

Colección:
Campos de Indagación. Generación de Conocimiento
desde los Agentes Educativos

Tomo Uno
Actores Educativos.
Investigaciones y Reflexiones

Arturo Barraza Macías
Alejandra Méndez Zúñiga
Coordinadores

ISBN: 978-607-9063-28-3



9 786079 063283

Alejandra Méndez Zúñiga
Enrique Ortega Rocha

Coordinadores de Colección



ISBN: 978-607-9063-32-0



9 786079 063320



Colección:
Campos de indagación. Generación de conocimiento desde los agentes educativos

ACTORES EDUCATIVOS. INVESTIGACIONES Y REFLEXIONES

Arturo Barraza Macías
ReDIE- UPD

Alejandra Méndez Zuñiga
ReDIE-UPD

Primera edición noviembre 2014
Editada en México
ISBN de la colección: 978-607-9063-28-3
ISBN del tomo Uno: 978-607-9063-32-0

Editor:
Red Durango de investigadores Educativos A.C.

Coeditores:
Universidad Pedagógica de Durango
Instituto Universitario Anglo Español
Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional del
Instituto Politécnico Nacional, Durango
Centro de Actualización del Magisterio (Durango)

Colección: Campos de Indagación. Generación de Conocimiento desde los Agentes Educativos

Coordinadores de la Colección:
Alejandra Méndez Zúñiga
Enrique Ortega Rocha

Tomo Uno: Actores Educativos. Investigaciones y Reflexiones

Coordinadores del Tomo Uno:
Arturo Barraza Macías
Alejandra Méndez Zúñiga

Corrector de Estilo:
Alejandra Méndez Zúñiga

Diseño de Portada:
Luis Fernando Hernández Jaques

Este libro no puede ser impreso, ni
reproducido total o parcialmente por ningún
otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

INTRODUCCION GENERAL DE LA COLECCIÓN

La colección: *Campos de Indagación. Generación de Conocimiento desde los Agentes Educativos*, es el resultado de un esfuerzo más de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE) por difundir las contribuciones de los coloquios que viene desarrollando en los últimos años. En esta compilación, se expone a la comunidad académica, las investigaciones presentadas en el 4to.Coloquio Nacional de Investigación Educativa, convocado por la Red en el año 2014.

En esta colección, los coordinadores emplean el concepto de agente como lo conceptualiza Pierre Bourdieu (1979), uno de los más importantes sociólogos contemporáneos, quien desde un enfoque estructuralista constructivista define al agente como aquel que desarrolla prácticas preferentemente acordes con la posición que ocupa en la estructura social, entendiendo esta última, como espacio de construcción de relaciones objetivas mediante las prácticas sociales no siempre claramente conscientes por quienes las desarrollan, de manera que para él, el habitus es generador y resultado de la incorporación de ciertos contenidos culturales derivados de la permanencia prolongada en el lugar que se ocupa en una estructura social.

Las investigaciones que se presentan en esta colección representan el esfuerzo de diferentes agentes educativos nacionales e internacionales, la mayoría de éstos desarrollan, además de la docencia, el oficio de investigadores; estos agentes realizan estudios sobre sus ámbitos, niveles y funciones profesionales, en término coloquiales "desde sus trincheras" abordan fenómenos con alto rigor

metodológico para dar cuenta de los objetos motivo de indagación identificados y ubicados en el ámbito de su desempeño profesional.

El esfuerzo investigativo de los diferentes agentes educativos, que hacen posible la presente colección, devela la intención no sólo de dar cuenta del fenómeno indagado y plantear líneas pendientes de investigación, sino que se adjudican el compromiso, en términos Habermasianos, de mediante el estudio transformar la realidad, esto se percibe en las investigaciones desarrolladas desde el paradigma socio crítico y en las conclusiones y recomendaciones que en la mayoría de los estudios se realizan.

En cuanto a la organización de la colección, ésta se conforma por siete tomos. El **tomo Uno**: *Actores Educativos. Investigaciones y Reflexiones*, que coordinan Arturo Barraza Macías y Alejandra Méndez Zúñiga, se constituye en dos apartados, en el primero se presentan investigaciones sobre diferentes actores educativos como son los alumnos, los docentes y los directivos; y en el segundo se reúnen reflexiones en torno a redes de investigación, procesos de posicionamiento geográfico y pedagógico de una institución de educación superior y finalmente se presenta una que versa sobre elementos culturales y contraculturales de los actores que realizan prácticas científicas.

El **Tomo Dos**: *Sujetos Educativos y Contextos Diferenciados*, coordinado por Adla Jaik Dipp y Sergio Gerardo Malaga Villegas, incluye aportaciones sustanciales a línea de investigación sobre el estrés que presentan tanto los docentes como los alumnos en los diferentes ámbitos y niveles educativos; además, incorpora

indagaciones sobre condiciones y procesos que enfrentan estos sujetos al incursionar en los distintos contextos educativos.

El **Tomo Tres**: *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje y su Importancia en el Entorno Educativo*, coordinado por Dolores Gutiérrez Rico, Enrique Ortega Rocha, Fernando Rodríguez Carrillo, Frine Virginia Montes Ramos, Manuel de Jesús Mejía Carrillo y Rocío Margarita López Torres, reúne indagaciones relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje como: las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas en los distintos niveles educativos, el tema vigente de competencias en ámbitos profesionales, relaciones entre motivación y estilos de aprendizaje, análisis sobre libros de texto, experiencias profesionales, entre otros temas relacionados con los procesos que viven los agentes en los distintos contextos educativos.

En el **Tomo Cuatro**: *Evaluación Educativa. Una Mirada a sus Procesos Internos*, coordinado por Delia Inés Ceniceros Cázares, Luis Fernando Hernández Jaques y Heriberto Monárrez Vásquez, se incorporan indagaciones relacionadas con la evaluación educativa; en este sentido, el tomo está integrado por estudios referidos a la evaluación de aprendizajes, competencias de ingreso y profesionales, reformas curriculares, herramientas de evaluación; así como estudio de egresados y el uso que se realiza de los resultados de evaluación.

El **Tomo Cinco**: *La Diversidad en el Ámbito Educativo*, coordinado por Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar y Arturo Barraza Macías, integra investigaciones relacionadas con procesos de formación para responder a la diversidad educativa,

estrategias de enseñanza para atender niños con necesidades educativas específicas y conductas particulares de alumnos y su tratamiento escolar.

El **Tomo Seis**: *Los Usos de las TIC en Diferentes Contextos Educativos*, coordinado por Miguel Navarro Rodríguez, Jesika Ivete Ortega Reyes, Octavio González Vázquez, reúne investigaciones sobre las TIC en educación; en este sentido, el tomo presenta estudios relacionados con el empleo de las TIC como recurso didáctico en distintos ámbitos y niveles educativos, las TIC como mejora de aprendizajes y motivación; así como percepciones de los actores educativos sobre las TIC y los efectos negativos de su empleo en los distintos ámbitos educativos.

El **Tomo Siete**: *Gestión y Liderazgo Escolar*, coordinado por Laurencia Barraza Barraza, Isidro Barraza Soto y Ma. de la Luz Segovia Carrillo, realiza una aportación sustancial a la línea de investigación sobre liderazgo en ámbitos educativos; además, incorpora indagaciones sobre la gestión educativa relacionada con la supervisión escolar, con asociaciones de padres de familia, con reformas curriculares, con trabajo colegiado e integra el tema de las implicaciones políticas de los sistemas de formación en México.

Como cierre a esta introducción se les invita, a los potenciales lectores, a asumir la lectura de estos libros desde una visión inquisitiva que despierte el deseo de indagar e ir más allá de un conocimiento cotidiano en aras de la generación de un conocimiento de frontera.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN GENERAL DE LA COLECCIÓN	3
INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA SECCIÓN: INVESTIGACIONES	14
Personalidad y aprendizaje	14
<i>Daniel Guerrero Álvarez, Gema Esmeralda de León Rodríguez y Rosalía Herrera Muñoz</i>	
Situaciones de estrés y familia	29
<i>Jesús Alberto García García, Rosalía Herrera Muñoz y Tomás Carreón Sierra</i>	
Propuesta de una tipología de trayectorias escolares: un enfoque neo-institucional	39
<i>María Isabel Enciso Ávila</i>	
Sujetos de la escuela como comunidad de aprendizaje	49
<i>Leonor Eloina Pastrana Flores, Margarita de Jesús Quezada Ortega y Graciela Hernández Texcotitla</i>	
Legitimación de los dogmas frente al discurso educativo	60
<i>Diana Karina González López</i>	
Percepciones de los docentes sobre las reformas educativas:	72
Estudio de caso en una institución de educación media-superior	
<i>José Gutiérrez Homma y María Jazmín Valencia Guzmán</i>	
Afrontamiento y rupturas profesionales. El caso de un educador principiante de la sierra de Sinaloa	84
<i>Margarita Armenta Beltrán, Enrique Ibarra Aguirre y Héctor Manuel Jacobo García</i>	
Hábitos alimenticios en docentes de educación media superior y su relación con el rendimiento académico	95
<i>Ana María Manzanera Vázquez y Adla Jaik Dipp</i>	
El sentido práctico de la participación social	106
<i>Felipe de Jesús Perales Mejía y María Mayela Escobedo Carrillo</i>	
La supervisión escolar en Durango	118
<i>Araceli Esparza Reyes y Arturo Guzmán Arredondo.</i>	

SEGUNDA SECCIÓN: REFLEXIONES	131
La red de investigación UPN 162 Zamora	131
<i>Rosa María Cisneros Díaz y José Manuel Palomares León</i>	
El posicionamiento geográfico y pedagógico de la facultad de geografía de la UAEM	142
<i>Fernando Carreto Bernal</i>	
Políticas educativas para la formación inicial y continua de los docentes: condiciones para elevar la calidad educativa	154
<i>Gonzalo Arreola Medina</i>	

INTRODUCCIÓN

La Red Durango de Investigadores educativos empieza sus actividades en el año 2009. En ese mismo año iniciamos nuestros Coloquios Nacionales de Investigación Educativa y una de las líneas temáticas, presentes en la convocatoria emitida, era la de “Sujetos de la educación (estudios sobre alumnos, maestros y directivos)”. Esta línea temática se mantendría en las convocatorias de los próximos tres coloquios.

En el año 2010 se publica el primer libro de nuestro programa editorial que recoge las ponencias del Primer Coloquio Nacional de Investigación Educativa; este libro, denominado “Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa”, fue coordinado por Miguel Navarro Rodríguez, Adla Jaik Dipp y Arturo Barraza Macías.

En el año 2013 se publica el libro “Estudios en México sobre los agentes educativos” que fue coordinado por Arturo Barraza Macías, Miguel Navarro Rodríguez y Adla Jaik Dipp. Este libro recoge las ponencias presentadas en el Segundo Coloquio Nacional de Investigación Educativa.

A diferencia de lo realizado editorialmente con las ponencias del Primer y Segundo Coloquio Nacional de Investigación Educativa, las ponencias presentadas en nuestro Tercer Coloquio Nacional de Investigación Educativa fueron publicadas en una colección de siete libros electrónicos. En estos libros las ponencias presentadas en la línea temática “Sujetos de la educación (estudios sobre alumnos,

maestros y directivos)” se distribuyeron en dos tomos (uno y dos) donde el término sujeto o agente desaparecieron de sus títulos.

Ahora en este Cuarto Coloquio Nacional de Investigación Educativa, en las deliberaciones sostenidas por uno de los dos equipos encargados de trabajar editorialmente las ponencias presentadas en la línea temática ya mencionada, surge la inquietud por recuperar la discusión alrededor de los términos sujeto, agente o actor, ya que un primer análisis al respecto condujo a reconocer que el término utilizado en las convocatorias de nuestros coloquios nacionales de investigación educativa y los usados en los libros que recuperan las ponencias presentadas en dichos coloquios no había sido sometido a un análisis, discusión o teorización.

Ante esta situación, los coordinadores de este libro han decidido realizar una breve, pero clara discusión/distinción al respecto, ya que la profundización sobre este tema rebasa el espacio y tiempo que se debe dedicar a la introducción de un libro como este.

Para clarificar la situación, con relación al término más adecuado a utilizar en este libro, partiríamos de dos supuestos básicos que permitirán anclar teóricamente nuestro posicionamiento final.

Primer supuesto: las teorizaciones en el campo de las ciencias sociales tienden a oscilar entre la perspectiva del sujeto y la perspectiva del agente. La primera enfatiza el papel del individuo como motor de toda acción social, mientras que la segunda sostiene una posición inversa, donde las estructuras sociales determinan la acción del individuo.

Segundo supuesto: más allá de esta dualidad, de perspectivas, es necesario reconocer que, desde una visión sistémica, la sociedad en su conjunto comprende

siempre una pluralidad de subsistemas sólo parcialmente ajustados entre sí; esta visión de la sociedad genera un amplio margen de posibilidades de actuación social, por lo que las unidades de acción social que son los actores individuales y colectivos en interacción dentro del sistema de relaciones sociales, disponen de un margen, a veces reducido y a veces amplio, de posibilidades de acción.

La aceptación explícita de los supuestos precedentes nos obliga a posicionarnos en la denominada genéricamente teoría del actor social. Bajo esta teoría se considera, como principal premisa, que un actor puede ser un individuo, un grupo, un colectivo o una sociedad. Todos estos tipos de actores se imbrican simultánea y mutuamente, al grado que un individuo puede actuar en función de su idiosincrasia, pero también como representante de diversos grupos o de su sociedad.

Bajo esta premisa un actor social, en lo general, o un actor educativo, en lo particular, cuenta con cierto margen de posibilidades de acción que le es propio y que jamás responde exactamente, o exclusivamente, a determinaciones estructurales de la sociedad. Esta acción estructurada, pero a la vez estructurante, de la realidad social, hace que adquiera relevancia el estudio del actor educativo.

Bajo los supuestos precedentes, este primer tomo de la presente colección lo enfocamos a presentar investigaciones y/o reflexiones que abordan el estudio de los actores educativos como una línea central de la investigación educativa. Su estructura se presenta en dos secciones: investigaciones y reflexiones.

La sección “investigaciones” se compone de diez capítulos, de los cuales tres remiten a investigaciones con alumnos, cinco a investigaciones sobre los docentes y dos a investigaciones con directivos.

Las investigaciones que toman como participante a los alumnos comprenden los tres primeros capítulos: a) el capítulo uno denominado “Personalidad y aprendizaje” es presentado por Daniel Guerrero Álvarez, Gema Esmeralda de León Rodríguez y Rosalía Herrera Muñoz, b) el capítulo dos nombrado “Situaciones de estrés y familia” fue escrito por Jesús Alberto García García, Rosalía Herrera Muñoz y Tomás Carreón Sierra, y c) el capítulo tres intitulado “Propuesta de una tipología de trayectorias escolares: un enfoque neo-institucional” tiene como autora a María Isabel Enciso Ávila.

Las investigaciones que toman como participante a los docentes comprenden los siguientes cinco capítulos: a) el capítulo cuatro denominado “Sujetos de la escuela como comunidad de aprendizaje” que tiene como autoras a Leonor Eloina Pastrana Flores, Margarita de Jesús Quezada Ortega y Graciela Hernández Texcotitla, b) el capítulo cinco intitulado “Legitimación de los dogmas frente al discurso educativo” es presentado por Diana Karina González López, c) el capítulo seis nombrado “Percepciones de los docentes sobre las reformas educativas: Estudio de caso en una institución de educación media–superior” fue escrito por José Gutiérrez Homma y María Jazmín Valencia Guzmán, d) el capítulo siete que lleva por título “Afrontamiento y rupturas profesionales. El caso de un educador principiante de la sierra de Sinaloa” Margarita Armenta Beltrán, Enrique Ibarra Aguirre y Héctor Manuel Jacobo García, y e) el capítulo ocho denominado “Hábitos alimenticios en docentes de educación media superior y su relación con el rendimiento académico” escrito por Ana María Manzanera Vázquez y Adla Jaik Dipp.

Las investigaciones que toman como participante a los directivos comprenden los dos siguientes capítulos: a) el capítulo nueve nombrado “El sentido práctico de la

participación social” que fue presentado por Felipe de Jesús Perales Mejía y María Mayela Escobedo Carrillo, y b) el capítulo diez intitulado “La supervisión escolar en Durango” escrito por Araceli Esparza Reyes y Arturo Guzmán Arredondo.

La sección “reflexiones” se compone de tres capítulos: a) el capítulo once denominado “La red de investigación UPN 162 Zamora” escrito por Rosa María Cisneros Díaz y José Manuel Palomares León, b) el capítulo doce intitulado “El posicionamiento geográfico y pedagógico de la facultad de geografía de la UAEM” presentado por Fernando Carreto Bernal y c) el capítulo trece nombrado “Elementos culturales o contraculturales de la práctica científica: compromiso con los usuarios y aculturación de los novatos” que tiene como autores a Jaime Moreles Vázquez, Sara Aliria Jiménez García y Sergio Alberto López M.

PRIMERA SECCIÓN: INVESTIGACIONES

PERSONALIDAD Y APRENDIZAJE

Daniel Guerrero Álvarez
Gema Esmeralda de León Rodríguez
Rosalia Herrera Muñoz

Resumen

En esta investigación se llevó a cabo un estudio de los factores emocionales y de personalidad que afectan el desempeño del alumno. El objetivo fue obtener información sobre los aspectos emocionales, rasgos de la personalidad que afectan el aprendizaje en los alumnos de nuevo ingreso de preparatoria y psicología. Se realizó una investigación cuantitativa de tipo transversal descriptiva. Se aplicó el instrumento BENDER que evalúa aspectos de la personalidad. Además se aplicó BETA III diseñado para evaluar la capacidad intelectual no verbal. En esta investigación participaron 122 alumnos de los cuales son 70 mujeres y 52 hombres de preparatoria y psicología participaron 90 sujetos de los cuales corresponden a 71 mujeres y 19 hombres con un total de 210 participantes. De acuerdo con la variable de responsabilidad del Test BENDER describe al sujeto como cumplidor con lo que se le asigna en tiempo y forma, responde ante situaciones positivamente. Los resultados más relevantes demostraron que 99 estudiantes se consideran casi siempre responsable, 71 de ellos algunas veces, 31 siempre, 10 casi nunca y solo 1 estudiante respondió nunca. Siguiendo con el análisis de capacidad intelectual que corresponde a BETA III se encontró 114 casos regulares, 93 buenos, 4 insuficientes y 1 excelente. Por lo anterior se puede concluir que debido a que no hay nadie que se considere en su totalidad responsable es un factor de personalidad que afecta en su aprendizaje ya que solo hay un caso de excelente en capacidad intelectual.

Palabras clave: personalidad, aprendizaje y responsabilidad.

Problema de investigación

¿Qué tanto influye la personalidad de los estudiantes en su capacidad intelectual?

Objetivo

Identificar cuáles son los rasgos emocionales y de personalidad que afectan en el aprendizaje de los alumnos de nuevo ingreso de preparatoria y psicología.

Metodología

La siguiente investigación fue aplicada en una población de 210 alumnos de nuevo ingreso, 122 alumnos de preparatoria y 90 alumnos de la licenciatura en psicología, basada en las siguientes pruebas:

Beta III.

Instrumento diseñado por C.E. Kellogg y N.W. Morton. Es una prueba grupal, no verbal, que proporciona una medida rápida y confiable de la capacidad intelectual no verbal. Se diseñó para utilizarse con individuos dentro de la población general, entre las edades de 16 a 89 años, o con los individuos que no hablan con fluidez el idioma, son relativamente iletrados o tienen dificultades de lenguaje.

Este instrumento consta de cinco subpruebas: clave, figuras incompletas, pares iguales y pares desiguales, objetos equivocados y matrices.

La prueba antes mencionada fue aplicada de manera grupal, siendo guiados por personal capacitado del área de central de servicios a la comunidad de la Universidad del valle de Santiago, la prueba dura alrededor de 17 minutos dividido en los siguientes tiempos:

1. Claves: 2:30 min.
2. Figuras incompletas: 3:00 min.
3. Pares iguales y desiguales: 2:30 min.
4. Objetos equivocados: 3:30 min.
5. Matrices: 5:30 min.

Materiales: manual moderno, cuadernillo de respuestas y plantillas de revisión.

El Test de Bender.

Fue construido por Lauretta Bender, psiquiatra norteamericana, La prueba consiste, simplemente, en pedirle al sujeto que copie 9 figuras en un papel en blanco, según la muestra que se le proporciona y luego se analizan los resultados. La autora entiende que la tarea del sujeto consiste en integrar primero el patrón estimular visual para después intentar reproducirlo. Entre ambos procesos median complejos sistemas sensoriales aferentes y eferentes, considerándose que un patrón anómalo de respuesta, es decir, unos trazos que se alejan del modelo original pueden suponer el indicio de un trastorno mental, neurológico o incluso emocional.

El instrumento se aplicó de manera individual. No hay tiempo límite en esta prueba. Se le asigna al sujeto hojas en blanco y lápiz. Después de mostrar el primer tarjeta se le pide que la copie. Se procede de la misma forma hasta terminar de copiar las 9 tarjetas. Durante el proceso se hacen observaciones de la conducta del sujeto.

Materiales: hojas en blanco, lápiz, tarjetas de dibujos estímulo, manual de interpretación.

Análisis estadístico. La información recolectada en una base de datos se procesó mediante el programa estadístico para las ciencias sociales SPSS. Los datos obtenidos incluyeron análisis de frecuencias en las variables que tan responsable eres en una escala del 1 al 5 y otra donde se midió la capacidad intelectual con estándares de excelente, bueno y regular.

