identidad de realidades diferentes y el estudio de un mismo fenómeno desde diversos ángulos.

La concreción de conocimientos a partir de culturas disímiles promueve el diálogo, la ciudadanía y la confianza en sí mismo; es la base de la añorada interculturalidad. La intercomunicación ética que se pueda generar en entornos multiculturales origina tolerancia, complementariedad discursiva, identidad y autenticidad personales.

Las alternativas didácticas para el desarrollo de la argumentación en instituciones educativas multiculturales, pueden surgir en la percepción, el testimonio, la inferencia y la analogía. En cada forma de apreciar el fenómeno subyacen las variables culturales de los interlocutores que con la adecuada mediación del docente suscitan la formación intercultural o la estructuración de una cultura híbrida opcional.

REFERENCIAS

- Aguado, T; Jil-Jaurena, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*. Vol.19, N°2, 275-292.
- Alejo, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín, *Acta poética* 27 (1), 45-61.
- Anscombe, J. y O. Ducrot (1983). *La argumentación en la lengua*. Traducción de Julia Sevilla y Marta Tordesillas, Madrid: Gredos, 1994.
- Beck, U. (2001). ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona: Paidós.
- Bieda, E. (2018). *Griego Filosófico*, Buenos Aires. <https://www.teseopress.com/griegofilosofico>, 9-04-2018.
- Burrow, S. (2010). Verbal sparring and apologetic points: politeness in gendered argumentation contexts. In *Informal logic* 30 (3), 235-262.
- Bruner, J. (2002). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Campos, J. (2005). El uso de la analogía como forma de argumentación en el pensamiento de Judith Jarvis Thompson. En *Filología Lingüística XXXI* (2), 249-270.
- Castillo, C; Belloro, V y Alarcón, L. (2017). Variaciones en la realización de la estructura argumental preferida en niños y adultos a partir de la narración de anécdotas personales y cuentos en imágenes. En *Estudios de Lingüística Aplicada* 35, N°65, 37-57
- Cohen, D. (2013). Virtue, in context. In *informal logic* 33 (4), 471- 485.
- Demorgón, J. (2005). *Critique de l'intercultural*. Paris: Económica / Anthropos.
- Díaz, A (2011). La vaca. En <https://www.poemas-del-alma.com/blog/mostrat-poeima-124803>; 20.03.2018
- Ducrot, O. (1988): *Polifonía y argumentación*, Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del discurso, Cali, Univalle.
- Esquiaga, F. (2016). Argumentando conforme a los tratados internacionales sobre derechos humanos en las constituciones latinoamericanas. En *Revista Iberoamericana de Argumentación*, N° 13, 1-23.
- García Canclini, N. (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. En *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Época II, Vol. III, N°. 5, Colima, 109-128
- ____ (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Gascón, J. (2015). Prácticas argumentativas y virtudes intelectuales: una mirada intercultural. En *Revista Iberoamericana de Argumentación*, N° 10, 1-39.
- Giménez, A. (2009). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Grice, P. (1975): Logic and conversation. En Cole, P. y Morgan, J. (eds.): *Syntax and semantics* Vol. 3. Nueva York: Academic Press, 43-58.
- Gumperz, J. y Bennett, A. (1981). *Lenguaje y cultura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Harris, M. (2012). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.
- Jacquard, A. (1997). ¿Qué dice la ciencia? El correo de la UNESCO. En *Sociedad democrática, sociedad multicultural*. Dossier inmigraciones y racismo 1 Vol. Bilbao.
- Jil-Jaurena, I. (2012). Análisis de recursos educativos en primaria desde una perspectiva intercultural. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol.5, Nº 3, 30-46.
- Jiménez, C. y Malgesini, G. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.
- Lévi-strauss, C. (1978/1984). *Antropología estructural*. México: Siglo XXI.
- Lo Cascio, V. (1991). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza, 1998.
- Malinowski, B. (1971/1986). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península.
- Marraud, H. (2016). Diagramación de argumentos: el argumento de la depredación. En *Revista Iberoamericana de Argumentación*, Nº 12, 1-25.
- Marraud, H. (2015). Argumentos e inferencias: teoría de la argumentación psicología del razonamiento. En COGENCY, Vol. 7, Nº 1, 47-68
- Medem, J. (1992). Vacas. En <https://www.filmaffinity.com/co/film/498989.html>; 13-02-2018
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation*, Paris: Hatier, Crédif.
- Morado, R. (2013). Funciones básicas del discurso argumentativo". En *Revista Iberoamericana de Argumentación*, Nº 6, 1-13.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1952). *Rhetorique et philosophie*, Paris, PUF: Bibliothèque de Philosophie Contemporaine.
- ____ (1958). *Tratado de la argumentación. La nueva Retórica*. Madrid: Gre-dos, 2000.
- Perelman, Ch. (1979). *The new rhetoric and the humanities. Essays on rhetoric and its applications*. Dordrecht: D. Reidel.
- Plantin, C. (1996). *La argumentación*, Barcelona: Ariel Practicum, 2001.
- Ramírez, R. (2010). *Didácticas de la lengua y la argumentación escrita*, Universidad de Nariño, Pasto: Editorial Universitaria
- ____ (2012). *Breve historia y perspectivas de la argumentación*, Universidad de Nariño, Pasto: Editorial Universitaria. Segunda edición.
- Rangel, R. (2017). Democracia indígena en contextos multiculturales. Universidad Carlos III de Madrid. En <http://e-archivo.uc3m.es>, 20-04-2018.
- Rasskin, I. (2012). *Identidad y alteridad en la escuela multicultural: una etnografía crítica* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, Vigésima tercera Edición. Madrid.
- Ruiz, H. (2015). La vaca lola. En <https://www.youtube.com/watch?v=6QN-mrzRGLnM> 20.03.2018
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *La relevancia*. Madrid: Visor, 1994.
- Toulmin, S. (1958): *The uses of argument*, New York: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions*, Dordrecht: Foris Publications.