Referentes teóricos

El desarrollo de la personalidad.

Uno de los legados de Freud (Cloninger, 2003) según nos dice que la experiencia en la niñez influye potencialmente en la personalidad del adulto. El desarrollo de la personalidad involucra una serie de conflictos entre el individuo que quiere satisfacer sus impulsos instintivos, y el mundo social, el cual restringe este deseo .a través del desarrollo, el individuo encuentra maneras de obtener tanta gratificación hedonista como sea posible, dadas las restricciones de la sociedad. Estas estrategias adaptativas constituyen la personalidad.

Así pues, el lactante bajo la tiranía del principio del placer, quiere ser alimentado inmediatamente siempre que tenga hambre. En realidad la alimentación se retrasa a veces y finalmente el infante es destetado. Este es el conflicto de la primera etapa psicosexual, la fase oral. En la segunda o fase anal, el niño disfruta el controlar los intestinos, reteniendo y expulsando las heces fecales de acuerdo con su voluntad; pero el conflicto con las fuerzas restrictivas de la sociedad emerge, conforme la familia demanda el control de ir al baño. El conflicto sobre la satisfacción del impulso en la tercera fase psicosexual, la fase fálica, se enfoca en el castigo por la masturbación y la compleja fantasía del niño sobre una unión sexual con el padre del sexo opuesto, un deseo que es frustrado ya que esta en conflicto con el tabú universal del incesto.

Si una persona presenta algún tipo de dificultad en cualquiera de las tareas asociadas con estas etapas (el destete, el control de esfínteres o en la búsqueda de

la identidad sexual) tenderá a retener ciertos hábitos infantiles o primitivos. A esto se le llama fijación.

Después de una revisión de otras 49 definiciones de la personalidad en psicología, teología, filosofía, derecho, sociología y el uso común. Allport (1937) propuso lo que se convirtió en una definición clásica de personalidad: “personalidad es la organización dinámica, dentro del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos al ambiente”.

Los rasgos son descriptores que utilizamos en la personalidad de alguien, por ejemplo comunicativa, amable, reservada, hostil, competitiva, generoso etc. Allport Sugirió a los rasgos como elementos de la personalidad. Los psicólogos que miden los rasgos están en desacuerdo en dos aspectos:

1-Los rasgos hacen referencia a continuidades o consistencias generales del comportamiento en la conducta de la gente, porque representan categorías básicas de diferencias individuales en funcionamiento como por ejemplo ser sociable o ser tímido.

2- Los rasgos son elementos básicos de la personalidad, en el cual psicólogos desarrollaron sistemas para medirlos

Gordon Allport (1967) consideraba que los rasgos eran los elementos estructurales básicos de la personalidad. Pensaba que un rasgo era la predisposición para responder de una forma determinada. Un rasgo conducía a la consistencia en la respuesta por que reunía varios estímulos funcionalmente equivalentes y presentaba diversas formas de conducta adaptativa y expresiva.

Los rasgos representan una disposición favorable para responder de una determinada manera porque en el lado del input (de los estímulos), diferentes

situaciones se tratan como semejantes y en el lado del output (de las respuestas), la persona tiene un único estilo expresivo y adaptativo.

Allport eligió el término *proprium* para referirse al yo o sí mismo, rechazó los términos por la diversidad de significados que otros teóricos asignaban, que son apropiados para la vida emocional.

En el cual consiste en siete etapas:

- 1- Yo corporal: Surge en los tres primeros años, los niños adquieren conciencia de su propia existencia y distinguen su cuerpo de los objetos del entorno.
- 2- Identidad del sí mismo: Los niños se dan cuenta que su identidad permanece intacta a pesar de los cambios que tienen lugar.
- 3- Autoestima: Los niños aprenden a sentirse orgullosos de sus logros.
- 4- Extensión de sí mismo, surge entre el cuarto año y sexto año de vida los niños llegan a reconocer los objetos y a las personas que forman parte de su propio mundo.
- 5- Autoimagen: Los niños desarrollan imágenes reales idealizadas de ellos mismos y de su conducta, se vuelven conscientes de que se satisfacen de lo que no y lo que logran hacer.
- 6- El sí mismo como agente racional: Se desarrolla de los seis a los doce años de edad comienzan aplicar la razón y la lógica a la solución de problemas.
- 7- Esfuerzo del *proprium*: Se desarrolla durante la adolescencia comienzan a formular metas y planes a largo plazo.
- 8- Adultez: Los adultos normales y maduros son funcionalmente autónomos e independientes de los motivos infantiles y funcionan de manera racional en el presente y de manera consciente con sus propios estilos de vida.

Allport creía que los rasgos se basaban en diferencias biológicas y físicas entre la gente.

Enfatizó a los rasgos como ideográficos (únicos en la persona) y nomotéticos (Desarrolla y aplica el mundo).

Distinguió tres tipos de rasgos:

Cardinales: Expresa una disposición tan penetrante en la vida de una persona que prácticamente cada acto es atribuible a su influencia.

Los rasgos centrales como la honradez, la asertividad o la bondad, expresan disposiciones que cubren una serie de situaciones más limitadas que los cardinales, pero todavía representan una amplia consistencia en la conducta.

Las disposiciones secundarias: una persona puede mostrarlos de manera inconsciente y poco notoria.

Allport rechazó el análisis factorial para determinar los elementos rasgos o las categorías, porque el análisis factorial trata a la persona como si estuviera compuesta de elementos independientes, ya que estaba interesado en aspectos estructurales, organizados y globales.

Allport hizo un notable esfuerzo para desarrollar una taxonomía de términos del rasgo, clasificando más de 18,000 términos, después las categorías consistían en características estables y perdurables, estados de ánimo y actividades temporales, evaluaciones sociales y una categoría mixta de características físicas, talentos y aptitudes.

Hábitos: Respuestas específicas y flexibles a estímulos determinados, varios hábitos pueden combinarse para formar un rasgo.

Actitudes: Son similares a los rasgos, sin embargo tiene como objeto de referencia evaluaciones positivas o negativas.

Allport sugirió que podía ser más importante conocer los rasgos únicos de la persona y la organización de los rasgos dentro de la persona que saber dónde se sitúa esta en comparación con otras en algunos rasgos comunes.

Para Allport cualquier teoría de la personalidad tenía que ser capaz de aprehender la singularidad del individuo. Se enfrentó al tema de la relación motivación y rasgo, al mismo tiempo rechazaba enfoques tradicionales rechazaba los enfoques tradiciones de su época motivaciones y necesidades por que limitaban a la personalidad. Las características distintivas que orientan la conducta. Los rasgos se miden en un continuo y están sujetos a las influencias sociales, ambientales y culturales. Los rasgos de personalidad son reales y existen en cada uno de nosotros, no son constructos teóricos o etiquetas construidas para explicar la conducta.

Bender.

El test recibe la denominación de viso-motor, en cuanto esas son las dos capacidades fundamentales implicadas en su ejecución.

Su aplicación ha sido ampliamente documentada y estudiada en niños, si bien, también se ha utilizado con frecuencia en adultos.

Objetivo: examen de la función gestáltica vasomotora, su desarrollo y regresiones.

Funcionamiento: se le presenta a los sujetos, en forma sucesiva una colección de 9 figuras geométricas para que las reproduzca teniendo el modelo a la vista.

Caracterización: test viso motor, no verbal, neutro e inofensivo.

Aplicaciones: exploración del retardo, la regresión, la pérdida de función y defectos cerebrales orgánicos, en adultos y en niños, así como de las desviaciones de la personalidad, en especial cuando se manifiesta fenómenos de regresión. En detalle:

Determinación del nivel de maduración de los niños y adultos deficientes. b. Examen de la patología mental infantil: demencias, oligofrenia, neurosis. c. Examen de la patología mental en adultos: retrasados globales de la maduración, incapacidades verbales específicas, disociación, desórdenes de la impulsión, perceptuales y confusos. Estudio de la afasia, de las demencias paralíticas, alcoholismo, síndromes postraumáticos, psicosis maníaco-depresivas, esquizofrenia.

Capacidad intelectual.

Las habilidades mentales, también llamadas intelectuales, tienen un papel fundamental. Nos referimos a las capacidades básicas de Aprendizaje Activo, Comprensión de Información, Expresión Verbal, Juicio Crítico, Organización de Información, Razonamiento Matemático y Solución de Problemas. Ellas nos permiten entregar reportes de producción, corregir textos, conducir un vehículo para efectuar el reparto de víveres, efectuar el balance financiero de una empresa o promover la compra de un producto en un establecimiento comercial, entre muchas otras tareas.

Las dimensiones de la actividad intelectual son:

La aptitud numérica: Habilidad para la velocidad y la precisión numérica.

La comprensión verbal: Habilidad para comprender lo que se lee o se oye y la relación entre las palabras.

La velocidad perceptual: Habilidad para identificar las similitudes y las diferencias que se pueden ver rápidamente y con precisión.

El razonamiento inductivo: Habilidad de identificar la secuencia lógica de un problema en un problema y luego resolverlo.

El razonamiento deductivo: Habilidad para usar la lógica y evaluar las implicancias de un argumento.

La visualización espacial: Habilidad de imaginar la manera en que vería un objeto al cambiarle de posición en el espacio.

La memoria: Habilidad de retener y recordar experiencias pasadas.

Discusión de resultados

Los resultados mostraron, en general, que de los 90 alumnos de nuevo ingreso de la carrera de psicología se consideran casi siempre responsables, en capacidad intelectual solo una persona es excelente, en contraste en estas dos variables se puede observar que los sujetos no siempre son cumplidos en tiempo y forma, además no son tan positivos ante situaciones presentes. Esta prevalencia refleja la poca estabilidad en un estándar excelente entre los alumnos. Similar frecuencia se manifestó en la población de 122 de preparatoria. Por otro lado en el presente estudio se evidencia la falta de compromiso y responsabilidad de los alumnos al inicio del ciclo escolar. Esto significa que existe la necesidad de motivar a los alumnos desde un inicio con el fin de aumentar su compromiso en el ámbito del aprendizaje.

Asimismo, en contraste con la teoría freudiana (Cloninger, 2003) quien creyó que la personalidad se desarrolla esencialmente hacia el final de la tercera fase. Para entonces, el individuo ha desarrollado las estrategias básicas para expresar los impulsos, estrategias que constituyen el núcleo de la personalidad. En este estudio

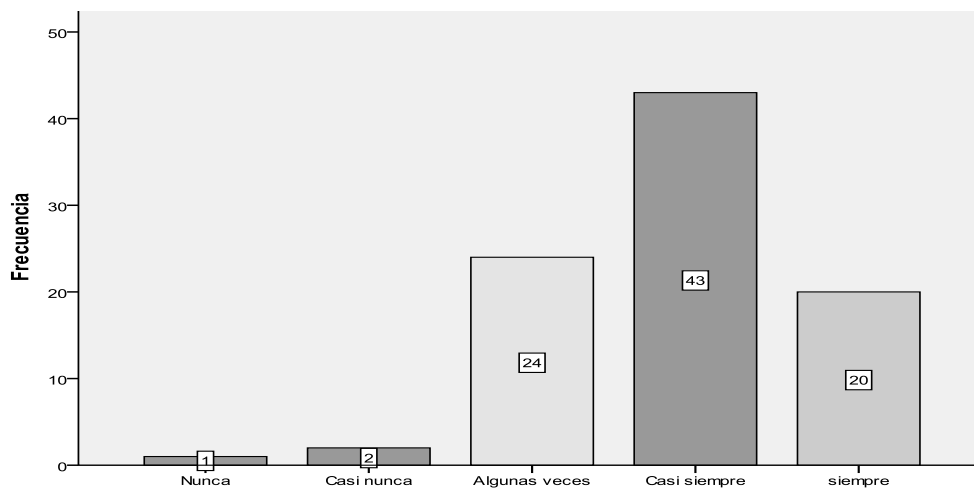
se hace evidente la fijación que desarrollaron los sujetos durante las etapas psicosexuales. Es decir si solo 31 sujetos de 210 se consideran a sí mismos siempre responsables, los otros 189 probablemente tienden a retener ciertos hábitos infantiles o primitivos, por ejemplo si durante su infancia en la etapa anal, algunos padres se someten a merced del niño en el entrenamiento del control de esfínteres. Le piden de rodillas que lo hagan en el váter, se alegran considerablemente cuando lo hacen bien y se rompe su corazón cuando no lo hacen correctamente. El niño, mientras, es el rey de la casa, y él lo sabe. Este niño, con esos padres, desarrollará una personalidad anal-expulsiva (también anal-agresiva). Estas personas tienden a ser sensibleros, desorganizados, irresponsables y generosos ante una falta. Pueden ser crueles, destructivos y muy dados al vandalismo. En este sentido es importante reconocer que la personalidad juega un papel importante en el rendimiento escolar. También significa hacer conciencia a los alumnos de nuevo ingreso que su capacidad intelectual dependerá significativamente de la manera en que cumplan en tiempo, forma y la manera de responder ante situaciones nuevas. Es decir ser responsables.

Por otro lado de acuerdo con la teoría de Allport (Cloninger, 2003), éste consideraba que los rasgos eran los elementos estructurales básicos de la personalidad. Siendo así, cuando se les pregunto a los 210 alumnos que tan responsable eres se describieron así mismos como nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre. Esto indica según Allport que estos sujetos responderán de una forma específica ante diferentes situaciones creando hábitos, que después se convertirán en rasgos. Es significa que si los estudiantes se

consideraran así mismos ser siempre responsables su capacidad intelectual sería más alta.

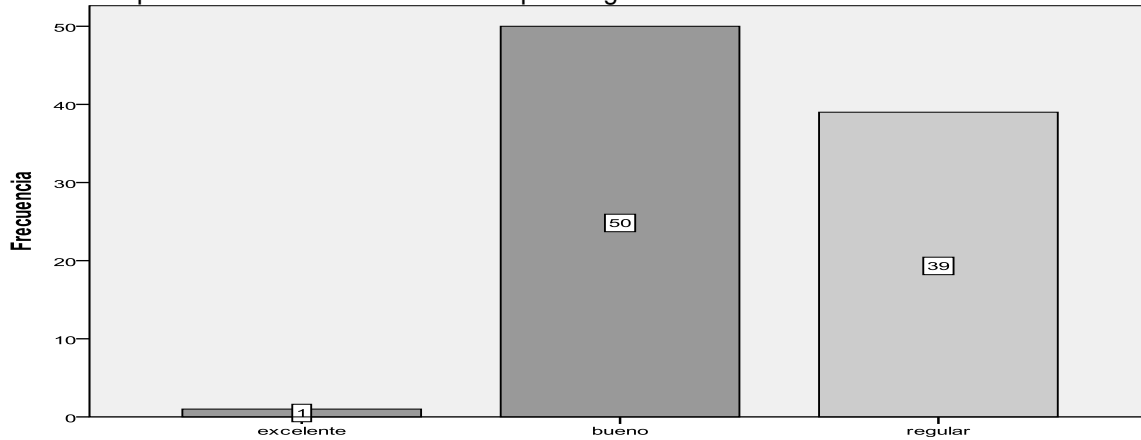
En la siguiente figura fueron evaluados 90 alumnos de psicología donde se obtuvieron los siguientes datos 43 estudiantes de psicología son responsable son casi siempre responsables lo que nos indica que la mayoría de los alumnos de psicología son responsables por lo contrario solo 1 alumno nunca es responsable.

Figura 1.
Eres responsable .alumnos de psicología



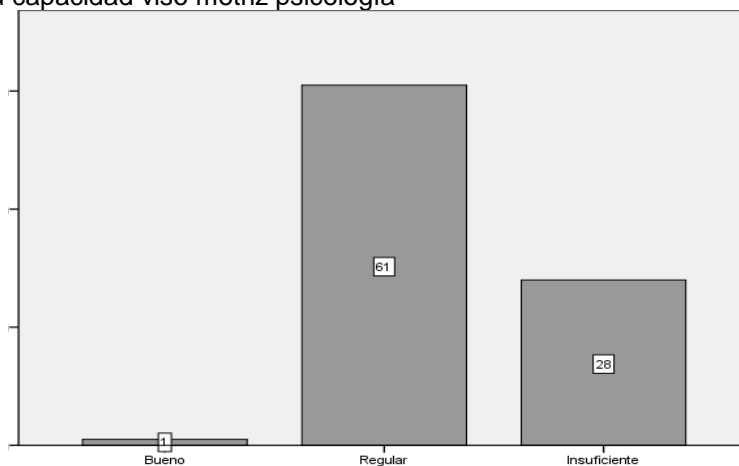
En la siguiente figura nos indica que la mayoría de los alumnos de psicología de u tienen una capacidad intelectual buena, solo un alumno excelente y 39 alumnos regular.

Figura 2.
Cuál es su capacidad intelectual. Alumnos de psicología



En la siguiente figura se puede apreciar que 61 personas tienen una capacidad viso motriz regular, solo una buena y 28 personas insuficiente lo que nos dice que la escuela no tiene una capacidad viso motriz buena pero tampoco mala.

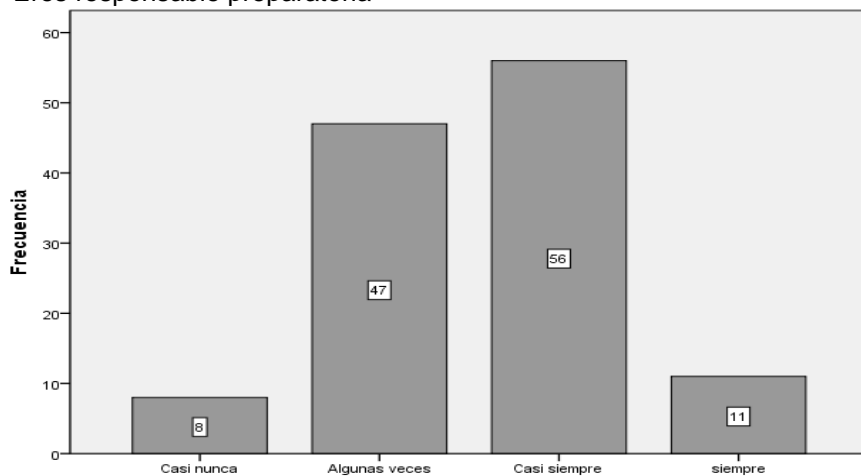
Figura 3.
Cuál es su capacidad viso motriz psicología



En la siguiente figura se evaluaron 122 alumnos de preparatoria, 56 alumnos indican que casi siempre son responsables, 47 algunas veces, 11 siempre y 8 alumnos nunca lo que nos dice que la mayoría de los alumnos de preparatoria de nuevo ingreso son responsables.

Figura 4.

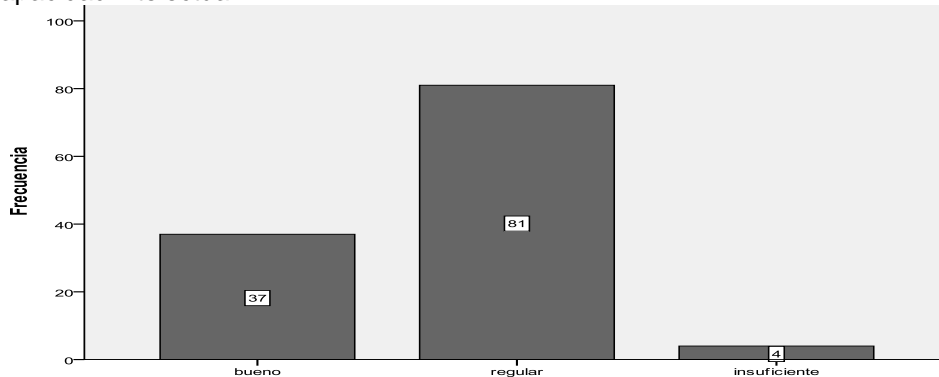
Eres responsable preparatoria



En la siguiente figura podemos observar que la mayoría de los alumnos de preparatoria del valle de Santiago tienen una capacidad intelectual regular, mientras tanto 37 alumnos tienen una capacidad intelectual buena y solo 4 alumnos insuficientes.

Figura 5.

Capacidad intelectual



REFERENCIAS

- Villalobos, E.M. (2003). *Educación y Estilos de Aprendizaje-Enseñanza*. México: Publicaciones Cruz.
- Clonninger, S. (2003). *Teorías de la Personalidad*. México. México: Pearson Prentice Hall.
- Polaino-Lorente, A., Cabanyes Truffino, Pozo Armentia, A. (2003). *Fundamentos de Psicología de la Personalidad*. España: Rialp, S.A..
- Schultz-Duane P. Schultz- Sydney E. (2002). *Teorías de la Personalidad, Ciencias sociales y Humanidades*. Ed. Thomson.
- Vega- García L. (2003). *Breve historia de la Psicología*. España: SIGLO XXI.

SITUACIONES DE ESTRÉS Y FAMILIA

Jesús Alberto García García
Rosalía Herrera Muñoz
Tomás Carreón Sierra
Universidad Valle de Santiago

Resumen

Actualmente se observa que en la sociedad los jóvenes están expuestos a situaciones problemáticas que se relacionan con altos niveles de ansiedad que afectan la salud física y emocional. El objetivo del estudio fue identificar los acontecimientos estresantes presentados en alumnos de nuevo ingreso de la carrera de psicología. Se realizó una investigación cualitativa de tipo transversal descriptiva. Participaron 90 jóvenes de edades que oscilan entre 17 y 20 años. Este estudio forma parte de un diagnóstico general sobre el perfil psicológico de los estudiantes. Se muestran los resultados de la aplicación de 10 entrevistas iniciales que comprenden 10 preguntas generales y 4 preguntas de respuesta libre, que se analizaron desde la teoría fundamentada. Entre los resultados más relevantes se encontró que la mayoría de los estudiantes, a pesar de las situaciones de estrés a los que están expuestos, buscan sostenerse en su familia como la principal red de apoyo. Al parecer cuentan con personas en quienes se puede confiar porque les hacen sentir que les importan, valoran y aman. Lo que sugiere que los fuertes lazos familiares fomentan la seguridad en los estudiantes. Se concluye que la mayoría de las situaciones negativas en la familia se relacionan con problemas de comunicación entre padres e hijos, básicamente en torno al tema de los límites, aunque parecen tener claro que, ante las situaciones estresantes cuentan con el apoyo de su familia.