_____ (1992). *Argumentación, comunicación y falacias*. Universidad Católica de Chile, 2002.

UNESCO (2001). Declaración Universal sobre Diversidad Cultural. En unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf, 20.03.2018

REPRESENTACIONES SOCIALES DE ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY

Marlene Aguilar Martín del Campo, UAM-X, México.

Palabras clave: adolescentes; representaciones sociales; educación

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es un periodo crucial en la vida de los individuos porque en esta etapa se toman decisiones importantes respecto de sí mismos lo cual conlleva crear proyecciones de vida y una estructuración mental sobre la posición que ocupan en la sociedad. Las decisiones que tomen impactarán en la manera en que perciben la realidad. Algunas investigaciones especializadas en derechos humanos (CNDH, 2017: 40) muestran datos alarmantes sobre la deserción escolar, en el periodo 2000-2011 fueron más de 6.5 millones de jóvenes quienes abandonaron la escuela en el primer año de media superior en México. Las principales razones son carencias económicas en el hogar y embarazos a temprana edad.

En palabras de Sylvia Schmelkes una de las razones principales que puede explicar la deserción escolar es:

un sistema educativo homogéneo que no ha sabido amoldarse a la diversidad de contextos, culturas, lenguas con las que cuenta nuestro país (CNDH, 2017: 41).

Bajo ese razonamiento, los jóvenes en conflicto con la ley son adolescentes que presentan trayectorias educativas truncas, pausadas o en abandono por la poca relevancia y pertinencia que les representa el sistema educativo escolarizado. Algunas investigaciones que toman como referencia a jóvenes infractores en otras zonas del país (Azaola, 2015) arrojan datos interesantes sobre la situación familiar, escolar y laboral de los jóvenes. El 14% de ellos argumentó abandonar la escuela porque no le gustaba y un 30% porque se aburría o no le parecía interesante. En cuestión a lo laboral, el 94% de los jóvenes que comentó trabajar antes de cometer un delito, se dedicaba a la venta de dulces, flores, películas, repartidor de pizza, albañilería, herrería, franelero o labor en el campo. El 47% de los jóvenes abandonó su hogar por violencia al interior de la familia y por abuso sexual.