Palabras clave: Estrés, conflicto y jóvenes universitarios

Problema de investigación

La red familiar da posibilidad a los sujetos de experimentar y prepararse para los conflictos que depara la vida en sociedad, pero los sujetos viven las relaciones familiares con contradicción, moviéndose entre la necesidad y la duda, por eso la pregunta básica que se plantea en la investigación es ¿Cómo influyen las situaciones estresantes en la relación familiar en los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de psicología?

El objetivo general de este trabajo es identificar las situaciones estresantes que presentan los alumnos de nuevo ingreso de la carrera de psicología que

podieran influir en su proceso de enseñanza aprendizaje, con base en los resultados de famioliogramas.

Metodología

Se aplicó una entrevista semiestructurada que contiene información general como nombre, edad, sexo, carrera a ingresar, personas que viven con el estudiante su relación con él, edad, escolaridad, estado civil y ocupación a los alumnos de nuevo ingreso de la carrera de psicología. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 30 minutos. A los participantes se les explicó que la información se trataría con respeto y de manera anónima.

Por otro lado se incluye Mapa de la Estructura Familiar o “Familiograma” que permite identificar el diagnostico estructural de la familia, su relación con sus padres, hermanos, tíos y abuelos paternos y maternos; este es estático y tiene como objetivo representar a la familia al momento de iniciar la terapia, es un instrumento útil para establecer los objetivos terapéuticos y determinar cual deberá ser el famioliograma de la familia de acuerdo con el diagnostico estructural. Así mismo incluye también preguntas abiertas acerca de acontecimientos estresantes por lo que ha pasado el estudiante y que en un momento dado han marcado su vida, quienes han sido sus redes de apoyo social durante ese acontecimiento, así como el rol o papel que desempeñan dentro de la estructura familiar y el establecimiento de límites dentro de la misma.

En la entrevista se incluye información acerca de la percepción que tienen de sí mismos en cuanto a la forma en que: cumplen con lo que se les asigna en tiempo y forma, responden ante situaciones que se les presentan de manera positiva, dicen

lo que piensan, aceptan la diversidad de temas y opiniones, trabajan en equipo, les agradan las relaciones sociales, son capaces de tomar la iniciativa en situaciones diversas, se adaptan a la realidad con facilidad y aceptan situaciones cotidianas aunque traten de transformarlas.

Referentes teóricos

El trabajo se sustenta en gran medida en los aportes de Salvador Minuchin, quien es conocido como el artista de la terapia familiar estructural y su modelo se ha convertido en uno de los más aplicados debido a que sus técnicas tan sencillas y claras que pueden emplearse en cualquier contexto familiar y social, además de brindar una organización y señalización a la estructura de la familia para su tratamiento. Los conceptos de Minuchin son relevantes para la estructura familiar y se manifiestan de manera nítida en la interacción de la familia con el terapeuta. Los teóricos de la terapia familiar estructural reconocen y aceptan la interacción del terapeuta en el sistema familiar para motivar el cambio, para convertir al sistema familiar en un sistema familia/terapeuta (Minuchin y Fishman, 1981).

Los terapeutas familiares estructurales enfatizan la distribución del poder y la flexibilidad en las familias. Es un modelo que maneja la jerarquía, donde los mayores tienen mayor estatus. Los miembros de la familia se agrupan en subsistemas según su posición en la familia, pero cualquiera que sea la configuración en un momento dado, deberán existir límites claros y bien definidos entre los miembros de la familia. El objetivo de la terapia familiar estructural es reestructurar el sistema en la medida en que la familia lo resista, para funcionar de manera más efectiva o funcional, competente y cooperativa. Todo esto tiene también una orientación estratégica ya

que el terapeuta ejerce y motiva los cambios en la estructura familiar. Sus metas se establecen en función de la acción, secuencia, comportamiento, tratamiento y actividades que se enfocan con el fin de obtener estos cambios.

Los componentes esenciales de la teoría de la terapia familiar estructural son tres conceptos: la estructura, los subsistemas y los límites.

Mapa de la Estructura Familiar o “Familiograma”.

El diagnóstico estructural de la familia se puede esquematizar a través del instrumento conocido como familiograma. Este es estático y tiene como objetivo representar a la familia al momento de iniciar la terapia, es un instrumento útil para establecer los objetivos terapéuticos y determinar cual deberá ser el familiograma de la familia de acuerdo con el diagnóstico estructural.

Estrés.

El fenómeno del estrés se lo suele interpretar en referencia a una amplia gama de experiencias, entre las que figuran el nerviosismo, la tensión, el cansancio, el agobio, la inquietud y otras sensaciones similares, como la desmesurada presión escolar, laboral o de otra índole. Igualmente, se lo atribuye a situaciones de miedo, temor, angustia, pánico, afán por cumplir, vacío existencial, celeridad por cumplir metas y propósitos, incapacidad de afrontamiento o incompetencia interrelacional en la socialización. Pero también podría derivarse de la sistemática exclusión o discriminación propias de la globalización unilateral moderna (Stiglitz, 2002 citado por Martínez & Díaz, 2007).

Es una respuesta a situaciones que incluyen demandas, restricciones u oportunidades, el cual consta de tres elementos como:

Frustración: ocurre cuando existe un bloqueo en la obtención de una meta.

Conflicto: ocurre cuando debemos elegir entre dos o más metas importantes.

Presión: para realizar las actividades.

Así mismo es considerado como un problema debilitante que interfiere virtualmente con cada aspecto de nuestra vida, causando problemas en situaciones particulares. La exposición a situaciones estresantes puede causar una reacción observable conocida como ansiedad (sentimiento de miedo, desasosiego y preocupación); puede provenir de cualquier situación o pensamiento que lo haga sentir frustrado, furioso o ansioso.

Estrés y Afrontamiento.

El término estrés se refiere a experiencias emocionales negativas con cambios conductuales, bioquímicos y psicológicos que están relacionados con retos agudos o crónicos percibidos. Los factores estresantes son eventos que estimulan estos cambios. No obstante, una situación desencadenante del estrés para una persona puede ser un evento neutral para otra. Para que una cierta situación sea estresante depende de cómo se percibe un evento y como se califica la habilidad para manejarlo. Además de los efectos psicológicos, el estrés también múltiples consecuencias corporales. Las personas difieren no sólo en los sucesos de la vida que experimentan, sino también en la vulnerabilidad que tienen antes estos. La vulnerabilidad al estrés de una persona está condicionada por su temperamento, resiliencia, habilidades para el afrontamiento y el apoyo social con el que cuenta. La vulnerabilidad aumenta la probabilidad de una respuesta desadaptada ante el estrés. Las habilidades de afrontamiento, formas características para manejar las dificultades, tienen influencia en la manera que identificamos y tratamos de resolver los problemas. Las personas que tienen un afrontamiento exitoso, no sólo saben

cómo hacer las cosas, sino que también saben cómo enfrentar las situaciones para las cuales no tienen una respuesta previa. Como consecuencia son menos vulnerables.

Las habilidades de afrontamiento que las personas poseen para las experiencias de la vida (sus expectativas, temores, habilidades y deseos) tienen influencia sobre la cantidad de estrés que sienten y cómo lo manejan. La experiencia y el éxito para manejar situaciones similares, la confianza en sí mismo con bases sólidas y la capacidad para permanecer tranquilos y “tener los pies en la tierra “en lugar de dejarse vencer cuando se enfrenta un problema, contribuyen a valorar en forma realista las situaciones y las respuestas que se les den. Estas características son un producto del desarrollo de la personalidad que, a su vez, está influido por las relaciones sociales.

Salud Mental: se define como el estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a la comunidad. Ausencia de trastornos mentales

Enfermedad: es un proceso que desarrolla todo ser vivo caracterizado por una alteración de su estado normal de salud. Puede ser provocado por factores intrínsecos (internos) como extrínsecos (externos).

Salud y enfermedad son parte integral de la vida, del proceso biológico y de las interacciones medioambientales y sociales.

Los participantes de la medicina reconocen con facilidad que el bienestar físico y psicológico están íntimamente relacionados. Entre los avances más importantes en esta área, se han hecho investigaciones acerca de la relación entre

los sucesos de la vida y el estrés (Dohrenwend & Dohrenwen, 1974; Holmes & Rathe, 1967). De modo más amplio, Cousins (1979) y otros consagraron su atención a la sensibilización de los médicos sobre las actitudes de los pacientes en el curso de la enfermedad. Simonton y sus colaboradores hicieron un estudio importante acerca del cáncer y su tratamiento, a partir de la hipótesis de que ciertos tipos de males cancerosos evolucionan debido a que los acontecimientos vitales interactúan con actitudes psicológicas y, por tanto, interfieren con el sistema inmunitario del organismo (Simonton y otros, 1978).

Discusión de resultados

Este trabajo estudió las situaciones estresantes y la relación familiar en los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de psicología. Los resultados más relevantes permiten destacar que uno de los factores de estrés más significativos en los jóvenes es la muerte/pérdida de un familiar y otro factor significativo se encuentra relacionado con la vida académica específicamente cuando presentan algún examen o tienen que estudiar para el mismo.

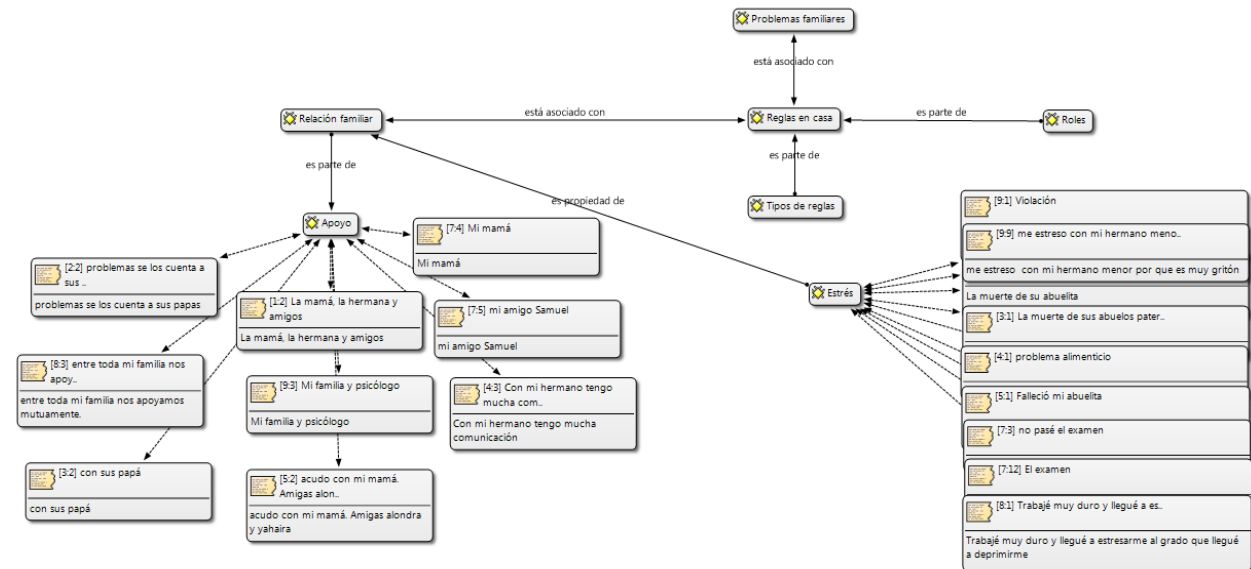
Diversos autores han señalado la necesidad de considerar que no todos los factores estresantes tienen el mismo impacto en los adolescentes, ni responden del mismo modo ante las situaciones de estrés, existiendo una gran variabilidad individual al respecto (Antonovsky, 1987; Lazarus & Folkman, 1984; Kobasa, 1979 citado por Sanz et al. 2009).

Por lo anterior en este estudio se encontró similitud con lo que propone la teoría, ya que cada experiencia que viven los jóvenes tiene significados distintos y se

manifiesta de diferente manera en cada individuo. Las personas tienen características biopsicosociales que determinan sus experiencias de vida.

Figura 1.

Red semántica de la relación familiar, grupo de apoyo y situaciones de estrés



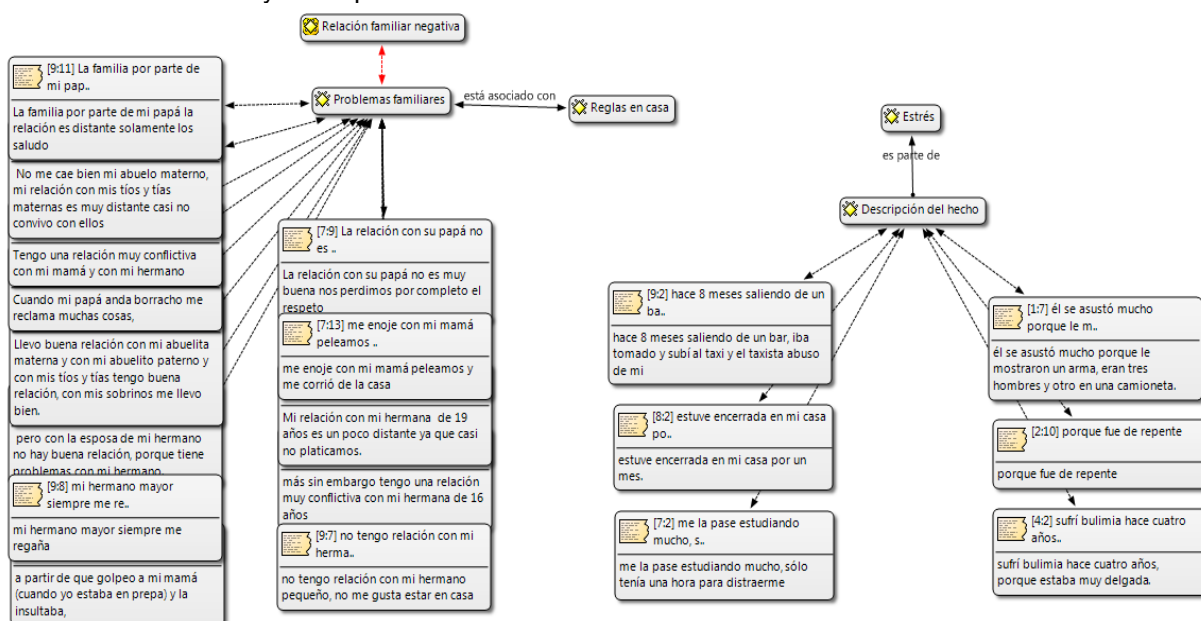
Se presentan los resultados acerca del estudio denominado situaciones de estrés y familia en los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de psicología de la Universidad del Valle de Santiago. Se trabajó con una n= 10 participantes.

En la Figura 2 se observa que los problemas familiares que presenta el estudiante están asociados con los acontecimientos estresantes, el estrés al que está expuesto el estudiante es por la pérdida de un familiar muy cercano, la relación conflictiva con hermanos menores y por situaciones académicas. Al parecer cuentan con personas en quien se puede confiar que les hacen sentir que les importan, valoran y aman. Lo que sugiere que los fuertes lazos familiares fomentan la seguridad en los estudiantes. Se infiere que la pérdida y duelo es un momento vital que impacta emocional, afectiva y cognitivamente la vida de los jóvenes.

Además en ocasiones la relación negativa en la familia se manifiesta en la convivencia entre padres, hermanos, abuelos paternos y maternos. Lo que puede percibirse como una relación distante entre familiares, esto puede desencadenar en factores de riesgo que influyen el desarrollo de los jóvenes y en su desempeño escolar.

Rutter (1987) citado por Lorence (2009) en su exposición sobre los procesos de riesgo y protección, el afrontamiento de dificultades, sitúa a las familias en una posición de mayor vulnerabilidad para experimentar de forma frecuente circunstancias estresantes, cuya acumulación puede acarrear consecuencias negativas para el funcionamiento y la dinámica familiar. A partir de los familiogramas que se utilizaron en esta investigación se pudo identificar la estructura y dinámica familiar que tienen los jóvenes donde se encontró que tienen relación negativa entre los integrantes del núcleo familiar, caracterizada principalmente por la poca comunicación -discusiones entre hermanos-, y relaciones interpersonales distantes.

Figura 2.
Problemas familiares y descripción del acontecimiento estresante



REFERENCIAS

- De Lourdes Eguiluz Romo, L. (2004). *Terapia familiar*. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?id=xWOi0yYFoPcC>
- De Lourdes Eguiluz, L. (2007). *Dinámica de la familia: un enfoque psicológico sistémico*: Editorial Pax México.
- Landy, F. J., & Conte, J. M. (2005). *Psicología industrial: introducción a la psicología industrial y organizacional*: McGraw-Hill.
- Lorence Lara, B., Jiménez García, L. & Sánchez Hidalgo, J. (2009). *Un análisis de los sucesos vitales estresantes experimentados por adolescentes que crecen en familias usuarias de los servicios sociales comunitarios*. Portularia, IX (1) 115-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161013161011>.
- Minuchin, S., & Fishman, H. C. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?id=UL7oQW6cF-8C>.
- Minuchin, S., Lee, W. Y., & Simon, G. M. (1996). *Mastering family therapy: journeys of growth and transformation*: John Wiley & Sons.
- Spector, P. E. (2002). *Psicología industrial y organizacional: investigación y práctica*: El Manual Moderno.
- Sanz Rodríguez, L. J., Gómez García de la Pedrosa, M., Almendro Marín, M. T., Rodríguez Campos, C., Izquierdo Núñez, A. M. & Sánchez del Hoyo, P. (2009). *Estructura familiar, acontecimientos vitales estresantes y psicopatología en la adolescencia*. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, XXIX (104) 501-521. Recuperado de <http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=265019649015>.

PROPUESTA DE UNA TIPOLOGÍA DE TRAYECTORIAS ESCOLARES: UN ENFOQUE NEO-INSTITUCIONAL

Enciso Ávila María Isabel
Universidad de Guadalajara

Resumen

En esta ponencia se describe la propuesta de una tipología de trayectorias escolares a partir de las interacciones entre la organización escolar y los estudiantes, bajo un modelo ideal denominado sistema cooperativo en el que ambos logran el objetivo común de titulación. Mientras que la Universidad otorga títulos para demostrar su eficiencia, el estudiante acude a la universidad para recibir una formación y como evidencia un título, es el motivo que los mantiene trabajando juntos.

La organización escolar procurará ir marcando o conduciendo las decisiones del estudiante sobre su trayecto escolar que le permiten configurar su ruta de formación, en el marco de un conjunto de lineamientos (reglas), establecidos por ésta. Mientras que el estudiante buscará su satisfacción que no siempre coincide con lo que la institución le ofrece, por lo que buscará generar caminos alternos (tipos de trayectorias), los cuales en la mayoría de los casos son vistos por la institución como una disfunción. La forma en la que el estudiante y la organización deciden es explicada por el modelo de racionalidad limitada, generalmente por la información y la necesidad de responder a cuestiones emergentes cuyo tiempo de respuesta es limitado, para los tres momentos en los que se observan las interacciones: ingreso, permanencia y egreso.

Palabras clave: Trayectoria escolar, Estrategias y Educación superior.

Introducción

El trabajar con un sistema cooperativo entre la organización escolar y los estudiantes garantiza el logro del objetivo común que es la titulación, generalmente parece que las interacciones entre la autoridad escolar y los estudiantes pareciera en constante conflicto donde es necesario establecer nuevas reglas y restringiendo cada vez más a los estudiantes con el fin de lograr el objetivo institucional de la eficiencia. Sin darse cuenta que con estas actuaciones lo que se producen son efectos contrarios a lo que se busca, al no reconocer la capacidad en las estrategias de los estudiantes para darle vuelta a la norma y obtener su satisfacción.