Los adolescentes entrevistados muestran un distanciamiento con la educación formal. Los empleos a los que tienen acceso están más vinculados con los ramos de servicio y agricultura, empleos que no les generan una ganancia económica suficiente. Socialmente no muestran un vínculo ni confianza con la sociedad. Aunado a esto se espera que los adolescentes tengan expectativas sobre la educación, empleo y la vida en general a pesar de las malas experiencias por las que muchos de ellos han atravesado. Las expectativas y las actitudes se forman con la experiencia y a pesar de su relativa

estabilidad, pueden ser cambiadas a través de ellas mismas. Los adolescentes pueden construir un concepto de realidad a partir del modo que tienen de relacionarse con ella y la forma en que intervienen en ella.

Para entender estas problemáticas se utiliza la herramienta teórica de las representaciones sociales ya que cumplen una función orientadora para la acción, es decir, los jóvenes construyen un sistema de representaciones sobre la escuela/educación basado en sus trayectorias escolares y otros espacios de socialización. Las representaciones sociales no son una herramienta que se reduce a una mera interpretación de la realidad, por el contrario, implica un proceso de creación de la misma, es decir, coexisten momentos de creación y significación de la realidad a través de procesos centrales como la comunicación (Ibáñez en Suárez Burgos, 2015: 29)

La utilidad de la teoría de las representaciones sociales se fundamenta en el interés que tiene en los fenómenos colectivos y por las reglas que rigen el pensamiento social. El estudio del sentido común colectivo es indispensable en esta teoría porque es la base de la acción o posicionamiento de los individuos, de esta forma se entiende la dinámica de las interacciones sociales y las determinantes de las prácticas sociales (Abric, 1994: 5). Aún no se tiene registro de investigaciones basadas en las representaciones sociales sobre la escuela que construyen los jóvenes en conflicto con la ley a partir de las trayectorias escolares y laborales y como esto afecta el desempeño escolar dentro de los centros de privación de libertad además de expectativas a futuro.

Teóricamente se establece que el campo de la investigación está inmerso en el ámbito cultural o también conocido como el mercado de los bienes simbólicos. En este sentido Bourdieu y Passeron fueron pioneros en la exploración de este campo desde una mirada más explicativa y relacionada al campo de poder. Para entender el problema de investigación que tratamos aquí es necesario introducir al objeto de estudio en el campo de la desigualdad social y escolar.

ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY EN MÉXICO

Los jóvenes en cuestión muestran rasgos de exclusión social, un bajo nivel de escolaridad, violencia familiar, condiciones laborales precarias y altos índices de criminalidad. La sociedad juega un papel importante con estos jóvenes, puede funcionar como potencializador de problemáticas al excluirlos de los derechos básicos que podrían motivarlos. Un niño o adolescente que ha sufrido violencia suele ser tratado con indiferencia por la misma comunidad, orillándolos a recluirse de padres, amigos y vecinos. Estos jóvenes dan una impresión de estar enojados o desafiantes, cuando en realidad se encuentran temerosos de la sociedad en general. No han contado con el apoyo y cariño de los cuidadores primarios ni del resguardo de las instituciones. (CNDH, 2017: 13)

El sistema penal opta por castigar las conductas delictivas de los jóvenes, llevándolos muy probablemente a formar parte del sistema penitenciario para adultos al no proporcionar una atención oportuna y pertinente, pueden desarrollar una carrera delictiva dentro de reclusión. Dentro del

sistema penitenciario para jóvenes existen grandes deficiencias en torno a la reinserción social. Ejemplo de esto es la expansión del poder punitivo, crecimiento acelerado de las tasas de encierro y la sobrepoblación penitenciaria. (CLADE, 2012: 8)

En México un instrumento importante para determinar la situación legal de los adolescentes es la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia para Adolescentes, que se crea en 2016. Funciona para adolescentes entre 12 y 18 años donde se establece que los más jóvenes (entre 12 y 14 años) se encuentran en posibilidad de cumplir con medidas de protección distintas a la privación de la libertad. Esta ley establece también principios de no discriminación por origen étnico, nacional, género, edad, identidad de género, estado civil. Estipula que la pena máxima para los adolescentes será de cinco años de acuerdo a recomendaciones de especialistas.