Perspectiva Institucional

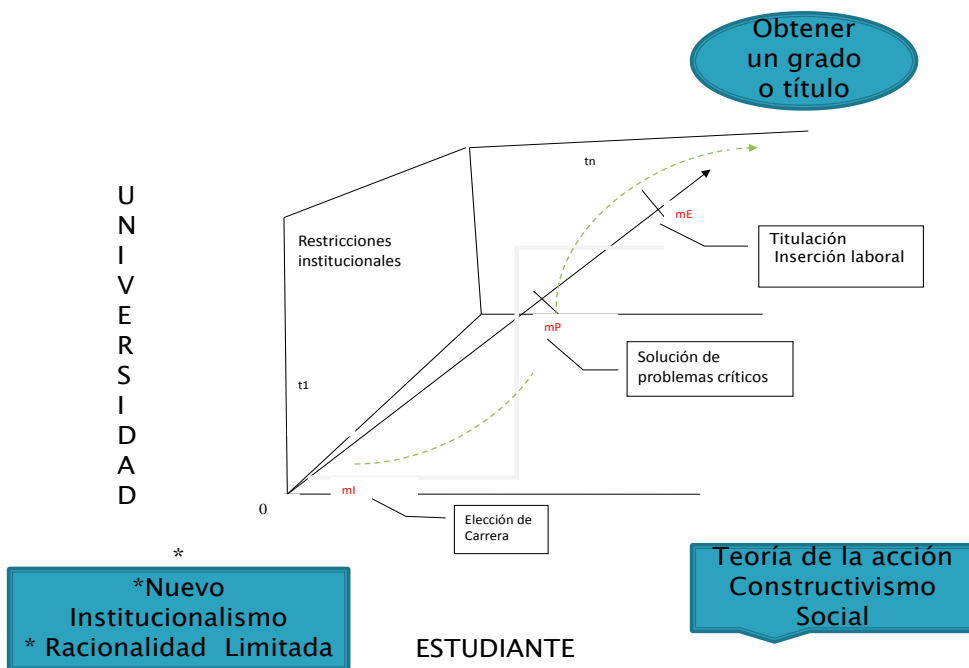
Como establecen March y Olsen (1997), los actores se comportan de acuerdo con las normas institucionales porque al obedecerlas consolidan su personalidad y obedecen las normas porque el resultado que esperan obtener al hacerlo es, por lo menos, satisfactorio. Los actores deciden no con la expectativa de maximizar sus preferencias, sino con la idea de ser congruentes con las responsabilidades que tienen asignadas según las normas y tradiciones institucionales, aunado a que ha sido asimilado como un proceso de aprendizaje y es mucho más sencillo que el uso de la racionalidad. Es importante resaltar que las instituciones dan identidad a los sujetos.

Sin embargo de acuerdo con Crozier y Friedberg (1990), el actor tratará en todo momento de aprovechar su margen de libertad para negociar su participación para que le reditúe. Utilizando dos tipos de estrategias: 1. Estrategia ofensiva: limitar a otros miembros de la organización para satisfacer sus propias exigencias. 2. Estrategia defensiva: escapar de las limitaciones que ellos le impongan mediante la protección de su margen de libertad.

Cuando un estudiante se integra a la universidad y de forma específica a una organización escolar disciplinar es que comparte con la institución un objetivo, que es obtener un grado o título de determinada carrera. Este vínculo de una meta común es lo que permitirá la interacción de cooperación entre ambos para lograrlo. Para explicar esta relación se toma la teoría del nuevo institucionalismo desde la corriente sociológica contemporánea y la teoría de racionalidad limitada como modelo de toma de decisiones, ya que involucra comportamientos ante recursos y capacidades limitadas de ambos, tanto de la organización escolar como del actor (estudiante).

Para lo cual la organización escolar establecerá rutinas o marcos de acción preestablecidos para conducir las decisiones de los estudiantes, de manera específica se elabora una ruta de formación sugerida (inducida en los procesos de integración, véase Figura 1), en la que se determina la programación de las materias que hay que tomar para egresar en un tiempo determinado (t_n). Mientras que los estudiantes utilizarán su margen de libertad para elaborar estrategias que mejor contribuyan al logro de su objetivo.

Figura 1.
Interacción entre la organización escolar y el estudiante



Descripción de los tipos de trayectorias escolares

La interacción de los estudiantes con la organización escolar para alcanzar su objetivo, contribuye a configurar diferentes tipos de trayectorias. Estas trayectorias escolares, requieren cumplir varias condicionantes, que resulta necesario precisar a continuación:

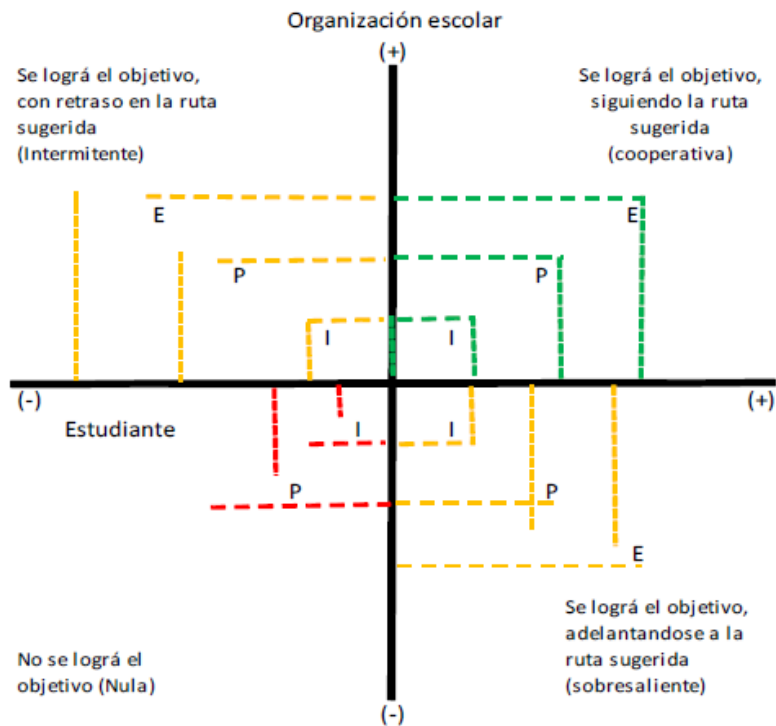
- **Estudiante:** Es considerado como un actor, capaz de producir cambios en la organización, cuando ejerce su libertad. Es necesario dejar de verlo como un sujeto pasivo y anulado por las decisiones organizacionales.
- **Decisiones:** son la manera en que el estudiante ejerce su libertad, que reflejan una posición con respecto de la ruta sugerida. Incluso el no hacer nada, y esperar que otro resuelva, implica una decisión.
- **Objetivo compartido:** Reconocer que tanto el estudiante como la organización escolar persiguen un mismo objetivo, la titulación. Por lo tanto, trabajar de manera conjunta para lograrlo, permite que de manera indirecta ambos obtengan sus objetivos individuales; para la organización, demostrar eficiencia y para el estudiante satisfacción.
- **Sistema de cooperación:** En este esquema de trabajo es necesario para que se logre el objetivo compartido, donde las decisiones que tenga que tomar el individuo y la organización no supriman la libertad de alguno de los dos, es decir, donde todos ganan.
- **Limitantes:** Siempre que se toman decisiones se debe considerar un marco de acción, que es impuesto a través de la ruta sugerida, a través del cual se marcan restricciones de información, del tiempo para tomar la decisión y eventos contingentes siempre estarán presentes.

- Posición desde donde se observa: Para poder describir como fueron tomadas estas decisiones, siempre será de forma posterior a que se toman, ya que considerarlas en prospectiva, no garantiza su ejecución y por tanto no se puede determinar la estrategia.

Bajo estos lineamientos es que se debe entender como trayectoria escolar: al conjunto de estrategias (decisiones), que utilizó un estudiante para construir su ruta de formación, bajo ciertas condiciones en el momento de la decisión tanto contextuales, como personales, y en relación con otros, que le han permitido avanzar y lograr la graduación. La organización escolar es quién vigila el avance ordenado de los estudiantes, a través de la ruta sugerida, que consiste en la programación previa a su ingreso, de unidades de aprendizaje y experiencias académicas, a cursarse por ciclo escolar, hasta concluir la carrera. Por lo tanto, la estrategia es producto de las decisiones, que el estudiante realiza con respecto de la ruta sugerida. De tal forma que, la interacción alumno y organización escolar, es evidenciada a través del uso de estrategias del primero, sobre la ruta sugerida propuesta por las coordinaciones de carrera; para alcanzar las metas intermedias en los tres momentos de observación, y alcanzar el objetivo común (Graduación).

Por lo tanto, lo que determina el tipo de trayectoria escolar es el grado en el que se han alcanzado las metas intermedias en pos del objetivo común y para el que es necesaria la colaboración entre la organización escolar y el estudiante, bajo estas premisas se construyó una tipología (Figura 2), utilizando un plano cartesiano que permite representar sus interacciones en los tres momentos de observación y la repercusión en el logro del objetivo común.

Figura 2.
Descripción de los tipos de trayectorias



Nota: I - Ingreso, P- permanencia y E- Egreso

La descripción analítica de la Figura 1, permite identificar cuatro tipos de relaciones entre la organización escolar y el estudiante:

□ En el primer plano, se identifica la *trayectoria escolar cooperativa*, se caracteriza por que la organización escolar y es estudiante coinciden en las decisiones de la programación, y las metas intermedias se cumplen para llegar a la graduación en el tiempo establecido. El estudiante encontró en la programación de la organización escolar lo más adecuado a sus necesidades, mientras la organización tiene el prototipo de alumno para el cual estructuro la ruta de formación. Por lo tanto, las estrategias utilizadas por el estudiante serán principalmente de adición.

□ En el segundo plano, se describe una *trayectoria escolar intermitente*, donde las interacciones en los tres momentos son diferentes, en el ingreso el estudiante y la organización escolar coinciden, se logra la primera meta intermedia, pero en el segundo momento en la permanencia la exigencia de la ruta de formación está por arriba de las posibilidades de los estudiantes, por esta razón siempre llevara un avance por debajo de lo esperado. La organización emprenderá acciones para apoyar a los estudiantes y logren la siguiente meta intermedia, para no postergar su avance en el siguiente momento de la ruta el egreso. Sin embargo, pese a ello tampoco hay coincidencia, lo que retrasa el logro del objetivo común. Las estrategias utilizadas por los estudiantes serán a la defensiva, principalmente, para lograr las metas intermedias y la graduación.

□ Para el tercer plano, la *trayectoria escolar es Nula*, la relación entre ambos es conflictiva al grado que el estudiante decide abandonar el programa, y por tanto el objetivo común se anula. Generalmente ocurre en dos momentos en el ingreso al no lograr ser admitido, o en el caso de lograrlo abandonar por no coincidir con la operación del programa. Es decir, el estudiante no encuentra coincidencia con la ruta de formación (abandona) y la organización identifica que no cumple con el perfil de estudiante que requiere (expulsa).

□ El cuarto plano, se da una *trayectoria escolar sobresaliente*, coinciden en el logro de la meta intermedia del ingreso pero en el siguiente momento de la permanencia, la programación académica está por debajo de las posibilidades de los estudiantes, lo que les permite emprender estrategias (ofensivas) y avanzar más rápido. El estudiante alcanzará las metas de manera anticipada a la programada por la organización escolar, y facilitará los procesos al estudiante.

Se aplica la tipología a tres carreras en ciencias sociales fijando los lineamientos de la ruta la ruta sugerida, y se obtuvo que todas intentaron conducir las decisiones de los estudiantes, para que estas fueran de adición a lo programado, sin embargo el 35% de los casos, son los que en mayor o menor medida, han seguido esta recomendación, y están a punto de lograr el objetivo común. Por lo que se puede concluir que la ruta sugerida, responde a un modelo de estudiante, bajo supuestos de tiempo completo, de recursos económicos suficientes, con capacidad académica para cumplir con las demandas y exigencias de la carga impuesta para cada ciclo, y que la información proporcionada para cada ciclo es suficiente para responder a las diversas situaciones en las que se encuentran los estudiantes. Estos supuestos no se cumplen en la mayoría de los estudiantes, por lo que resulta necesario romper con ese estereotipo estandarizado y reconocer a un estudiante diverso (De Garay 2000,2001, 2004; Guzmán 2002), con necesidades de información específica, que permita alcanzar en el tiempo promedio el objetivo compartido.

Reflexiones finales

Por lo tanto la tipología de trayectorias propuesta permite para explicar el comportamiento de los estudiantes frente a las restricciones de la organización académica, bajo un seguimiento longitudinal, en tres momentos claves del trayecto escolar (ingreso, permanencia y egreso) al poder evidenciar los siguientes efectos:

Se puede identificar que los estudiantes en los tres momentos de observación, su condición de actores y la libertad para tomar decisiones [Crozier & Friedberg (1990), Zemelman (1996), Ortí (1995), Bolívar y Fernández, (2001)] distintas a los que la organización escolar modela a través de la ruta sugerida, son capaces de

producir cambios, en la forma en la que se opera el plan de estudios, ya sea reduciendo el tiempo o alargando la ruta sugerida, principalmente en los momentos de permanencia y egreso.

La organización escolar y el estudiante, reconocen que tienen un objetivo compartido (Figura 2), sin embargo no se trabaja bajo un sistema de cooperación (cuadrante 2 y 4), si no de conflicto constante, donde los objetivos individuales han adquirido mayor peso, y pese a que se alcanza el objetivo compartido con retraso, alguno de los dos no logra su objetivo individual (eficiencia - satisfacción). Destacándose en mayor proporción estrategias defensivas e individuales que consisten en jugar con las reglas, evitar o negociar su aplicación (Perrenoud, 2006). El factor del tiempo, bajo ciertas circunstancias, y con la información disponible, que puede conseguir con los compañeros o profesores confirma que el modelo que mejor responde a la forma en que son tomadas las decisiones por los estudiantes y la organización, es el de la racionalidad limitada en los tres momentos de observación.

Por la experiencia en el momento del egreso, se confirma que, para evidenciar el tipo de trayectoria que conforma el estudiante, es necesario posicionarse una vez que las decisiones han sido tomadas, de lo contrario, podemos tener la descripción de una estrategia que probablemente no se ejecute. Lo que confirma que para que se pueda describir una estrategia esta debe de haberse ya ejecutado, es decir el momento idóneo para rescatar estrategias es siempre en retrospectiva una vez ejecutadas.

REFERENCIAS

- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México: Patria.
- De Garay Sánchez, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Distrito Federal: Anuiés.
- De Garay Sánchez, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas Sociales, académicas y de consumo cultural*. Estado de México: Pomares.
- De Garay Sánchez, A., & Casillas, M. (2000). *Los Estudiantes de la UAM-A un sujeto social complejo*. Distrito Federal, México: UAM.
- Guzmán Gómez, C. (2002). *Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa*. Perfiles educativos (97-98), 38-56.
- March, J. G., y Olsen, J. P. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
- Ortí, A. (1995). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J. Gutiérrez, & J. M. Delgado, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. (págs. 85-95). Madrid: Síntesis.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- Zemelman, H. (1996). *Subjetividad y realidad social. En Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. (págs. 55-76). México, D.F: El Colegio de México.

SUJETOS DE LA ESCUELA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Leonor Eloina Pastrana Flores
Margarita de Jesús Quezada Ortega
Graciela Hernández Texcotitla
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México,
División Ecatepec

Presentación

La presente ponencia discute sobre los sujetos de la escuela como comunidad de aprendizaje, dentro del marco de una investigación en curso sobre las transformaciones de la cultura escolar, como parte de las tareas del Cuerpo Académico reconocido por PROMEP: “Prácticas Académicas e Institucionales en Educación Básica”.

La exposición está dividida en tres partes, cada una se corresponde con el aporte específico de sus integrantes.

La escuela como nucleamiento de lo colectivo, nudo de sentido para la gestión pedagógica

La gestión pedagógica de la escuela es tanto un objeto teórico como un ámbito de intervención o de innovación educativa, por esto sus referentes teóricos y empíricos proceden de distintos ámbitos. Ha sido definida de distintas maneras, pero concentra los principales campos del conocimiento que la constituyen en su denominación. Esta dualidad constitutiva del término gestión y pedagógica con respecto a la escuela ha sido trabajada con anterioridad, en el marco de una ponencia colectiva (Quezada, Hernández & Pastrana, 2013).

Si bien en el terreno práctico la escuela y quién la conduce ha de atender a las reglas de operación técnica del sistema, se pretende idealmente resaltar el contenido del quehacer sustantivo de la escuela sin perder de vista su sentido social, pedagógico y humano. Por lo que pensar a la escuela desde una gestión pedagógica que oriente significativamente su devenir cotidiano, implica concebirla como lugar convocante y espacio-tiempo institucional que configure nuevos horizontes para los sujetos implicados en ella.

La propuesta es ver a la escuela como “nucleamiento de lo colectivo” en la óptica socio-histórica y política de Zemelman (1997) como un referente analítico del proceso de transformación escolar y sus dimensiones, asumiendo a “los nucleamientos de lo colectivo como los espacios de constitución de las fuerzas capaces de determinadas construcciones sociales” (Zemelman, 1997: 22) y también como “momentos en la constitución de un posible sujeto social” (Zemelman, 1997, p. 32).

Desde este planteo conceptual, se trata de conectar a la gestión pedagógica como plano de realización cotidiana escolar con la subjetividad comprometida de los distintos sujetos involucrados y no sólo del director. Qué tanto la tarea escolar en su conjunto es reflexionada como acción estratégica que cobra sentido para los sujetos, o qué tanto es asumida como efecto y consecuencia del sistema o del contexto social. Esto implica identificar también las posibilidades históricas reales de direccionar el día a día de la escuela, para no caer en el voluntarismo de la conciencia o el psicologismo de la perspectiva organizacional de las relaciones humanas.

El otro potencial teórico es la relación entre la cultura escolar sedimentada -su memoria- con la visión utópica de la escuela; esto es, cómo se conectan la continuidad y el cambio en el día a día de los planteles, cuál es el papel efectivo de los llamados proyectos escolares pues implican un estado de la cuestión y un sentido del futuro escolar, de qué manera se involucran cada uno de los sujetos de la escuela en los procesos de definición institucional. De esta manera la historia de la escuela, su presente y una perspectiva del futuro escolar también se anclan, con articulaciones, tensiones y divergencias, desde la noción categorial de nucleamiento de lo colectivo.

Desde estas consideraciones los sujetos de la gestión pedagógica de la escuela son simultáneamente los directores, docentes, alumnos y padres/madres a nivel de lo local y las autoridades más cercanas a la escuela como los supervisores. En este marco, el sujeto más que determinado se concibe con capacidad para relacionarse creativamente con sus circunstancias históricas y personifica un potencial social para construir proyectos entre variadas alternativas posibles.

Esto significa que el nucleamiento de lo colectivo es una construcción social, donde tiempo y espacio representan un potencial de transformación asumido subjetivamente no impuesto, ni adjudicado, sino apropiado reflexivamente.

En este sentido el problema de estudio se define del siguiente modo:

La gestión pedagógica como concepción que replantea el quehacer escolar también reconfigura las responsabilidades al interior de la escuela y, aunque reconoce figuras centrales implica de alguna manera y de formas distintas a todos los sujetos involucrados en la escuela del día a día.

Los propósitos de la investigación están centrados en:

- Dar cuenta de la potencialidad teórica y práctica del concepto de gestión pedagógica de la escuela
- Documentar críticamente las prácticas de gestión y el papel de los sujetos involucrados en ellas.
- Identificar elementos de transformación a fin de sugerir líneas de cambio viable y sustentado en la cotidianidad escolar

La metodología empleada es fundamentalmente de carácter etnográfico con acercamientos a los sujetos a través de relatos de vida -con respaldo en la historia oral- y el empleo de recursos de la sociología cualitativa como entrevistas a profundidad.

Los resultados del avance parcial del trabajo están centrados en afianzar teóricamente el concepto de gestión pedagógica de la escuela y de contar con herramientas analíticas que permitan identificar los elementos y las dimensiones de la transformación de la cultura escolar, en tal caso se ha identificado como una categoría pertinente la de nucleamiento de lo colectivo que se desarrolla en esta parte del documento.

Los sentidos de las prácticas desde los sujetos escolares

Las prácticas escolares que se desarrollan cotidianamente en las escuelas adquieren sentidos diversos a partir de diferentes elementos. Para el análisis de prácticas objeto de nuestra investigación, nos proponemos revisar las relaciones y articulaciones que se desarrollan entre las prácticas idealizadas que se presentan a los sujetos educativos, contenidas en diversos documentos derivados de políticas

educativas – administrativas que rigen la vida de las escuelas, y la complejidad de fuentes y procesos que enfrentan los sujetos en cada centro escolar para llevar al terreno de las prácticas que realizan en un espacio y tiempo determinado, donde se ponen en juego percepciones e interpretaciones subjetivamente actualizadas que se conjugan para re – producir prácticas específicas:

- Las reglamentaciones y orientaciones derivadas de las políticas educativas, los planes y programas de estudio y el conjunto de normas institucionales que rigen legalmente la vida de las escuelas. Dentro de este conjunto de prescripciones, hay ciertos márgenes de acción en los que se mueven las prácticas en cada centro escolar, a pesar de que algunas de ellas se presentan con carácter obligatorio. Los directivos escolares son legalmente los encargados de vigilar y en su caso, imponer, el cumplimiento de esta normatividad, y desarrollar estrategias al interior de la escuela y al exterior con las autoridades educativas y locales. Particularmente en lo relativo a planes y programas de estudio, las reglamentaciones y orientaciones tienen un carácter cambiante, ya que periódicamente se realizan desde el poder político, reformas curriculares que buscan modificar de múltiples formas los sentidos y acciones que rigen las prácticas pedagógicas y escolares.
- Culturas escolares sedimentadas en cada una de las escuelas y los contextos en los que están insertas, que se convierten, a la manera de “usos y costumbres”, en prescripciones que se realizan con cierto sentido de “obligatoriedad”, derivado de la fuerza que encierran argumentos tales como “aquí siempre se ha hecho así” o “las comunidades escolares o extraescolares no aceptan que se haga de otro modo”. Esta parte de las culturas

sedimentadas en cada escuela operan, de facto, conстриendo las posibilidades de implementación e innovación de prácticas entre la comunidad educativa amplia, independientemente de que se opongan a prescripciones legales derivadas de reglamentos o planes legalmente sancionados desde las políticas educativas o administrativas escolares, o bien de iniciativas de la comunidad escolar para la gestión pedagógica local.

- Las disposiciones, concepciones y trayectorias de los sujetos dan contenido a los modos en que desarrollan sus prácticas. Estas disposiciones, entendidas como la forma particular en que subjetivamente se ha interiorizado la exterioridad (Bourdieu, 2002; Lahire, 2005), se conforman a partir de las trayectorias de vida personales, académicas y laborales de los sujetos, y orientan sus elecciones y las formas en que interpretan el currículum y las acciones educativas a desarrollar. Por ello, encontramos en la investigación empírica que cada sujeto desarrolla ciertas “maneras de hacer” (De Certeau, 2000) particulares y personales, que no responden a patrones o indicaciones preestablecidas, independientemente de que puedan o no desarrollar reflexivamente fundamentaciones y explicaciones a sus prácticas.
- La gestión pedagógica como espacio de negociación se convierte entonces en un elemento central para el desarrollo y comprensión de prácticas educativas con sentidos comunitarios para cada institución. En estas negociaciones, cada uno de los sujetos docentes pondrá en juego sus diferentes capitales (culturales, sociales, simbólicos, económicos), para hacer prevalecer sus propias perspectivas sobre las maneras de desarrollar prácticas educativas, desde las posiciones que cada uno ocupe en el espacio escolar. La

combinación de estos juegos y apuestas guarda una compleja relación con las posiciones del cada sujeto, por lo que sólo la investigación de casos particulares nos permite descubrir cómo se desarrollan los diferentes liderazgos, en concordancia o discordancia con las posiciones formales o cargos que cada sujeto detenta (la dirección escolar, por ejemplo) desde la cual se pueden o no imponer decisiones al resto de la comunidad escolar, así como los estilos particulares de detentar y ejercer el poder desde la autoridad y la subalternidad.

- Las prácticas escolares, más allá de la reflexividad pedagógica, se comprenden aquí como una muy compleja combinación de elementos disímbolos, cada uno de los cuales puede tener pesos específicos en momentos y circunstancias particulares, y que no permanecen estáticos, son en una dinámica donde nuevas combinaciones producen prácticas escolares diferentes.

La investigación de las prácticas escolares que se desarrollan en cada espacio escolar se presenta entonces como una labor compleja y contextualizada, en la que intervienen diferentes dimensiones, y cada uno de los sujetos representa en sí mismo, un universo particular, y la interacción de ellos, con sus entornos y culturas sedimentadas y emergentes, unido a las reglamentaciones cambiantes, nos presentan todo un reto para su comprensión, y desde ahí, poder coadyuvar a transformar reflexivamente las prácticas escolares que se producen.

El alumno como integrante clave en la comunidad de aprendizaje.

Los sujetos de la escuela en tanto comunidad de aprendizaje, van dando vida a las culturas escolares, donde de acuerdo a los diferentes capitales culturales se van estructurando las diversas prácticas escolares, de ahí la necesidad de hablar de la gestión pedagógica que orienta el devenir cotidiano y la escuela como el “nucleamiento de lo colectivo”, que no se limita a reproducir lo que está fuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia (Viñao, 2006, p. 72).

Es entonces, que en la escuela se encuentra el aula como un espacio social complejo, en el que una gran diversidad de procesos se articulan y dan sentido y significado a las acciones de los participantes; este espacio intencionalmente organizado para que se dé el aprendizaje o más precisamente el acceso al conocimiento, a los saberes, modelos de comportamiento social y a la reconfiguración de capitales. El aula como el espacio donde se condensan conocimientos y prácticas.

Mediante estos procesos se introducen, reproducen y construyen ideas y comportamientos contextuales con contenido científico, sociopolítico e ideológico-cultural ... se definen, describen, explican, comentan o discuten temas; se usa teoría; se presentan, negocian o discuten puntos de vista (Propper, Wideen & Ivary, 1988) y por lo tanto se viven valores.

Así que, en la escuela, en el aula la escucha del otro es importante, ya que, lo que se escucha del otro, le crea una representación, la cual es interpretada de acuerdo al patrón temático de cada sujeto (Lemke, 1990). Además el proceso de construcción por parte del sujeto no es individual, hay una interacción con el otro; el

desarrollo de las personas es posible sólo mediante procesos de interacción (Vigotsky, 1982). Se producen conocimientos en condiciones sociales, donde el sujeto produce acciones y representaciones compartidas a nivel social (Campos & Gaspar, 1997).

Por tanto, el proceso enseñanza-aprendizaje debe contar con tres elementos básicos en interrelación dinámica: “a) los contenidos culturales a aprender, que están en la base del proceso y cuya apropiación activa por los alumnos y las alumnas es la razón de ser fundamental de la educación escolar.

b) los agentes educativos (los profesores) que ayudan de manera sistemática y planificada a esta apropiación, actuando como representantes culturales y mediadores entre los contenidos y los alumnos (as).

c) los propios alumnos que realizan de manera activa el proceso de construcción o reconstrucción personal de los contenidos con la ayuda del profesor” (Coll & Onrubia, 1993, p. 244).

Entonces el proceso de enseñanza aprendizaje puede entenderse como una construcción conjunta y progresiva, no necesariamente constante de organizaciones conceptuales; pero además de adquirir conocimiento científico, también adquieren otros saberes que el profesor introduce, que los alumnos introducen y que se comparten. Esto es, los alumnos, cada uno de ellos, tienen una historia personal y escolar que no necesariamente coincide con la que tiene el profesor, por lo que todo trabajo que se realiza en el aula, por individual que parezca, implica cierta, dice Vigotsky (1982) “conciencia social”, lo que significa que toda actividad de pensamiento que realiza profesor y alumnos, se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por la humanidad.

Estas historias, estas prácticas escolares, son parte de la cultura escolar, que se va conformando de una manera compleja y contextualizada, y le va dando un sentido a la gestión pedagógica. Pero además en el día a día se van conformando relaciones didácticas que encontramos evidentes en el aula; el profesor va construyendo estrategias de acuerdo a su propio nivel cultural, a la significación que le asigna al currículum en general, a la organización conceptual del contenido, al conocimiento del tema, a las actitudes que tiene hacia el conocimiento y a la relación que va estableciendo con sus alumnos; el alumno también construyen estrategias, selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre la información que le llega y sus ideas o conocimientos previos, con ello va generando secuencias donde pregunta, comenta, asienta, guarda silencio, toma decisiones. Por tanto, estas relaciones van conformando una comunidad de aprendizaje en el aula, pero que no se queda entre cuatro paredes, así es posible que la comunidad de aprendizaje sea parte de la vida cotidiana de la cultura escolar.

Al hablar de la conformación de una comunidad de aprendizaje, estamos abogando por una nueva cultura de la enseñanza y del aprendizaje, donde cada uno de los sujetos de la escuela consideren la capacidad de saber lo que saben y, por tanto, también lo que ignoran; pero también de imaginar o intuir lo que otros saben, lo que otros ignoran, así como la capacidad de compartir e intercambiar con los demás (Pozo, 2009) nuestros conocimientos, experiencias, capitales culturales, sociales y simbólicos, en suma distribuirlos socialmente.

Lo que sí es importante es no olvidar que los alumnos van a seguir aprendiendo tanto dentro como fuera del aula, dentro y fuera de la escuela, pues

vivimos en la sociedad del aprendizaje continuo, por lo que se da la necesidad de formar alumnos autónomos, dotándolos de estrategias de aprendizaje que les permita ser personas capaces de afrontar nuevas e impredecibles situaciones; fomentar en los alumnos capacidades de gestión del conocimiento que les permita enfrentarse a las tareas y retos de la sociedad en que vivimos. Habrá que pensar en nuevas funciones discentes y docentes.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Campos, M.A. y Gaspar, S. (1996). Las condiciones inmediatas de la construcción del conocimiento: un esquema para el análisis de la interacción en el aula, en Campos, M.A. y Ruíz, G. *Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias*. México: IIMAS, UNAM.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: ITESO – UIA
- Ezpeleta, J. (2000). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica En J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*, 101-117. Santiago: Correo de la UNESCO.
- Lahire, B. (dir) (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Argentina: Siglo XXI.
- Pozo, J.I., Schever, N., Pérez, E., Mateos, M, Martín, E. y de la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. España: GRAÓ.
- Propper, H., Wideen, M.F. e Ivany, G. (1988). World-view projected by science teachers: a study of classroom dialogue, *Science Education*, (72), 5, 547-560
- Quezada, M.; Hernández G. y Pastrana L. (2013). *Culturas escolares en Educación Básica: constelaciones conceptuales para el análisis de prácticas*. ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa convocado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y celebrado en Guanajuato, Gto., 18-22 de noviembre.
- Vigotsky, L. (1982). *La imaginación y el arte de la infancia*. Madrid: Akal.
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica En Emma León y Hugo Zemelman (coords.). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, 21-35. Barcelona, Anthropos Editorial en coedición con el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México.

LEGITIMACIÓN DE LOS DOGMAS FRENTE AL DISCURSO EDUCATIVO

Autor: Diana Karina González López
Escuela Normal de Coatepec Harinas

Resumen

En México, la educación atraviesa por momentos álgidos que se articulan con la eclosión de cambios estructurales en la organización y funcionamiento de las instituciones, cambios que tienen lugar a partir de la reforma educativa, y de otros ajustes políticos que repercuten de manera importante en el nivel de logro que se alcanza en cada una de las escuelas. Será importante conocer el sentido epistemológico que el profesorado atribuye al desarrollo de ciertas prácticas con los estudiantes normalistas, además de conocer aquellos dogmas que guían sus intervenciones y que se han convertido progresivamente en una condición necesaria para el tratamiento de contenidos con los alumnos. Es evidente que a partir de la política global y nacional, la legitimación de la escuela, es cada día un fenómeno social que aparece con cierta ambivalencia: por un lado aparece con fuerza, aunque en el otro extremo se aprecia con un sigilo que pasa casi inadvertido; de tal forma que como una de las consecuencias de esta *sociedad líquida* como define Bauman (2007), así es que los procesos científicos e intelectuales, como actividades progresivas y que demandan tiempo y reflexión sistemática quedan al margen de las prioridades de los ciudadanos. En consecuencia, esa legitimación ejercida por la escuela, los medios masivos de comunicación, las redes sociales, los aparatos ideológicos, entre otras instituciones del estado, no es un fenómeno o indicador que permita generar procesos de reflexión desde la parte epistémica sobre las actividades que se siguen en las escuelas de los distintos niveles educativos.

Palabras clave: discurso educativo, reformas.

Desde hace algún tiempo, nuestro país parece consolidarse como una sociedad susceptible para la implementación de reformas en distintas esferas las cuales atraviesan desde la organización económica, de telecomunicaciones, energética y hasta la educativa.

Los ciudadanos tendríamos que estar haciendo una lista inacabable de cuestionamientos que permitieran encontrar explicaciones lógicas y fiables acerca de las causas que llevan a nuestros gobernantes a la realización de cambios constantes en la organización de los recursos de la nación.

Distante de tal afirmación, un número importante de la población mexicana, totalmente afianzada de la credulidad en las decisiones que otros toman por nosotros, deciden perpetuar la cultura del desconocimiento, que claramente no puede alejarse del silencio que por muchas generaciones ha sido el mejor amigo de los funcionarios que se manejan en diversas estructuras políticas, las representaciones colectivas que se construyen en torno a las decisiones trascendentales que afectan a todos y cada uno de los ciudadanos que forman parte de éste país, se articulan de manera importante con la idea de creer que de cualquier forma no existe nada que pueda hacerse al respecto.

Claro que lo anterior puede afirmarse cuando se tiene conocimiento de lo que duele a México en la actualidad; ya que de lo contrario, y en beneficio de quienes toman decisiones que apoyen el *statu quo* de unos cuantos, la población permanece ignorante y ajena de la información que le permita generar una opinión o postura ideológica, en consecuencia los dogmas y el discurso educativo, se configuran como una de esas líneas del conocimientos que resultan importantes de analizar y profundizar. Bauman por ejemplo ya vislumbraba desde sus primeras publicaciones respecto de su postura ideológica, que la sociedad actual se convierte en una agrupación tan cambiante que resulta difícil de generar cierta consistencia o solidez, sucede que aún cuando no todas las obras del autor refieren al ámbito educativo, éste filósofo explica y recupera de forma clara, varios de los fenómenos que tergiversan la forma en que se hace o se habla de educación en las aulas en la actualidad.

Con éste ir y venir de reformas educativas y con las constante manipulación de la política educativa, pareciera que no existe ni se genera el tiempo para una verdadera consolidación de principios educativos, de tal forma que para hablar de los resultados favorables o no favorables de la reforma, tendría que permitirse una aplicación ininterrumpida no menor a diez años, en los cuales sea posible la realización de diversas investigaciones educativas que evidencien la medida en que las estrategias diseñadas para elevar la calidad de la educación en México cumplen su función o no.

Contrario a esta afirmación, la realidad en nuestro país dicta de forma contundente que no es posible implementar una reforma que perdure más allá del sexenio en funciones; es decir; pareciera que al final del camino en México se hace una política para unos cuantos, ya que si se pensara en un verdadero beneficio de todos los ciudadanos, estaríamos contemplando la posibilidad de respetar los acuerdos y estrategias diseñadas por el sexenio anterior en aras de identificar la confiabilidad en los resultados alcanzados.

Cuando hablamos de legitimación, es frecuente que una de las primeras asociaciones que realice el lector al respecto, tengan que ver con la posibilidad de la represión hegemónica del estado sobre los ciudadanos; y es que aún cuando se habla de que atravesamos por la era de la información, es claro que todo esto adquiere una forma de acceso a datos aislados e incluso carentes de sentido, luego entonces, con dificultades importantes los ciudadanos son cada día más capaces de formar y construir opiniones sólidas que les permitan oponerse a la obediencia voluntaria que ejerce el Estado en cada una de las acciones que sugieren una forma de comportamiento, de consumo o de vida en diferentes ámbitos.

De tal forma que ante esta era de la información, en la que las redes sociales y el acceso a la información por medio de insumos electrónicos permite conocer noticias y eventos de todas partes del mundo, es frecuente observar que son herramientas de las cuales no se realiza uno de los usos más convenientes y en beneficio de la mejora del afianzamiento ciudadano e intelectual; en consecuencia existe entre niños jóvenes y adultos una curiosidad importante por conocer los fatalismos lingüísticos cometidos por nuestros dirigentes nacionales sin que esto necesariamente les lleve a una reflexión profunda sobre las condiciones sociales, económicas y culturales que sostienen al país.

¿Cómo podría entonces pensarse en un México libre de legitimaciones cuando sus ciudadanos se encuentran conformes con ésta obediencia voluntaria?, es claro advertir que la legitimación tiene una extensa aplicación en el ámbito educativo, lo cual se consolida como una de las líneas rectoras de la presente investigación, relacionada a la constante eclosión de materiales, cursos y líneas de acción de las diferentes reformas educativas, ante las cuales los docentes ponen de manifiesto la legitimación del Estado sobre los recursos intelectuales y educativos a los que pueden y deben tener acceso tanto ellos como los alumnos.

Esto observado desde los libros de texto, los materiales para el trabajo, las guías para la aplicación de contenidos educativos; o refiriendo a la Educación Superior, estableciendo las lecturas y material bibliográfico que los estudiantes deben leer y analizar para construir su postura ideológica (en el mejor de los casos).

Entonces la libertad de pensamiento se observa como una utopía lejana de los horizontes que delimitan el trabajo en las aulas que imparten la educación en México; ya que desde lo que se deriva de la política educativa se generan programas que

dictan de manera clara lo que se debe hablar con los alumnos, e incluso cómo es que pueden abordarse éstos contenidos; evidentemente para un número importante de docentes en servicio, lo anterior representa una oportunidad para la comodidad y confort intelectual, en el que planear el trabajo diario con los alumnos no represente en lo absoluto un reto intelectual que les invite a pensar en las estrategias adecuadas para la generación de conocimientos en sus alumnos.

De forma permanente, nuestras instituciones han funcionado como una organización que legitima las prácticas educativas por medio de insumos diversos que dan como resultado las conductas determinadas y esperadas en los alumnos que estamos formando, de tal forma que después de observar de manera directa el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en las aulas, es claro advertir que en lo posterior los alumnos guían y delimitan su conducta a partir de las experiencias que de manera voluntaria o involuntaria propiciamos en el salón de clases en la intención de que esa ideología permanezca y se reproduzca.

El estudio que a continuación se presenta y sistematiza, tiene lugar en una de las 36 escuelas normales del Estado de México, en la que claramente al igual que en otras instituciones se desarrollan procesos que explican parte de los fenómenos sociales y culturales que forman parte de las condiciones educativas que actualmente se viven en México.

Dentro de algunas de las actividades indagatorias que formaron parte de la investigación, uno de los docentes en formación, expresaba su opinión respecto a la implementación de la evaluación de los docentes en servicio de educación básica, opinión que se articula con la necesidad de poder desviar la mirada a un proceso que antecede al desempeño de los profesores de educación básica, y es que antes de

vigilar las prácticas de los maestros, tendrá que pensarse en la necesidad de advertir los procesos de enseñanza que se siguen en la formación inicial de los profesores; pues si bien es cierto que los docentes en servicio deben asumir el compromiso de ser parte de su formación continua, también es cierto que la preparación inicial constituye uno de los pilares centrales dentro del proceso educativo.

Esta posibilidad de pensamiento en estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, da sustento a la necesidad de indagar sobre el discurso educativo que seguimos los docentes formadores, y cómo se posiciona éste discurso frente a los dogmas que de manera importante acaparan la vida en las aulas de las escuelas normales y de otras instituciones educativas; la intención de la indagación de carácter cualitativo que realiza la presente investigación, es conocer aspectos relevantes sobre las prácticas que desarrollan los docentes en función de los sentidos que encuentran en la enseñanza y formación de formadores, entendida ésta última como una de las actividades intelectuales que cobre relevancia a partir de que serán éstos alumnos quienes determinen la formación de los nuevos ciudadanos.

De ahí que sea una de las características inherentes a todo proceso de intervención en el aula, la reflexión sobre el discurso que pronunciamos a los alumnos y cómo es que éste puede articularse a dos esferas: *primero* los dogmas que como parte del funcionamiento institucional se pronuncian de generación en generación sin posibilidades de cambio ni transformación (lo que se expresa como una manifestación inquietante dado que las generaciones de estudiantes evolucionan tan pronto como lo hace el resto de la sociedad).

En consecuencia no tendría que existir un estricto apego a aquellas prácticas de la enseñanza que traen consigo escasos resultados en la formación de los estudiantes), *segundo* la política educativa que actualmente más que situarse en lo educativo parece atender a necesidades globales pensadas para una sociedad neoliberal, en la que se piensa en realizar transformaciones importantes que impacten de manera contundente en los resultados manifiestos en las pruebas estandarizadas, no así contemplando en profundidad aquellas cosas de las que adolece nuestro sistema educativo; en suma, el discurso que se pronuncia y el contenido intelectual que se rescata dentro de las aulas de las escuelas normales (como instituciones a las que se les encomienda la tarea de formar a los docentes de la Educación Básica), cobra un sentido importante y de trascendencia en la vida de la sociedad, además de que la formación de formadores ha de desviar la mirada hacia los propios procesos que guarda en relación a la manera en que se conduce el proceso de enseñanza – aprendizaje con los estudiantes.

La escuela entonces, es uno de los escenarios que se consolida como una aparato ideológico del Estado, en el sentido de que es ésta quien da oportunidad abierta a la política educativa, para la implementación del plan y programas de estudio en los diferentes niveles; en éste sentido los resultados parciales de la investigación, explican de manera contundente que al interior de la escuela normal, se observan ejemplos claros de reproduccionismo en esa legitimación que el Estado ejerce por medio de la sistematización de los contenidos que se deben o no deben revisar al interior de las aulas.

Claramente, no es objeto del presente estudio contraponer las propuestas incluidas en el diseño metodológico de los programas, sin embargo sí resulta interesante preguntarse sobre la sustitución de algunas asignaturas relacionadas al análisis pedagógico y epistémico de la educación desde diversos escenarios; en consecuencia una de las líneas de la investigación, centra su atención en la identificación de esas prácticas que forman parte de la legitimación en la escuela, y que actualmente forman parte del discurso educativo, al mismo tiempo que revisa los sentidos que se encuentran enmarcados en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes normalistas, entendiendo que desde la reforma a la educación normal se expresa como uno de los objetivos centrales dentro de la formación, la posibilidad de desarrollar habilidades intelectuales asociadas al análisis, búsqueda, procesamiento y sistematización de información, consolidada como una de las herramientas que han de posibilitar sus procesos de aprendizaje.

En la escuela normal y como parte de los hallazgos de investigación encontrados hasta el momento, a través de la método etnográfico, se aprecia en diferentes espacios como: el salón de clases, las reuniones de academia y algunas otras actividades relacionadas al trabajo que se desarrolla con los alumnos, que existe de manera importante una reproducción de ciertas prácticas en la implementación de la reforma y los programas, debido a que se habla de aspectos esenciales y nomenclatura específica; no así se conoce en profundidad la reflexión epistemológica que tendría que recuperarse desde cada uno de los cursos que se imparten como parte de la formación de los futuros Licenciados en Educación Primaria.

De ahí que pueda hablarse en las siguientes líneas sobre una experiencia recabada a partir de la observación, y las entrevistas en profundidad realizadas con algunos de los estudiantes.

En la institución se ha hablado en diversos momentos sobre la transformación necesaria en las prácticas de enseñanza, desde el Plan de Estudios 2012 se sugiere invitar a los estudiantes a desarrollar sus procesos académicos e intelectuales, a partir de actividades sistemáticas como la investigación y la innovación de su práctica educativa durante la realización de las jornadas de práctica en la escuela primaria, actividades que habrán de permitirles generar nuevas estrategias de trabajo con los estudiantes, al mismo que tiempo que propicia la generación de nuevos y significativos conocimientos.