Los principios básicos por los que se rige la ley son: especialización, legalidad, mínima intervención, aplicación de la ley más favorable, presunción de inocencia, aplicación de mecanismos alternativos, justicia restaurativa y reinserción social. Por otro lado también establece que las y los adolescentes tienen derecho a ser escuchados en los procedimientos legales correspondientes además de prohibir la aplicación de tortura y/o penas crueles, tratos inhumanos o degradantes.

En 2006 se realizó una reforma al artículo 18 Constitucional donde se expresa que las medidas de reinserción social deben estar en mayor grado posible orientadas a un carácter educativo por encima de uno punitivo. Esto debido a que se debe enfocar el proceso hacia lo que resulte más benéfico y conveniente para el pleno desarrollo de su persona y sus capacidades (Instituto de Justicia Procesal Penal en CNDH, 2017: 15).

La Dirección General de Tratamiento para Adolescentes de la Secretaría de Gobierno de la Ciudad de México (DGTPA), así como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en México (UNICEF) señalaron que las condiciones de privación de libertad no deben significar bajo ninguna circunstancia la privación del derecho a la educación. Se reconoció la necesidad de una enseñanza equitativa y de calidad que responda a las necesidades particulares de ese grupo poblacional en particular, lo cual representa un componente fundamental en el proceso de reinserción y reintegración a nivel familiar y social.

La población de adolescentes en conflicto con la ley en la Ciudad de México estaba determinada hasta febrero de 2017 en un total de 305 individuos divididos en 7 centros de internamiento. De los números anteriores 127 adolescentes permanecen en internamiento y 178 en externamiento. Las principales causas por las que se les privó de la libertad son: robo, lesiones, homicidio, delitos contra la salud, privación de la libertad, violación. (DGTPA, 2017). Dentro de los centros de internamiento los mecanismos que existen para que los jóvenes puedan continuar su educación no están preparados para atender a adolescentes con distintas necesidades y niveles educativos, en algunos centros los servicios educativos no están disponibles o se ven limitados a procesos de alfabetización, educación primaria básica y con un restringido acceso a secundaria o media superior.

Además de estas limitantes, los centros no cuentan con personal capacitado para atender a jóvenes con problemas cognitivos, daño neurológico o alguna discapacidad. Con base en las características antes mencionadas UNICEF y la DGTPA están impulsando un modelo educativo que represente un cambio de paradigma en la manera de proporcionar sistemas educativos, de esta manera se intenta conocer las necesidades específicas de este grupo social para alentar el pleno desarrollo de sus capacidades y habilidades.

En este sentido se intenta crear un puente entre las trayectorias escolares de los adolescentes y las actitudes que conforman las representaciones sociales que muestran en el sistema educativo dentro de las correccionales, es decir analizar

como la relación con la escuela condiciona las subsiguientes relaciones con las instancias culturales sea en lo que concierne a la oportunidad de acceso como al nivel de decodificación (Bourdieu, 1981: 23).

LA EDUCACIÓN FRENTE A LA DESIGUALDAD SOCIAL

La educación es un derecho fundamental humano, este es reconocido por diferentes organismos internacionales y es promovida una educación de calidad independientemente de las condiciones de las personas. Los jóvenes en condiciones de encierro siguen siendo individuos sujetos de derecho al igual que los demás seres humanos. La escuela puede ser un medio que proporcione el capital social y cultural que necesitan los sectores marginados de la sociedad. (Néstor López, 2005: 43). La situación actual de la economía muestra un desempleo crónico para los sectores bajos económicamente hablando por que las pocas posiciones laborales que se generan están destinadas para aquellos que cuentan con esos capitales.

La educación tiene un papel positivo sobre la desigualdad social, en tanto es utilizada como medio que repara las desigualdades de origen eliminando mecanismos discriminatorios. Esto solo sería posible si se garantiza la igualdad de acceso a la educación, formulación de políticas coherentes sobre educación en las instancias de privación de libertad, ofrecer programas educativos amplios que estén destinados al desarrollo pleno de las potencialidades de los reclusos, incorporación de los programas de educación a los derechos humanos, elaborar planes de educación individuales que tengan en cuenta las diferencias de formación y necesidades específicas de las personas privadas de libertad (en especial si pertenece a una minoría)

De acuerdo a Aisenso (1977) la educación representa un factor que impulsa el desarrollo máximo de las potencialidades de las personas, además de que le ayudará a descubrir los roles a los que puede acceder en la sociedad. La desigualdad social que viven los jóvenes infractores impacta su vida de manera negativa haciéndolos más propensos a las conductas delictivas que a generar expectativas de vida más elevadas. Entre las múltiples causas que orillan a los jóvenes a las conductas delictivas aparte de la violencia son la pobreza, separación de los padres, los lazos que se forman con la

comunidad, la baja escolaridad de los padres, abuso sexual, negligencia en el cuidado, consumo de sustancias, contacto con grupos delictivos.

La pobreza es un factor que asociado con otros tiene un impacto mayor en la manera de enfrentar el mundo y de percibir el futuro. Es un factor que pone a los jóvenes en desventaja frente a otros con mayores oportunidades económicas y educativas. Unicef tiene un estudio donde muestra datos sobre este rubro denominado Informe sobre la situación de la infancia 2013 (CNDH, 2017: 39). En este estudio muestra la realidad de 39.4 millones de niños, niñas y adolescentes que viven en el país, de estos, el 53.8% vivía en 2012 en estado de pobreza. Existen estudios más recientes (UNICEF y CONEVAL 2014) muestran datos desalentadores para estos grupos de edad, existen mayores desventajas que los grupos de edad de 18 a 64 años por 12 puntos porcentuales.

Las condiciones de exclusión social que puede vivir un adolescente hacen referencia a procesos socioeconómicos y políticos que están directamente vinculados con el ejercicio de una plena ciudadanía, es decir, se habla de jóvenes que no son partícipes de los principales derechos y libertades fundamentales. Este grupo en específico se encuentra excluido de los beneficios del desarrollo, al contrario, son jóvenes inmersos en situaciones de vulnerabilidad como pobreza y discriminación. Esta exclusión está impidiendo que millones de adolescentes accedan a la salud, educación, empleo y protección que requieren. Además tienen poca influencia sobre las decisiones que les afectan (CNDH, 2017: 39)

Con respecto a la educación el mismo informe de educación hace referencia al desigual acceso en el país. La educación básica en el ciclo 2012-2013 mostraba una cobertura del 100% la educación secundaria 82.4% y la media superior 52.9% (CNDH, 2017: 40). Los datos muestran que conforme los jóvenes avancen en la educación se reduce el número de los que son absorbidos por el subsiguiente nivel educativo. Es decir, de cada 100 alumnos que empiezan la primaria, 76 ingresan a secundaria, 48 al bachillerato y solo 21 a la universidad. Un dato adicional es que solo 13 logran titularse. (Save the children, 2016)

La OCDE en un estudio realizado en 2013 muestra a México como el país con más rezago educativo en jóvenes entre 15 y 18 años dentro de los países que conforman esta organización. Es una situación alarmante por que no representa una situación temporal ya que el 40% de los jóvenes que desertan no regresan a la escuela. (CNDH, 2017: 40) Los principales motivos por los que desertan de la escuela son la pobreza y embarazo a temprana edad.

Bourdieu comenta que para algunos sectores de la población es más difícil el acceso a la educación, dependiendo en muchos casos de las herramientas sociales, económicas y culturales con que esté provisto el individuo.

En las posibilidades de acceder a la enseñanza superior se lee el resultado de una selección que se ejerce a todo lo largo del recorrido educativo con un rigor muy desigual según el origen social de los sujetos. (Bourdieu, 2008: 14).

Bourdieu comenta que el origen social es un factor que está ligado a la creación de conciencia sobre los estudios y el costo, las perspectivas futuras, modelos culturales que relacionan a las profesiones con ciertos medios sociales. Características que promueven una sensación de estar en su “lugar” o sentirse “desplazado” del medio académico. La pertenencia a cierta clase social presupone aptitudes, porcentaje de éxito educativo, instrumentos intelectuales, hábitos culturales, ingresos. Ya que

“El modelo económico estándar establece que la forma por la cual los individuos realizan sus elecciones dentro de un conjunto factible de alternativas es mediante la maximización de sus utilidades, la cual es una representación de sus preferencias, sin embargo recientemente se ha planteado que dichas elecciones están influidas por las aspiraciones y oportunidades que cada individuo tiene a su alcance” (Gutman y Akerman en Altamirano, 2012: 3)

Las orientaciones precoces que son definidas por Bourdieu como la acción directa de los hábitos culturales y de las disposiciones heredadas del medio de origen (Bourdieu, 2008: 29) son en gran medida, dispositivos que median o impiden las orientaciones educativas de los jóvenes. Desencadenan acciones inducidas de manera previa y se plasman en la esfera educativa bajo desigualdades sociales.