En consecuencia, a partir de las antes mencionadas, será necesario que los docentes formadores, se encuentren en condiciones de ofrecer a los alumnos las mismas características de innovación e investigación que les son requeridas a partir del programa educativo; sin embargo el acercamiento desde la presente investigación permite explicar la vigencia dogmática en las prácticas de enseñanza; es decir; el programa educativo ha sufrido transformaciones, no así, las prácticas de enseñanza en las aulas de la escuela normal.

Como todo proceso de investigación de corte cualitativo, es importante evitar las generalizaciones, de ahí que se claro afirmar que es una situación que se observa y expresa por los estudiantes en varios grupos de la licenciatura.

Los estudiantes necesitan ser considerados como uno de los actores principales que evalúen la pertinencia y eficacia con que se aplican y desarrollan las reformas en las escuelas, debido a que al final del camino son los sujetos más

cercanos del proceso, implicando sus saberes y cómo aprecian la labor que desempeñamos en las aulas; los ejes antes mencionados, forman parte importante de la cultura institucional, de ese valor oculto que se da al discurso educativo, contrario al peso que se atribuye a la revisión de una implementación eficaz de los programas sugeridos desde la política global y nacional.

Los profesores, manifiestan una continuidad en la línea que conduce sus prácticas en las aulas con los estudiantes normalistas, precisando que aquellas prácticas tradicionales se observan como poco transformadas y en ningún momento con alguna connotación negativa que pudiera calificarles; debido a que parte importante de esas prácticas se articula con la formación en valores y reglas de convivencia dentro de la escuela, sin embargo si se habla en ésta investigación de las prácticas tradicionales a partir de la posibilidad de continuar con los dogmas educativos que han seguido vigentes de generación en generación, sustentado de ésta forma la posibilidad de que el discurso educativo continúe siendo solo eso: *discurso*, en el cual se posibilita la legitimación del Estado sobre las prácticas que se desarrollan en la escuela.

De manera específica se ha podido observar que esa legitimación en las prácticas se consolida como uno una de las condiciones inherentes a la implementación de las reformas; en la escuela normal, los docentes se involucran en diversas actividades académicas que les permiten conocer y profundizar sobre los procesos que guarda la reforma, sin embargo hasta el momento, los resultados parciales de la investigación explican una práctica dogmática y discursiva, que pretende ser ambiciosa desde lo que se explica, aunque no termina por ser clara la transformación.

Entre una de las implicaciones de la no transformación del dogma, se encuentra la posibilidad de que los estudiantes normalistas continúen reproduciendo esas prácticas que observan de sus maestros, quienes explican y comparten que sería pertinente y adecuado que los docentes que estamos a cargo de su enseñanza, aplicáramos esos principios bajo los cuales les estamos evaluando y exigiendo el direccionamiento de sus prácticas en la escuela primaria, dejando advertir entre líneas, la necesidad que existe en que los estudiantes logren recuperar esa congruencia entre lo que se afirma y aquellas situaciones que de manera específica se llevan a la práctica en el día a día.

Será paralelamente importante en la continuación de la investigación , detectar la línea epistémica que guía las prácticas de los docentes formadores en la escuela normal, en aras de continuar profundizando en la posibilidad de rebasar el discurso educativo, para hacer de los procesos de transformación e innovación una herramienta posible que acerque a los estudiantes a la riqueza del proceso de investigación, reflexión y cambio en las prácticas educativas; hechos que a su vez permitan la mejora progresiva en calidad educativa.

A manera de conclusión, puede afirmarse que a partir del acercamiento en los diferentes espacios académicos, aulas y entrevistas en profundidad con algunos de los alumnos dentro de la institución, puede contemplarse la posibilidad de que existen ciertas prácticas que se desarrollan a partir de dogmas instaurados desde los inicios de las condiciones necesarias para la formación docente, prácticas de las cuales se obtienen beneficios importantes dentro de la formación, en donde será importante que paralelamente se desarrollen prácticas que innoven y permitan

evidenciar los nuevos procesos desarrollados por los maestros en las escuelas normales, además de realizar una revisión sobre el posicionamiento ideológico que asumen durante el desarrollo de sus sesiones de clase, así como el capital cultural que guía y se consolida como línea rectora de las intervenciones y acciones del profesorado dentro y fuera del aula.

De tal forma que cuando se habla de la importante tarea y compromiso que asumen las escuelas normales al formar a los docentes que habrán de desempeñarse en las aulas de Educación Básica, dentro de un contexto institucional que por sí solo es complejo debido a la cantidad de fenómenos sociales que pueden tener lugar en éste, los retos que se vislumbran; legitimados, a partir de los dogmas o el discurso educativo; resultan consolidarse como una de las líneas rectoras y de impacto en la educación del país.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets.
- Bourdieu, P. (2009). *Homo academicus*. Francia: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Jaeschke, W. (1998). *Hegel. La conciencia de la modernidad*. España: Akal.
- Morín, E. (2009). *Las ideas*. España: Cátedra.
- Morín, E. (2010). *El conocimiento del conocimiento*. España: Cátedra.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. España: Morata.

PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LAS REFORMAS EDUCATIVAS: ESTUDIO DE CASO EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA-SUPERIOR

José Gutiérrez Homma

María Jazmín Valencia Guzmán

*Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

Resumen

Esta investigación es el resultado de un estudio de caso sobre una reforma educativa que da inicio a mediados del año 2010 en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán (CECyTEM). El propósito general de esta investigación fue el de explorar las distintas percepciones que los docentes de esta institución tuvieron ante la implementación del nuevo plan de estudios diseñado por la dirección general de CECyTEs. Objetivo: conocer la forma en que los docentes valoraron las ventajas y desventajas de la reforma educativa, las principales formas de resistencia al cambio que ellos mismos tuvieron en la implementación de dicha reforma. Metodología: Para la colección de datos y el procesamiento de información se usó el método cualitativo, utilizando de entrevistas. Las percepciones de los docentes se analizaron a partir del trabajo de Fullan y Stiegelbauer (2000), principalmente, complementándose entre otros autores como Álvarez (1995), Castellano (2000), Escudero (1995), Robbins (1996), Senge (1999), Solís (1994) y Valenzuela (2004), relativos al aprendizaje organizacional, al cambio educativo y a la evaluación educativa. Resultados: Los docentes mencionan: que la reforma educativa sugiere un número reducido de estudiantes, se debe utilizar: cañones, equipos de cómputo, pizarrones inteligentes y coinciden en que faltó mayor información por parte de los directivos en el momento de iniciar la implementación de la reforma educativa. También coinciden en temer a lo desconocido y a lo nuevo que se aplicaría en la reforma. Los docentes están de acuerdo con el constructivismo y la enseñanza centrada en el estudiante.

Palabras clave: Reforma educativa, Docentes, medio superior.

Introducción

Los cambios vertiginosos en la ciencia y la tecnología ponen a prueba no sólo la capacidad económica e industrial de los países en vías de desarrollo, sino también su cultura y tradiciones. En este sentido, desde hace algunos años las instituciones de educación en México han tenido diferentes iniciativas y proyectos encaminados a reformar las estructuras académicas y administrativas con el fin de hacer frente a las

complejidades de la sociedad de este nuevo siglo, caracterizada por un proceso de cambio constante y dilemas profundos sin precedentes en la historia nacional.

El propósito de éste trabajo es contar con información de un Estudio de Caso sobre la implementación de un cambio educativo a través de la reforma educativa evaluando el sentir de los docentes en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán.

Pregunta de Investigación

Los profesores trabajan aisladamente y rara vez comparten y hacen pública su práctica, y dependen de su propio conocimiento y saber hacer. En un contexto que busca la mejora continua del quehacer docente, deben privilegiarse acciones y actitudes que promuevan tanto el intercambio de información a través de redes colaborativas, así como la adquisición de nuevas experiencias que enriquezcan la práctica docente con la calidad y la organización necesarias para una práctica docente de excelencia.

En base a lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación:
¿Cuáles son las percepciones de los docentes respecto a la implementación del cambio educativo a través de la Reforma Educativa en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán, Plantel Morelia?

Como preguntas subordinadas de esta pregunta general se plantean las siguientes:

1. ¿Cuáles son las percepciones de los docentes respecto a las principales ventajas y desventajas de la reforma educativa?
2. ¿Cuáles son las percepciones de los docentes respecto a las mayores resistencias al cambio, de ellos mismos, en el momento de implementar la reforma educativa?

3. ¿Cuáles son las percepciones de los docentes respecto a las acciones positivas y de obstaculización de los directivos en el momento de implementar la reforma educativa?

Objetivo General

Analizar las percepciones de los docentes respecto a la implementación del cambio educativo a través de la Reforma Educativa en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán, Plantel Morelia.

Objetivos particulares.

1. Conocer cuáles han sido las principales ventajas y desventajas de la reforma educativa desde la perspectiva de los docentes.
2. Conocer cuáles son las mayores resistencias de los profesores al cambio en el momento de implementar la reforma educativa.
3. Conocer cuáles han sido, desde la perspectiva docente, las acciones positivas y de obstaculización de los directivos en el momento de implementar la reforma educativa.

Justificación

La Reforma educativa es un fenómeno en el que intervienen una serie de variables que pueden estar afectando los procesos mismos, tales como: las resistencias, los métodos de implantación, y/o las diferentes formas de participación, entre otras. Torres (2000) expresa que en este contexto de renovación de las instituciones de educación emerge el tema de los docentes.

En los últimos 40 años se ha estudiado mucho sobre el fenómeno del cambio en las organizaciones en general (Shein, 1992; Argyris, 1993; Hammer, 1996; Senge, 1998), lo cual presenta una idea de la importancia del mismo sobre todo en cuanto a un mejor entendimiento de los procesos de transformación de las organizaciones y de las personas que las constituyen (Beer y Eisenstar, 1990; Shein, 1992; Fullan y Steigelbauer, 2000). Sin embargo, se requiere de un mayor conocimiento de lo que sucede en las instituciones educativas, es decir, es importante conocer cómo se enfrentan las innovaciones tanto en aulas como en áreas administrativas.

Marco contextual

En el estado de Michoacán, el día primero de julio de 1991 nace el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán (CECyTEM), a lo largo de veintitrés años de fundado el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán (CECyTEM), ha mantenido un crecimiento importante en cuanto a la cobertura de los servicios educativos en educación media superior tecnológica, atendiendo diversas regiones de mayor prioridad en el estado. Ofrece tres bachilleratos con carreras de técnico en diferentes áreas:

1. Físico–matemático con carrera de Técnico en Electrónica y Técnico en Informática.
2. Químico–biológico con carrera de Técnico en Laboratorista Químico.
3. Económico–administrativo con carrera de Técnico en Administración.

Cambio Educativo

Hacer reflexiones sobre los medios y sus aportaciones al mundo educativo, nos obliga a tener presente que ese mundo educativo del que se habla no es ajeno a los cambios inevitables que hacen posible el futuro. De ahí, que los profesionales de la enseñanza planteen continuamente cambios en la misma para buscar una mejora, esta necesidad de cambio derivada del sistema social, que afecta al sistema educativo, que no tiene solamente que asumir el cambio y cambiar, sino que también está obligado a formar parte de ese cambio, el centro y el aula se convierten en elementos indispensables para propiciar las acciones necesarias para satisfacer dichas necesidades.

El cambio educativo es subyacente a una serie de términos como reforma, innovación, renovación y experiencia innovadora. De tal forma que cuando nos referimos a la reforma se puede considerar como un cambio. El cambio educativo implica una acción deliberada, esto significa que el cambio está planificado (Smith, 1984). Por tanto se ha de considerar como un proceso y un producto, siendo la actividad el resultado y efecto de la innovación. Es decir, la innovación es el producto de la actividad o el resultado del proceso (Tejada, 1998).

Conceptos de cambio educativo. De entre los diferentes autores los conceptos de cambio educativo son muy parecidos entre ellos. Álvarez (1995), Castellano (2000) y Fullan y Stiegelbauer (2000) en sus definiciones coinciden en la parte del mejoramiento de la educación, así como también hacen mención de que el cambio educativo se debe entender como un proceso. Castellano (2000) y Fullan y Stiegelbauer (2000) en su definición de cambio educativo abarcan las necesidades y demandas de escenarios regionales y nacionales.

El concepto de cambio educativo de estos tres autores se presenta a continuación:

El cambio educativo es el movimiento que se produce de forma ascendente en el proceso de enseñanza aprendizaje, partiendo de los requerimientos que el desarrollo de la sociedad exige en cada momento de cada época, para la formación del hombre que vivirá en ella (Álvarez, 1995, p. 33).

El cambio educativo es como un proceso que pretende el mejoramiento de la educación, logrando su excelencia en correspondencia con las demandas de los escenarios, regionales y nacionales. Así, las transformaciones han de dirigirse a encontrar soluciones inteligentes a los problemas inmediatos, tanto como a los desafíos del futuro; el cambio se aborda entonces, desde una perspectiva verdaderamente desarrolladora (Castellano, 2000, p. 28).

El cambio educativo se debe entender como un proceso sociopolítico que abarca todas las clases de elementos individuales, del salón de clases, escolares, locales, regionales y nacionales que intervienen en forma interactiva (Fullan y Stiegelbauer, 2000, p. 37).

Las reformas educativas como ejemplos de cambios. La reforma educativa se percibe como una configuración de retórica y otras actividades desarrolladas por individuos envueltos en un proceso de lucha entre grupos sociales en un terreno de dinámicas políticas, culturales y económicas contradictorias en los niveles locales, nacionales y mundiales. Las dinámicas de estos diversos niveles se producen a través de las contiendas sociales que incluyen conflicto y cooperación dentro y entre las élites del Estado, las organizaciones internacionales, los capitalistas, los trabajadores, los partidos políticos y los grupos de género, raciales, étnicos y

religiosos. Hay entonces una relación dialéctica entre las dinámicas estructurales y la acción humana de las personas, tanto al nivel de la actividad como de la retórica de la reforma educativa, que a un tiempo es constituida y constituye las estructuras sociales (Ginsburg, 1991).

Desde una perspectiva más global, cualquier reforma se encuentra enmarcada dentro de unos límites que no tienen que ver con las decisiones de las Autoridades de Educación, sino con la hegemonía económica y cultural (la cual incluye la tradición académica y la cultura profesional de los/as profesores/as). Se destacan cuatro de estos límites estructurales:

1. Las funciones sociales reales que el sistema educativo cumple dentro de la sociedad: reproducción de la cultura dominante y selección sociolaboral. No es esto todo lo que hace o puede hacer la escuela (existen contradicciones y elementos alternativos dentro de ella), pero no puede olvidarse que estas funciones siguen existiendo y nada indica que vayan a dejar de cumplirse en un futuro próximo.
2. Las demandas que los usuarios reclaman (en realidad, se trata de una implicación más concreta del límite anterior). Éstas son diversas, pero predominan las de mejora individual en la clasificación social y no suelen tomarse muy en serio (en un principio) alternativas distintas a lo único que se conoce: enseñanza transmisiva sin relación con la realidad, excluyente de lo afectivo y lo manual y apoyada en la coerción.
3. La separación entre el mundo productivo y de la responsabilidad, por un lado, y la infancia y juventud por otro, así como el extrañamiento de la institución escolar respecto a la realidad que le circunda.

4. El dominio entre el profesorado de una actitud muy conservadora. Teniendo en cuenta que lo que cada cual hace en su aula no lo cambian las leyes, porque cada persona hace aquello en lo que cree y además, sabe hacer, se trata éste de un lastre que ningún plan de formación, ni ninguna campaña de convicción, puede salvar fácilmente.

Es posible que una reforma educativa no tenga el éxito esperado si se pretende llevar a cabo contra la mentalidad de los profesores. En este sentido, el éxito de una reforma siempre dependerá de la capacidad de forjar una nueva forma de ver la educación, y de crear una opinión favorable hacia ella. La acción educativa está en las manos de los profesores, y, por tanto, la calidad de la educación siempre dependerá de la calidad del personal que la atiende.

Metodología

La reforma y el cambio educativo han supuesto, entre otras cosas, un replanteamiento de las materias básicas, que se deriva hacia una redefinición de la docencia y presupone una reorientación de los enfoques tradicionales en lo que se refiere a los contenidos, a los materiales complementarios necesarios para su estudio y a los métodos docentes empleados para su impartición (Fullan y Stiegelbauer 2000).

Los objetivos particulares de la investigación fueron determinar cuáles son las principales ventajas y desventajas de la Reforma Educativa, las mayores resistencias al cambio, las acciones positivas y de obstaculización en la implementación de la reforma educativa.

En el diseño de toda investigación es necesaria una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se requiere, enlaces de conceptos que inicien con lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen en la recolección de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas (Stake, 1999).

Enfoque del Estudio.

De acuerdo con las definiciones de enfoques y tipos de investigación del autor Stake (1999), ésta investigación corresponde al estudio de naturaleza cualitativa. El enfoque cualitativo, es utilizado para el estudio de caso de situaciones reales, en donde el contacto con el estudio es directo; se utiliza para la recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones, las observaciones y las entrevistas (Fernández, 2002).

Se entrevistaron a cinco Docentes del Plantel, de forma aleatoria. La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica, el instrumento que se utilizó para recabar información fue: la entrevista semiestructurada, posteriormente se realizó el análisis en donde se agruparon los puntos de coincidencia y de diferencia de los Docentes. Para llegar a las conclusiones según los objetivos planteados.

Resultados del Estudio

Los puntos de coincidencia de los entrevistados son:

1. Los docentes mencionan que la reforma educativa sugiere que el número de estudiantes por grupo sea reducido, alrededor de 25, por lo que se debería de

reducir la cantidad que se tiene en cada grupo del CECyTEM Plantel Morelia que llega a tener entre 40 y 45.

2. No se tiene la cantidad suficiente de equipos utilizados como medios de enseñanza: cañones, equipos de cómputo, pizarrones inteligentes. La reforma recomienda que se deben que utilizar.
3. Los docentes coinciden en que faltó mayor información por parte de los directivos en el momento de iniciar la implementación de la reforma educativa.
4. Los Docentes coinciden que entre los directivos del Plantel Morelia había confusión, es decir, cada uno de ellos entendió de diferente forma como se implementaría la reforma educativa, provocando de ésta manera confundir a los docentes.
5. Los docentes tenían miedo a lo desconocido, a lo nuevo que se aplicaría en la reforma.
6. Los docentes mencionaron que en el momento de darles la información de la implementación de la reforma, quedaba poco tiempo para prepararse antes de iniciar el semestre.
7. Los docentes están de acuerdo con el constructivismo y la enseñanza centrada en el estudiante.

Los puntos de diferencia de los entrevistados son:

1. Los Docentes de las materias que son parte de las carreras: administración, laboratorista químico, informática y electrónica, utilizan para evaluar el portafolio de evidencias, lo cual no ocurre en las materias básicas como: matemáticas, inglés y química. Ya que los Docentes siguen evaluando de una manera tradicional.

2. En el mapa curricular de las materias básicas no menciona la extensión y profundidad con la que deben de abordarse los temas, lo cual repercute en que los Docentes no coinciden en la forma que abordan y explican los contenidos.

REFERENCIAS

- Álvarez C. (1995). *La educación superior en el Siglo XXI*. La Habana, Cuba: Mined.
- American Psychological Association. (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2a. ed.). Distrito Federal, México: Manual Moderno.
- Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET). (2006). *Modelo de la educación media superior tecnológica: Reforma curricular de la educación media superior tecnológica. Secuencia didáctica de Cálculo del CECyTE de Tabasco*. Tabasco, México: COSNET.
- De Vicente, P. (2001). *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Díaz–Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. Distrito Federal, México: McGraw–Hill.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Escudero, J. M. (1995). *Tecnología e innovación educativa*. Sevilla, España: Arquetipo.
- Fernández, S. (2002). *Metodología de la investigación: Investigación cuantitativa*. Recuperado el 25 de enero de 2006 en: http://www.fisterra.com/mbe/investigacion/cuanti_cuali/cuanti_cuali.htm
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2000). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Ginsburg, M. (1991). *Educational reform: Social struggle, the state and world economic system*. New York, EE.UU.: Garland.
- González, M. y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Murcia, España: Humanitas.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: McGraw–Hill.
- Muela, M. (2004). *Una introducción a las metodologías de investigación cualitativa aplicadas a la Bibliotecología*. Recuperado el 13 de abril de 2005 en: <http://www.geocities.com/zapopanmuela/metodologiacualitativaenbibliotecologia.htm>
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, España: Morata.
- Robbins, S. (2003). *Administración: Teoría y práctica*. Distrito Federal, México: Prentice–Hall.
- Senge, P. (1999). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona, España: Granica.
- Smith, L. (1984). Reconstructing educational innovation. *Teachers College Records*, 86 (1), 20– 26.
- Solís, P. (1994). *Cultura organizacional y transferencia de modelos organizacionales: Un proceso complejo de carácter tecnológico y cultural: Argumentos para un debate sobre la modernidad: Aspectos organizacionales y económicos*. Distrito Federal, México: UAM–I.

- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid, España: Morata.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos: Profesores, directivos y asesores*. Granada, España: Aljibe.
- Torres, R. (2000). *Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Recuperado el 30 de marzo de 2005 en: [http://www.reduc.cl/raes.nsf/4211b585503d5ece04256843007c08e2/fc82f33b8d34cc9b042569dc00500374/\\$FILE/8664.pdf](http://www.reduc.cl/raes.nsf/4211b585503d5ece04256843007c08e2/fc82f33b8d34cc9b042569dc00500374/$FILE/8664.pdf)
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción (Documento de Trabajo)*. París, Francia: UNESCO.
- Valenzuela, J. R. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Wolff, L. (1998). *Las evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos*. Santiago, Chile: PREAL.

AFRONTAMIENTO Y RUPTURAS PROFESIONALES. EL CASO DE UN EDUCADOR PRINCIPIANTE DE LA SIERRA DE SINALOA

Margarita Armenta Beltrán
Enrique Ibarra Aguirre
Héctor Manuel Jacobo García (Coord.)
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

Este trabajo forma parte una investigación más amplia, desarrollada con profesores de educación básica para conocer los tipos de transiciones que experimentan cuando trabajan en entornos comunitarios de alto riesgo psicológico y laboral. En este caso se describe la transición de alta necesidad de clausura cognitiva por la que atraviesa un educador principiante que trabaja en el contexto de una comunidad de la sierra de Sinaloa. Se describe también el afrontamiento utilizado para superar el conflicto emocional generado por esas condiciones de trabajo. Es un estudio de caso de un profesor principiante, cuyo centro de trabajo se encuentra en una comunidad apartada localizada en el municipio de Badiraguato, Sinaloa que no cuenta con el beneficio de la red de carreteras asfaltadas. La información empírica se recolectó en un grupo más amplio de profesores que participaron en dos talleres: uno de reflexión profesional y otro, de composición de cartas docentes. Para enriquecer la información también se hizo entrevista en profundidad, se escribieron registros de observación-participante y de clase. Los resultados revelan que para superar el conflicto generado a causa de las nuevas condiciones de vida personal y profesional, los profesores siguen procesos de transición cíclica con cuatro fases: Ruptura/inestabilidad/re-equilibrio/estabilidad. La transición docente del profesor principiante fue la de alta necesidad de clausura cognitiva (TANCC), caracterizada por: (a) Realizar una reflexión donde la abstracción empírica predomina sobre la reflexionante, (b) experimentar un conflicto psicológico, en el que predominan el uso de (c) estrategias de re-equilibración compensatorias y un afrontamiento emocional. Saber esto es importante porque da sentido al diseño de programas de formación y desarrollo docentes y también de socorro pedagógico para los profesores principiantes.

Palabras clave: afrontamiento-formación de profesores, -aspectos psicológicos de la formación-complejidad (fil), sistemas (fil).

Introducción

No se conocen investigaciones que describan las transiciones vividas por los educadores cuando son destinados a trabajar en entornos de vida y de trabajo, distintos a los habituales, caracterizados por su alta inseguridad pública y/o marginación.

Describir dichas transiciones supone conocer un cambio importante en la vida del profesor, del que emergen tensiones entre continuidad y ruptura, entre lo dominante y lo emergente además de saber lo que tiene que hacer para desencadenar respuestas de adaptación que le permitan mantener tanto el sentido de coherencia personal como profesional.

En este sentido, la experiencia vivida por Orfeo, un educador principiante que inició su trabajo docente en una comunidad de la sierra de Sinaloa, puede tipificarse como una transición de alta necesidad de clausura cognitiva (TANCC)

La **TANCC** está asociadas al estado de desorganización emocional y cognitiva que vive el profesor al insertarse en su nuevo contexto de vida y de trabajo. El profesor siente la pérdida ambigua (Boss, 2001) de los referentes significativos de la vida cotidiana que le impiden aplicar con sentido las teorías formales aprendidas en su formación profesional. No lo puede hacer porque su mente se encuentra en estado de máxima entropía. Sus objetos de reflexión están distorsionados, a causa de un patrón impuesto mecánicamente, que Bohm (1997) denomina pensamiento reactivo. Este tipo de pensamiento se refleja, principalmente, en las dificultades que experimenta el educador al diseñar estrategias de intervención pedagógica y establecer relaciones interpersonales con un entorno que percibe complicado o caótico (Snowden, 2007). Esa circunstancia mental genera un malestar que induce al encierro cognitivo (Kosic, 2004), y a anclarse por más tiempo en el *valle de la depresión* (Fisher, 2012).

Los educadores que viven este tipo de transición se caracterizan por:

- El encierro cognitivo

- Mantener una identidad fija para protegerse del entorno
- Reaccionar con un deseo de orden definido
- Rechazar el caos percibido de la nueva situación
- Impacientarse y rechazar visiones alternativas
- Impulsividad y menos reflexión sobre la nueva información
- Aversión a la ambigüedad e incertidumbre
- Dificultad para establecer relaciones

La experiencia de la transición conduce a respuestas de afrontamiento orientadas emocionalmente -rechazo, amenaza o miedo-. Profesionalmente, el educador, busca y activa el conocimiento adquirido durante su experiencia como estudiante y se encapsula en las imágenes del mejor profesor alojado en su memoria. Cuando procede así, aunque sea conocimiento práctico, logra reducir la incertidumbre lo que lo conduce a operar con lo que Bateson (1998) llama Aprendizaje Cero para la adaptación.

Método

Es un estudio cualitativo, biográfico-narrativo; de seis profesores participantes, se seleccionó un caso de un profesor principiante, por tratarse de un educador que inició su trabajo docente en una comunidad alejada, con un alto grado de marginación, considerado un contexto de alto riesgo psicológico y laboral.

Escenarios.

La Soledad es un poblado muy lejano, ubicado en la sierra de Sinaloa, México; pertenece al Municipio de Badiraguato. Los caminos para acceder a ese lugar son de

terracería, sinuosos y escabrosos; después de viajar por ellos en algún vehículo, se llega a San José y de ahí el viaje se sigue a caballo durante siete horas. No cuenta con servicios públicos como agua entubada, drenaje y luz eléctrica. Es un pueblo que aún se alumbra con cachimbas. La escuela es multigrado, es decir, un profesor atiende todos los grados escolares al mismo tiempo que hace las funciones de director y administrativo.

Procedimiento e instrumentos.

Se realizaron dos talleres – de composición de cartas docentes (Jacobo, en prensa) y de reflexión profesional-. Su estructura consideró tres fases de aplicación: preactiva, interactiva y postactiva (Jacobo, 2010). También se realizó entrevista en profundidad y observación participante.

Categorías de análisis

Las categorías de análisis se construyeron bajo un proceso abductivo. Se partió del modelo de transición esbozado por Schlossberg (1981); del enfoque sistémico y evolutivo de Rostán (1998); la ruptura planteada por Bridges & Mitchell (2000), como parte inicial de la transición y el modelo de cimas y valles con el cual Fisher (2012) representa el proceso.

A partir de la revisión teórica y del trabajo empírico, se percibió que las transiciones responden a un proceso cíclico integrado por cuatro fases: inestabilidad/ruptura/reequilibrio/estabilidad.

Orfeo, un educador principiante de la sierra de Badiraguato, Sinaloa.

Orfeo es un profesor que desempeñó su trabajo en la escuela primaria de *La Soledad*, una comunidad a la que se llega después de un largo viaje por caminos de terracería y siete horas a caballo bordeando por veredas abismales.

Recibir la noticia de que por fin tenía un lugar para trabajar como docente, fue motivo de felicidad y al mismo tiempo de miedo. Por fin estaría en funciones como profesor. Sin pensarlo mucho dijo que sí a la propuesta de trabajo. Ya en camino, impactado por haber tomado la decisión entra en una confusión que lo instaló en la ambivalencia....

...aún recuerdo que un 27 de enero de 2010 agarré el camión para trasladarme a mi lugar de trabajo, al llegar a la central me encontré con un maestro que venía para la misma zona, en el camino me platicó de cómo era el lugar de mi trabajo, que tenía que viajar en bestia 7 horas... cuando él dijo eso lo primero que pensé fue en renunciar a la plaza y mejor buscar trabajo en un colegio... (Carta No. 17, líneas 12-19).

....estaba feliz por tener trabajo pero a la vez me horrorizaba el tener que ir a la zona 13, debido a comentarios de colegas y compañeros míos que ya habían estado por acá. Hice de todo para que no me mandaran, pero pues... por circunstancias de la vida, estoy aquí... (Carta No, 17, líneas 1-11).

El miedo le hizo ver el entorno amenazante, lo que le impide identificar como puede encajar en este nuevo mundo que le significa estar en lo más alejado de la sierra de Sinaloa, su sentido de sí mismo queda a la deriva sin una visión de cómo operar...

Recuerdo que a la llegada a la comunidad de San José me estaban esperando para trasladarme a la comunidad de La Soledad. Los nervios

los tenía al máximo de ver gente desconocida y de estar viviendo esa experiencia. Por el camino me imaginaba que saldría un león o un tigre y nos atacaría, sé que suena un poco fantasioso, pero es real... (Carta No. 17, líneas 20-26).

La ruptura con lo familiar favoreció una experiencia interna que le reorientó hacia el pasado, creando un sentido de confusión e incertidumbre con respecto al futuro. Esta etapa inicial le resulta compleja, le produce emociones que se salen del rango de su comprensión pues aún no tiene información suficiente que le permita anticiparse o comportarse de manera diferente a como lo hace en un entorno familiar...

...como la comunidad estaba entre los cerros oscurecía muy pronto y era de ir a la casa y hacer las cosas que tenía que hacer, me bañaba...cenaba y era platicar un rato con la familia y de hecho la familia tenía la costumbre de dormirse temprano...eran las siete de la noche y ya todos estaban dormidos. ... yo no podía acostumbrarme a eso...(Entrevista No. 4, líneas 47-58).

Fue muy difícil para mí hacerme a la idea de que tenía que vivir en la comunidad la cual carecía de servicios y recursos públicos, como agua potable, electricidad y baños, el no tener un centro recreativo, un cine a donde ir o un antro en el cual pudiera ir con mis amigos y todo eso me ponía triste, melancólico en ocasiones enfadado... (Carta No. 17, líneas 24-40).

Como tiene la percepción de que *no puede hacer nada* ante la nueva situación, logra el reequilibrio utilizando un afrontamiento emocional intenso y buscando un sentido de misión en su estancia en ese lugar....

Las primeras dos semanas fueron más que nada a tratar de adaptarme y hacerme a la idea de que si estaba ahí era porque tenía que cumplir una misión la cual era destinada para mí... (Carta No. 17, líneas 41-44).

Logra la estabilidad emocional cuando revalora la hospitalidad de la población en la que la opinión del profesor es altamente valorada y representa un alto grado de autoridad...

... lo que me ayudó a tranquilizarme fue el apoyo de la gente de la comunidad, la atención y amabilidad con la cual se dirigían hacia mí... (Carta No. 17, líneas 44-46).

... Empecé a notar que un maestro en ese tipo de comunidades es visto como una autoridad de respetar, eso me motivó hacer y dedicarme a mi trabajo... (Carta No. 17, líneas 47-49).

En cuanto a la reflexión profesional desarrollada por Orfeo se pudo percibir que tiene un gran interés por desarrollar su trabajo pedagógico con calidad con los materiales que tiene al alcance en ese lugar donde no se tienen los medios con los que cuentan las poblaciones urbanas. También demostró que fue capaz de hacer la reflexión técnica al intentar aplicar un guion de trabajo pedagógico con base en el aprendizaje cooperativo y la reflexión social, en su deseo manifiesto de que a los niños y a las niñas se les trate con equidad y sean mejores ciudadanos, críticos y reflexivos...

....mi compromiso sería realizar un trabajo organizado donde las oportunidades sean las mismas para todos, no exista desigualdad entre los alumnos. Me corresponde trabajar arduamente para la mejora de mis alumnos, inculcando valores, toma de decisiones y sobre todo crear en el alumno el pensamiento crítico y reflexivo....

El afrontamiento utilizado por Orfeo, se orientó cognitivamente, aunque sus estrategias en relación con la comunidad son de evasión y escape. Para superar el desequilibrio se encierra en sí mismo, sin buscar siquiera el apoyo social en la relación con sus colegas de trabajo.

Intenta salir adelante buscando refugio en el trabajo pedagógico en el aula y encerrándose en sí mismo a la espera de una oportunidad de un cambio a una escuela de la ciudad....

...estoy ganando mi futuro...estoy ganando mucho, estoy cumpliendo más que nada metas, objetivos que yo quiero para mí...para el tiempo que yo vuelva a la ciudad yo llegue allá con estudios.. Porque mi meta no es estar siempre aquí...si tengo aspiraciones de seguir más allá lo que se pueda lo que dios me quiera dar hasta ahí llegaré... (Entrevista No. 4, líneas 96-103).

En síntesis, La transición de Orfeo transcurre en un proceso en el que rompe radicalmente con el entorno urbano; esto le genera sentimientos de incertidumbre y confusión al llegar a una comunidad alejada y sin servicios a lo que se agrega la inseguridad pública. Orfeo es capaz de resistir porque claramente persigue la meta de volver a la ciudad y buscará todos los medios para lograrlo; esto, en lugar de llevarlo a la frustración lo convierte en un acicate para prepararse para el futuro que mira como meta. Aunque valora bien la recepción de los habitantes de la comunidad, no se deja envolver por sus amabilidades. En cambio responde encerrándose en su mundo y manteniendo su punto de vista a salvo, aceptando lo que es posible aceptar desde su muy particular visión del mundo y sistema de creencias. Sin embargo, en el contexto escolar trata de tener un desempeño aceptable, lo que se ve reflejado en la reflexión desarrollada en los talleres que involucra las tres dimensiones, incluida la reflexión social.

Discusión y conclusiones

El análisis hecho a la información empírica es consistente con la idea de que las transiciones se desarrollan en un proceso circular de cuatro fases: desequilibrio-ruptura-requilibrio-estabilidad. Asimismo, es posible afirmar que la experiencia de la transición es del tipo alta necesidad de clausura cognitiva.

Orfeo- vivió la experiencia psicológica de la transición con alta necesidad de clausura cognitiva, de la que vale destacar una ruptura predominantemente complicada o caótica y un conflicto emocional superado con estrategias compensatorias y expresión emocional intensa.

El estado de crisis generado en la fase inicial de la transición, debido a la percepción de un contexto amenazante, probablemente incrementó su sentimiento de vulnerabilidad, generando falta de confianza y baja autoestima a raíz de prácticas fallidas como la negación, la desilusión y la hostilidad (Fisher, 2005), como respuestas desadaptantes que se caracterizan por un conjunto sobreestructurado de hábitos instalados en lo que Bateson (1988) llama el “síndrome transcontextual” en el que los límites del sí mismo degeneran la relación que el educador tiene con el entorno, incrementando el malestar emocional.

Orfeo reaccionó con encierro cognitivo con respecto a la comunidad y sus colegas superando el conflicto emocional gracias a que tenía en mente el regreso al entorno urbano y de algún modo lo conseguiría. Sin embargo, fue capaz de desarrollar la reflexión técnica y social. En ello tal vez esté influyendo el entorno amable de las personas de la comunidad, quienes tienen en muy alta estima a los profesores, pero también características de su personalidad, pues veía su labor en la

escuela de la sierra con un sentido de misión, como una prueba que le permitiría llegar a donde él se lo propusiera.

Saber estas ideas es fundamental en el diseño de programas de formación profesional y de estrategias de acompañamiento pedagógico a educadores principiantes y que realizan su trabajo docente por primera vez en contextos de alta clausura sociocultural como es el caso de las comunidades de la sierra de Sinaloa.

REFERENCIAS

- Armenta Beltrán, M. (2013). Transiciones de los profesores de educación básica. Pensamiento profesional, conflicto emocional y estrategias de afrontamiento. Tesis doctoral inédita. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Arora A. & cols. (2003). The cultural adjustment and mental health of japanese immigrant youth. *Adolescence*. Vol. 38, 481-500.
- Augé, M. (1998). Las formas del olvido. Barcelona: Gedisa.
- Bartlett, F.C. (1932) *Remembering: a study in experimental and social psychology*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacía una ecología de la mente*. Argentina: Editorial Lohlé-Luhmen.
- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. España: Kairós.
- Boss, P. (2001). *Pérdida ambigua. Cómo aprender a vivir con un duelo no terminado*. México: Paidós.
- Bridges, W. & Mitchell, S. (2000). Leading transition: A new model for change. *Leader to leader*, No. 16. Spring 2000, 30-36. Recuperado en <http://www.hesselbeininstitute.org/knowledgecenter/journal.aspx?IssueID=16>
- Bronfenbrenner, U. (1997). *Ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Brown, Z.A. & Uehara, D. (1999). Coping with teacher stress: A research synthesis for pacific educators. *Research Series. Pacific Resources for education and learning, Honolulu, HI*. Office of educational research and improvement (ED): Washington, D.C.
- Bussolari, C.J. & Goodell, J.A. (2009). Chaos Theory as a Model for Life Transitions. *Journal of Counseling & Development*, 87(1), 98-107.
- Fisher, J.M. (2005). A Time for change. In *Human Resource Development International* vol.8:2, Taylor & Francis, 257-264.
- Fuller, F. & Brown, D. (1975). Becoming a teacher. In Ryan, K. (Ed.) *Teacher Education: The Seventy-fourth Yearbook of the National for the Study of Education*. (pp. 25-51). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Kosic, A. (2004). Acculturation strategies, coping process and immigrants' adaptation. In *Scandinavian Journal of Psychology*, 2004, 45, 269-278.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen and Co.
- Lazarus, R. & Lazarus, B. (2000) *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós.
- Maturana, H. (2009) *La realidad: ¿objetiva o construida?* España: Anthropos/UIA/ITESO
- Mendoza-García, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea Digital* No. 6.

- Mikulic, I. M. & Cols. (2006). Transiciones ecológicas. Estudio del afrontamiento de las crisis vitales: migración, encarcelamiento y divorcio desde el enfoque de la Psicología Positiva. *Anu. investig.*2006, 13, 175-184.
- Snowden, D.J. & Boone, M.E. (2007). A Leader's Framework for Decision Making. *Harvard Business Review*, 85(11), 68-76.
- Vázquez, C., Crespo, M. & Ring, J. (2000). *Estrategias de afrontamiento*. En A. Bulbena & Cols. (Eds). *Medición clínica en Psiquiatría y Psicología*. (pp. 425-446). Barcelona: Masson.
- Veenman, S. (1984). Percibied the problems the beginning teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 54, No. 2, (1984), 143-178. DOI: 10.3102/00346543054002143

HÁBITOS ALIMENTICIOS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Ana María Manzanera Vázquez

Instituto Universitario Anglo Español

Colegio de Bachilleres del Estado de Durango

Adla Jaik Dipp

Instituto Politécnico Nacional, CIIDIR Durango

Instituto Universitario Anglo Español

Resumen

“Que tu alimento sea tu medicina, que tu medicina sea tu alimento”, una alimentación adecuada es el fundamento de la salud y felicidad humana (Hipócrates, 460-377 a.c). Hoy, alrededor del 90% de la sociedad moderna, muere a causa de enfermedades cuyo desencadenante es la obesidad y el sobrepeso provocados por malos hábitos alimenticios (Martínez Salazar, 2009). Esta investigación, muestra la relación entre hábitos alimenticios, los datos socio demográficos y el rendimiento académico de los docentes del Colegio de Bachilleres, Plantel 09, Lomas ubicado en la ciudad de Durango, Dgo., a través de un enfoque cuantitativo, de corte transversal y alcance descriptivo y correlacional. Se usó la técnica del cuestionario como instrumento, aplicándose a una muestra de 42 docentes pertenecientes a este plantel. Los resultados mostraron que los hábitos alimenticios de los docentes participantes son regulares y que sí hay correlación entre las variables analizadas, que considero son relevantes para invitar a quien lea este documento a reflexionar, hacer conciencia y de ser posible a actuar para mantener buenos hábitos alimenticios, un óptimo estado de salud y un desempeño laboral eficiente.

Introducción

Al amanecer del siglo XXI, las políticas públicas, de la mayoría de los países latinos, enfrentan la prioridad de la educación y la salud como pilares de la formación del capital humano, en particular, la salud está estrechamente relacionada con la alimentación (Martínez & Villezca, 2003).

Concretamente en México, la encuesta nacional de salud y nutrición (2006) indica que la prevalencia de sobrepeso y obesidad aumentó alrededor de 12% en hombres y mujeres, lo cual representa un aumento anual promedio de 2%, que llegó a ser hasta del 70%.

Puyalto (1995, en Serra, Aranceta y Mataix, 2007) indica que la salud y el trabajo van unidos y se influyen mutuamente; la alimentación es uno de los factores que afectan nuestra salud y es importante adaptarla a la actividad laboral para mejorar el rendimiento y reducir la fatiga.

Es necesario armonizar el consumo alimentario del trabajador con su vida profesional, ya que la actividad física e intelectual repercute en sus requerimientos energéticos y nutritivos. Una alimentación monótona en la que faltan alimentos indispensables para el cuerpo puede dar lugar a la aparición de síntomas físicos (cansancio excesivo) y psíquicos (irritabilidad), que pueden repercutir en el desempeño laboral.

En el Foro Económico Mundial celebrado en Ginebra, la OMS (2008), recomienda desarrollar programas de prevención en los lugares de trabajo, encaminados a combatir el sedentarismo y los hábitos alimenticios poco saludables a fin de mejorar las condiciones de la salud de la población trabajadora.

Ante esta situación, se tomó la decisión de realizar esta investigación con los docentes del COBAED Plantel Lomas, dado el contexto en el que ahí se realiza la docencia: tienen horarios diferentes; el tope de horas es de 40hrs/sem/mes; no existen descargas por tiempos completos; imparten materias diferentes; no hay receso para toma de alimentos (sólo 10 minutos entre clases); no hay área privada para tomar algún alimento; hay un puesto y una cafetería con menús de comida rápida, de mala calidad, a precios altos, no dan el abasto necesario y no hay variedad de menús.