Además de las aptitudes y actitudes, a través de las generaciones se heredan saberes y gustos donde el ingreso económico no es una variable suficiente para aclarar esas diferencias. La diferencia en terrenos culturales no radica en una enseñanza sistematizada o escolarizada, radica en una diferenciación de origen.

Las percepciones que tienen los adolescentes sobre la realidad tienen un origen también de corte cultural por tener un origen en el *habitus* ya que representa un productor de representaciones sociales (Suárez Burgos, 2015: 30) porque contribuye en gran medida a definir las prácticas sociales por las representaciones que se forman las personas acerca de una situación u objeto.

Las representaciones sociales que el agente posee acerca de la infinidad de objetos que le rodean conforman un segmento de su *habitus*, al cumplir una función orientadora de las prácticas sociales, las representaciones guían las acciones que un agente realiza en torno a un objeto en particular. El *habitus* constituye un sistema de disposiciones, es decir, inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar de una cierta manera, interiorizadas e incorporadas, frecuentemente de un modo no consciente por cada individuo, a partir de sus condiciones objetivas de existencia y de su trayectoria social (Suárez Burgos, 2015:29-30).

Esta teoría propia de la Psicología Social, es clave en la construcción de este proyecto de investigación por definir de manera sistemática la elaboración de las creencias y significados que tienen los sujetos sobre el mundo,

de esta forma se pretende acercarse al conocimiento abstracto de los jóvenes sobre la relación escuela/educación y procesos criminales. Se pretende entender por qué existe un desfase o una falta de motivación en los adolescentes en conflicto con la ley para que sigan sus estudios de manera formal.

Retomando a la educación como medio para eliminar mecanismos discriminatorios de origen, es importante rescatar el papel de la Universidad Autónoma Metropolitana en conjunto con Unicef para la creación de un modelo educativo que sea pertinente, asequible y de calidad que den respuesta a la condición específica que atraviesan.

Bajo los preceptos de no discriminación y equidad es que el Modelo Educativo para Adolescentes en Conflicto con la Ley busca promover la participación de los jóvenes en su educación al tiempo que busca crear una educación para la reinserción, reintegración e inclusión social. Un dato importante del modelo es la co-creación que tiene con los equipos educativos de las comunidades de tratamiento para ACL, es decir busca una amplia participación de todas las personas involucradas en el proceso educativo.

El modelo educativo se encuentra en fase de implementación donde se está desarrollando una fase de formación y desarrollo profesional con los equipos educativos de las Comunidades, posteriormente se contemplan cinco meses de implementación piloto participativa donde los educadores estarán acompañados de un grupo de trabajo de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco para desarrollar elementos del modelo que requieran de su implementación para definirse. Posterior a esta fase se pretende dar paso a la documentación y evaluación donde se creará una versión final del modelo que incluirá todas las experiencias de la participación de los educadores y sus aportes.

CONCLUSIONES

La desigualdad social tiene distintas maneras de ser estudiada, una de ellas requiere analizar la desigualdad en educación. La educación es un derecho básico para todos los seres humanos y como tal su aplicación está visualizada como una obligación del Estado para todos los ciudadanos. Esto está estipulado en todas las Constituciones nacionales, los individuos privados de la libertad no deben ser excluidos de ese derecho. Los adolescentes en conflicto con la ley muestran trayectorias escolares pausadas o trucas por cuestiones como trabajo y embarazos a temprana edad. Es por este motivo que organismos internacionales buscan fomentar en los gobiernos una mayor inclusión de este grupo social afectado por mecanismos discriminatorios de origen,

Este trabajo está inserto en un proyecto más grande de investigación auspiciado por Unicef y la parte de la investigación está a cargo de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco. El proyecto versa sobre la construcción e implementación de un modelo educativo que responda a las necesidades específicas de los adolescentes en conflicto con la ley en México.

Este grupo social en específico ha sido olvidado en muchos sentidos ya que no existen muchos trabajos de investigación que den cuenta de las

problemáticas reales que atraviesan así como de puentes de acción para investigaciones más específicas.

Representaciones sociales de jóvenes en conflicto con la ley busca crear ese puente entre el contenido a priori del pensamiento del adolescente con respecto a la educación y las prácticas educativas que se realizan dentro de las instituciones privativas de la libertad.

En tanto no se tenga una consciencia real de que la temática general de este proyecto es la desigualdad social en que viven algunos sectores de la población, no será posible buscar alternativas proactivas y concisas que aporten en alguna manera alguna solución a las problemáticas más comunes que presenta la educación.

REFERENCIAS

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México. Ediciones Coyoacán.
- Aisenson, D. (1997). *Perspectivas actuales en orientación vocacional*. Revista Ensayos Experiencias. (18). Año 3.
- Altamirano, A., López-Calva, L., Soloaga, I. (2010). *Inequality and Teenagers. Educational Aspirations in Urban México*. México. Centro de Estudios Económicos: El Colegio de México.
- Azaola, E. (2015). *Diagnóstico de las y los adolescentes que cometen delitos graves en Mexico*. México. Unicef.
- Bourdieu, P. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España. Ed. Laia/Barcelona.
- (2008). *Los herederos: los estudiantes y su cultura*. México. Siglo XXI.
- CNDH. (2017). *Informe Especial Adolescentes: Vulnerabilidad y Violencia Ciudad de México*. México
- CLADE. (2012). *El derecho a la Educación en contextos de encierro. Políticas y Practicas en América Latina y el Caribe*. Brasil.
- UNICEF-CONEVAL. (2014). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México*. México.
- López, N. (2005). *Equidad Educativa y Desigualdad Social*. Argentina. II-PE-UNESCO.
- Suárez, B. A. (2015). *Representaciones y prácticas sociales en matemáticas: El caso de la licenciatura en administración de UAM-X*. México. Universidad Autónoma Metropolitana.

Ana María Morales Nevárez es mexicana, durante la formación profesional y académica ha realizado investigaciones enfocadas a las políticas educativas y elementos que impactan a la calidad de la educación. Obtuvo el grado de Doctora en Gerencia y Política Educativa (por el CEUBC) al disertar la tesis "Investigación-Acción: Estrategia Pedagógica en el proceso de aprendizaje en el aula universitaria..." con la resolución de Aprobada por Unanimidad y Felicitaciones. Maestra en Desarrollo Regional por El Colef (becada por CONACyT) donde realizó la investigación "Participación Social y Gestión Escolar. El caso del Programa Escuelas de Calidad...". Es Licenciada en Interventora Educativa por la UPN (becada por Universia Santander) donde defendió la tesis de "Análisis sobre la influencia de la Televisión... en Educación Primaria..." obtuvo Mención Honorífica.

Ha sido miembro de otros comités científicos entre los que se encuentra el Congreso Internacional de Innovación Educativa (CIIE). También, ha sido catedrática en varias universidades públicas y privadas en Baja California México, donde realizó diversos estudios, algunos, presentados en ponencias en América Latina y Europa. Por otra parte, ha recibido reconocimientos especiales destacando los resueltos por diversos comités integrados por prestigiosos catedráticos de diferentes países latinoamericanos. Estos, certificados por la Universidad Técnica de Cotopaxi (Latacunga, Ecuador) y la Organización Internacional para la Integración y Calidad Educativa (OIICE 2014): Doctor Honoris Causa; Máster en Innovación y Desarrollo de Competencias, y; el Galardón a la Excelencia Educativa. Reconocimientos por el Resultante Desempeño y Destacado Liderazgo en Labor Educativa Cultural y Social. Actualmente, Ana María Morales Nevarez es académica de tiempo completo en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México – Tijuana donde coordina funciones de la investigación universitaria y colabora en los aspectos de calidad académica.

Este libro ha sido financiado por la Comunidad Internacional de Educación y Aprendizaje - www.sobrelaeducacion.com



9 788415 1665335