Considerando lo anterior se plantean los siguientes objetivos de investigación:

- ✓ Determinar los hábitos nutricionales de los docentes del COBACH 09 Lomas.
- ✓ Determinar la relación entre los hábitos alimenticios y los datos sociodemográficos de los docentes del COBACH 09 Lomas.
- ✓ Determinar la relación entre los hábitos nutricionales y el rendimiento académico de los docentes del COBACH 09 Lomas.

Revisión de literatura

Los buenos hábitos alimenticios se reflejan en una dieta con las siguientes características: completa, equilibrada, higiénica, suficiente y variada. Así mismo, algunas acciones se corresponden con los malos hábitos como: no tomar suficiente agua, no consumir suficientes frutas y verduras; consumir alimentos altos en grasa; saltarse el desayuno; comer sólo dos veces al día; etc.

Cada vez son más los investigadores interesados en el estudio de los hábitos alimenticios de los sujetos de la educación (Mendoza, 2013; Saad, et al. 2007; Machado, 2008; Tobar-Vargas, Vásquez-Cardoso y Bautista-Muñoz, 2005).

Concretamente se mencionan algunos relacionados con los hábitos de los docentes: Ibarra (1995) trabaja con profesores de educación primaria de Jalisco y destaca entre los hábitos negativos no tener un horario fijo de comidas, mala selección de alimentos, nula actividad físico-deportiva y un 28% de obesidad.

Larios, Larios y Rangel (2010) reportan que los profesores de la Universidad de Colima, en general tienen problemas de obesidad y malos hábitos alimenticios, ya que pasan mucho tiempo en la Universidad y necesariamente sus horarios abarcan alguna comida, misma que realizan en puestos ambulantes o en la cafetería donde generalmente ofrecen bocadillos abundantes en grasas y carbohidratos.

Couceiro, et al. (2007) realizaron un trabajo con profesores de enseñanza media en Argentina, destacan lo siguiente: existe sobrepeso, el desayuno no lo consideran comida principal; existe marcado sedentarismo. Concluyen que esta población presenta estilos de vida no saludables que se convierten en factores de riesgo que debieran ser abordados desde la propia Universidad.

En otro estudio en docentes universitarios de Colombia (González, Pabón y Meza, 2012), enfocado a los factores de riesgo cardiovascular, reportan entre los más importantes: obesidad, sedentarismo y consumo de alcohol.

Couceiro, et al. (2007a) realizan un estudio para conocer el comportamiento alimentario de docentes investigadores en Argentina, reportan que: predominan los desayunos incompletos; 56% realiza actividad física; 23% consume carne en las frecuencias recomendadas; no cubren cantidades sugeridas de frutas y verduras; no tienen variedad en la dieta.

Bencomo, Dugarte, Berríos y Blanco (2011) trabajan con docentes universitarios de Venezuela, entre los resultados destacan: 23% de obesidad, 44% de sobrepeso; 82% no realizan ninguna actividad física; 49% comen frecuentemente fuera del hogar. Concluyen que la mayoría de los docentes consumen una dieta poco saludable con bajo consumo de vegetales, hortalizas y frutas, y con un alto consumo de alimentos ricos en grasa y azúcares.

La revisión de literatura permite observar que hay un problema serio en relación a estilos de vida no saludables de los docentes, ya Ibarra (1995) comentaba acerca de los malos hábitos alimenticios y la escasa actividad física de los docentes, y a casi 20 años, la situación lejos de atenderse o mejorarse, continua empeorando.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo–correlacional y un diseño no experimental y transversal.

La muestra fue no probabilística, delimitada a los docentes del Plantel 09 Lomas de COBAED con una carga mínima de 20 horas/semana/mes, haciendo un total de 42 docentes, todos ellos accedieron a participar.

Se utilizó un cuestionario propuesto por Castro (2010, en Gómez & Salazar, 2010), denominado “Hábitos alimenticios” que reporta una confiabilidad de .77 en Alfa de Cronbach (población española); se revisó y adaptó a la población de estudio y se hizo una prueba piloto (Alfa de Cronbach = .79); quedó compuesto por 34 ítems, cada uno con cinco posibilidades de respuesta en una escala tipo liker.

La dirección académica de COBAED proporcionó los datos necesarios para conocer el desempeño académico de cada docente, a través del porcentaje de aciertos de sus alumnos en el examen semestral 2013 A.

Se realizó la codificación conforme se indica en las instrucciones del cuestionario (Castro, 2010, en Gómez & Salazar, 2010), y los datos se trabajaron estadísticamente con el Programa Pasw 18. Para el análisis inferencial se utilizaron las pruebas de t de student, r de Pearson y ANOVA, según el caso.

Resultados

Hábitos alimenticios.

La caracterización de la muestra permitió determinar que: 54.8% de docentes pertenecen al masculino; 52% tiene entre 20 y 23 años de antigüedad; 40.5% tienen

una carga horaria entre 26 y 30hrs/sem/mes; y 40.5% tienen entre 40 y 45 años de edad.

El análisis descriptivo muestra que la media de los hábitos alimenticios es de 3.55; un total de 27 docentes están por arriba de la media (64.3%), de éstos, el 4% mantiene buenos hábitos alimenticios, el resto tienen hábitos alimenticios regulares; el 35.7% de los docentes, se encuentra con valores por debajo de la media, de éstos, el 9.5% indica que sus hábitos son de mala calidad y el resto mantiene hábitos de regulares a malos.

Los ítems que mayormente están contribuyendo a los buenos hábitos son que casi siempre los docentes cocinan con poco aceite, que regularmente consumen frutas y verduras, que tienen una dieta variada y que casi nunca comen frituras ni toman bebidas de alta graduación alcohólica.

Los ítems que menormente están contribuyendo a los buenos hábitos son que casi siempre los docentes eligen un restaurante y no consideran si engorda, comen lo que les gusta aunque engorde, no revisan las etiquetas de los alimentos y hacen ejercicio muy esporádicamente.

El 50% de los docentes encuestados considera que su dieta es regular, el 33.3% que es buena, el 9.5% que es muy buena y el 7.1% afirmó que su dieta es mala.

Al realizar el análisis de los resultados se tiene lo siguiente: en peso normal se encuentra un 11.9% de los docentes, con sobrepeso el 71.4% y con obesidad el 16.7%. La mayor parte de los docentes con peso normal son hombres (70%) y de sobrepeso y obesidad en su mayoría son mujeres; Bencomo, et al. (2011) trabajan

hábitos alimenticios con docentes en Venezuela y reportan un 23% de obesidad y un 44% de sobrepeso.

El 95.2% consumen con regularidad verduras, 83.4% ensaladas y 73.9% muchas veces o siempre consumen frutas, estos resultados difieren de los reportados por Tobar-Vargas, et al. (2005) quienes reportan un bajo (17%) consumo de frutas y verduras.

El consumo de cereales se dio en un 73.8%, resultado que difiere del presentado por Saad, et al. (2007) quienes reportan un consumo de cereales en un 51%.

Los resultados del consumo de grasas se comparan con los obtenidos por Couceiro, et al. (2007) quienes destacan un bajo consumo de aceites y grasas, mientras que los docentes participantes manifiestan bajo consumo de aceites vegetales y alto consumo de grasas saturadas.

El 90.5% de encuestados consume postres y bebidas azucaradas con cierta frecuencia, coincidiendo con Bencomo, et al. (2011) quienes concluyen que la mayoría de los docentes consumen una dieta poco saludable con un alto consumo de alimentos ricos en grasa y azúcares.

El 26% de la población encuestada consume leguminosas con alguna frecuencia, 33.3% come carne con alguna frecuencia y 35.7% consume pescado con alguna frecuencia, dato conveniente en los buenos hábitos alimenticios, y coincide con Couceiro, et al. (2007a) quienes reportan en su estudio con docentes argentinos, que el 23% consume carne en las frecuencias recomendadas.

El 47.6% de los docentes se ejercitan pocas veces, 11.9% con alguna frecuencia y 19% expresó que nunca realiza ejercicio. Tobar-Vargas, et al. (2005)

identificaron que sólo una tercera parte de sus sujetos de estudio realiza ocasionalmente una actividad física, así mismo Bencomo, et al. (2011) en Venezuela, destacan que un 81,8% no realizan ninguna actividad física.

Prácticamente la mitad de los docentes (47.6%) reportan que nunca ingieren bebidas de baja graduación alcohólica, y el 61.9% que nunca ingieren bebidas de alta graduación; Tobar-Vargas, et al. (2005) reportan que estudiantes de Colombia indican que ocasionalmente toman bebidas alcohólicas.

El 92.9% de los docentes participantes usualmente consume alimentos entre comidas, sólo el 7.1% señaló que nunca come entre comidas, Tobar-Vargas, et al. (2005) indican en su estudio que el 42.7% consumen 3 comidas al día, porcentaje mucho mayor al que se presenta en COBAED.

El análisis inferencial muestra las siguientes diferencias de grupo:

Género.- Los siguientes ítems mostraron una diferencia significativa siempre favorable al hombre: pico alimentos bajos en calorías (.046), como oleaginosas (.021), picoteo si estoy bajo de ánimo (.006), picoteo si tengo ansiedad (.035), cuando estoy aburrido me da hambre (.049), hago ejercicio (.021), tengo tiempo cada día para hacer ejercicio (.018).

Edad.- El ítem picoteo si tengo ansiedad, presenta correlación significativa con la edad ($r = .326$ y $\alpha = .035$), los docentes de mayor edad picotean menos si tienen ansiedad.

Antigüedad.- Los ítems que resultaron significativos fueron: varío las comidas, como alimentos frescos, elijo restaurante y considero si engorda, pico alimentos bajos en calorías, no como entre comidas, como pastas y tomo bebidas de baja

graduación alcohólica. El grupo de más de 24 años de antigüedad generalmente muestra mejores valores que los otros grupos.

Carga horaria.- Los ítems que mostraron diferencia significativa: como carnes grasosas, favorable a los docentes con 26 a 30 hrs. de carga horaria; varío las comidas, favorable a los que tienen de 36 a 40 hrs.; me sirvo la cantidad que quiero y como frituras, desfavorable para los docentes con carga horaria de 31 a 35 hrs.

Peso.- los ítems que mostraron diferencia significativa son: cocino con poco aceite, como verduras, como frutas, como ensaladas, como carnes grasosas, no como entre comidas, elijo restaurant y tengo en cuenta si engorda, reviso las etiquetas de los alimentos, pico alimentos bajos en calorías, tomo bebidas bajas en calorías y hago ejercicio. Los individuos con peso normal tienen mejores hábitos que los que presentan sobrepeso u obesidad.

Rendimiento académico

El rendimiento académico de los encuestados con base en el porcentaje de aciertos que sus alumnos obtuvieron en el examen semestral 2013-A arroja una media de 53. El 38% está por encima de la media y un 62% están por debajo de la media.

En el análisis particular del rendimiento académico con los ítems que componen el cuestionario, sólo dos de ellos mostraron correlación. El ítem: como frituras ($r = .311$ y $\alpha = .045$) entre menor es el consumo de frituras, mejor es el rendimiento académico del docente. También se observa una correlación negativa en el ítem referido a la percepción que tienen los docentes acerca de su dieta ($r = -.308$ y $\alpha = .047$), y los resultados muestran que entre más mala consideran su dieta los docentes, mejor es su rendimiento académico.

Conclusiones

Considerando los objetivos de investigación se concluye lo siguiente:

- Los hábitos de los docentes participantes son regulares (media = 3.55)
- Sí hay correlación entre los hábitos alimenticios y los datos sociodemográficos de los docentes encuestados.

a) Género: siete ítems mostraron diferencias significativas, siempre favorables al hombre.

b) Edad: un ítem correlacionó significativamente, favorable a los docentes de mayor edad.

c) Antigüedad: seis ítems mostraron diferencias significativas favorables para los docentes con más de 24 años de antigüedad.

d) Carga horaria: cinco ítems correlacionaron positivamente con diferentes cargas horarias de los docentes.

e) Peso: 11 ítems mostraron diferencia significativa favorable a los docentes con peso normal.

- El rendimiento académico de los docentes encuestados es de 53, sólo dos ítems mostraron correlación, entre menor es el consumo de frituras, mejor es el rendimiento académico del docente; entre más mala consideran su dieta los docentes, mejor es su rendimiento académico.

Referencias

Bencomo María, N., Dugarte Fernández, N., Berríos Rivas, A. T. y Blanco Manuel, R. (2011). Factores de riesgo de obesidad y sobrepeso en el personal docente universitario. Barquisimeto

- Estado Lara. Venezuela. *Salud, Arte y Cuidado* La Revista de Enfermería y Otras Ciencias de la Salud 4(2):20-31.
- Couceiro, M., Passamai, I., Contreras, N., Villagrán, E., Zimmer, M., Valdiviezo, M., Soruco, A. y Alemán, A. (2007). Estilos de vida de profesores del Instituto de Enseñanza Media de la Universidad Nacional de Salta. República Argentina. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 8 (1).
ENSANUT (2012) Recuperado de: <http://ensanut.insp.mx>
- Couceiro, M., Passamai, I., Cabianca, G., Contreras, N., Rada, J., Valdiviezo, M., Villagrán, E. y Zimmer, M. (2007a). Comportamiento alimentario de los docentes investigadores de la Universidad Nacional de Salta, y su adecuación a las guías alimentarias para la población Argentina. Año 2006, *Antropo*, 15, 13-22. Recuperada de www.didac.ehu.es/antropo
- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición ENSANUT (2006). Recuperado de: <http://ensanut.insp.mx>
- Gómez Domínguez, J. I. y Salazar Hernández, N. (2010). Hábitos alimenticios en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. Tesis de Licenciatura en Enfermería, Unidad Docente Multidisciplinaria de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Veracruzana, Minatitlán, Ver.
- González Ruiz, G., Pabón Varela, Y. y Meza Arias, N. (2012). Factores de riesgo cardiovascular en docentes universitarios. *Revista Nacional de Investigación*, 10 (18), 131 – 136.
- Ibarra Ramírez, C. (1995). *Naturaleza y condiciones de trabajo como causa de alteraciones de la salud física y psicológica en profesores de educación primaria*. Educación Jalisco, DGNyMP, Tomo VII. Foro de Intercambio de Investigación Educativa. México.
- Larios, J., Larios, M. y Rangel, R. (2010). La salud físico-emocional de los profesores de la Universidad de Colima. En G. Cachorro y C. Salazar (Coord.) *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>
- Machado, P. (2008). *Los hábitos alimenticios y su incidencia en el aprendizaje escolar en la escuela "Abelardo Flores" de la Parroquia Conocoto, período 2007 – 2008*. Tesis de Magister en Educación y Desarrollo Social. Universidad Tecnológica Equinoccial. Quito, Ecuador.
- Martínez Jasso, I. y Villezca Becerra, P. A. (2003). La alimentación en México: un estudio a partir de la encuesta nacional de ingresos y gastos en los hogares. *Revista de información y análisis*. México.
- Mendoza Rojas, G. E. (2013). *Influencia de los hábitos alimenticios en el rendimiento escolar de los niños (as) de la Escuela fiscal mixta # 1 Carlos Matamoros Jara del Cantón Naranjito*. Tesis de Magister en Gerencia Educativa. Instituto de Postgrado y Educación Continua. Universidad Estatal de Milagro. República del Ecuador. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/1275>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Asamblea Mundial de la Salud celebrada en 2002 (resolución WHA55.23). Ginebra. Recuperada de: http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_spanish_web.pdf
- Puyalto Ballart, E. (1995). Alimentación y actividad laboral. En L. Serra Majen, J. Aranceta Bartrina y J. Mataix Verdú (Coords), *Nutrición y salud pública: métodos, bases científicas y aplicaciones*. Barcelona: Ed. Masón.
- Saad, C., Ibañez, E., León, C., Colmenares, C., Vega, N. y Díaz, Y. (2007). Cambios en los hábitos alimenticios de los estudiantes de enfermería de la Universidad del Bosque durante su proceso de formación académica. *Revista Colombiana de Enfermería*, 3 (3).
- Tobar-Vargas, L. F., Vásquez-Cardoso, S. y Bautista-Muñoz, L. F. (2005). Descripción de hábitos y comportamientos alimentarios de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Pontificia Universidad Javeriana. *UNIVERSITAS SCIENTIARUM, Revista de la Facultad de Ciencias*, 13 (1), 55-63.

EL SENTIDO PRÁCTICO DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

Felipe de Jesús Perales Mejía

UPN Torreón

María Mayela Escobedo Carrillo

UPN Torreón

Resumen

A más de dos décadas de que el Gobierno Federal impulsara una renovada Participación Social con la creación de instancias colegiadas y diversas normativas para las Instituciones de Educación Básica, hemos documentado los cambios que dichas acciones han producido. Para ello, hicimos un estudio en caso en una escuela pública de Educación Primaria. El estudio muestra que los actores sociales no se orientan a través del seguimiento puntual de estas normativas, más bien, se guían por el sentido práctico (Bourdieu, 1998 y 1997) para lograr que la labor formativa se lleve a cabo, las normas se cumplen como requisito formal. La Participación Social se realiza en la escuela con la presencia de algunos padres de familia que, de manera voluntaria u obligada, expresan críticas y propuestas para hacer frente a las dificultades que se presentan en la vida cotidiana del plantel. La perspectiva de investigación con la que se realizó el estudio fue la cualitativa, con orientación etnográfica. Se utilizaron técnicas y recursos de investigación característicos de esta tradición: observación participante, entrevistas, encuestas, documentos del archivo de la institución y supervisión escolar. El estudio analiza la dimensión institucional. Algunas de las preguntas que lo orientaron fueron: ¿cómo participan docentes, directivos y padres de familia en la constitución de los Consejos de Participación Social?; ¿qué acciones realizan los docentes y los directivos, en el ámbito administrativo, para cumplir con las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública?; entre otras más.

Palabras clave: Participación Social, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Introducción

La Participación Social es considerada por algunos investigadores como un intento de los gobiernos latinoamericanos para modernizar sus respectivos sistemas educativos. En esto los gobiernos estaban siguiendo las recomendaciones de organismos internacionales que se ocupan de asuntos técnicos y financieros. La adopción de las recomendaciones tenía como trasfondo la reconfiguración de las tradicionales relaciones del Estado con la sociedad debido a la aparición de un nuevo actor en el proceso de globalización económica: el mercado (Torres, 2001).

En el sistema educativo mexicano, la Participación Social en la educación fue uno de los ejes de la reforma educativa en la década de los noventa, la cual se

concretó con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1993); en la actualidad se plantea como una necesidad para fortalecer la capacidad de gestión y autonomía de las escuelas. Su finalidad es hacer que alumnos, exalumnos, maestros, directivos y padres de familia se involucren en la solución de los problemas que las escuelas enfrentan día a día (DOF-11/09/2013).

La Participación Social, como estrategia y práctica del gobierno, ha implicado implementar una serie de dispositivos normativos para las instituciones de Educación Básica. Algunos de estos son: la Ley General de Educación, en la que se demanda establecer Consejos de Participación Social (SEP, 1993); el Acuerdo 260 en el que se especifican los lineamientos para la constitución y funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social (SEP, 1999); el Acuerdo 280 en el que se definen los lineamientos generales a los que se ajustarán la constitución y funcionamiento de los Consejos Escolares de Participación Social (SEP, 2000); y el Acuerdo 535 en el que se precisan los lineamientos generales para su operación (DOF.08/06/2010).

Estrategia metodológica

En este contexto, el propósito del estudio fue documentar la manera en que se realiza la Participación Social en una Escuela Primaria ubicada en la ciudad de Torreón, Coahuila. El estudio en caso, se ubica en la dimensión institucional realizado durante los ciclos escolares de 2011-2012 y 2012-2013. Algunas de las preguntas que lo orientaron: ¿cómo participan docentes, directivos y padres de familia en la constitución de los Consejos de Participación Social?; ¿qué acciones realizan docentes y directivos en el ámbito administrativo para cumplir con las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública?; entre otras.

La perspectiva con la que se realizó la investigación es la cualitativa, con orientación etnográfica. Se utilizaron técnicas y recursos de investigación característicos de esta tradición: observación participante, entrevistas, encuestas, documentos del archivo de la institución y supervisión escolar (Rockwell, 1998, 2009; Bertely, 2000).

El escenario fue una escuela primaria de organización completa, ubicada en el centro de la ciudad de Torreón, Coahuila. En la escuela hay un director, un subdirector liberado, doce profesores, tres maestras de apoyo (inglés, educación artística y educación física) y dos intendentes. De los doce profesores, ocho han cursado estudios de Normal Básica y de Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional; además, dos estudiaron la Normal Superior y dos están cursando una maestría.

La documentación sobre cómo se involucran los actores escolares en la Participación Social, nos permitió conocer lo que sucede en la escuela para reconstruir, a manera de relato, cómo se están llevando a la práctica las disposiciones normativas establecidas para la constitución del Consejo Escolar. La Participación Social se lleva a cabo en el espacio escolar con la presencia de algunos padres de familia que, de manera voluntaria u obligada, expresan críticas y propuestas para hacer frente a las dificultades que se presentan en la vida cotidiana de la escuela.

El juego del convencimiento

Como lo prescribe el Artículo 69 de la Ley General de Educación, “en cada escuela pública de educación básica existirá un Consejo Escolar de Participación Social

constituido por padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organismo sindical, directivos, exalumnos y miembros de la comunidad interesados en las cuestiones escolares” (DOF.11/09/2013). En el Acuerdo 535 se establecen las acciones para constituir los Consejos y fija el calendario de sus actividades. Las disposiciones son enviadas a los planteles para que establezcan los Consejos Escolares a través de la estructura administrativa, como es tradición, de forma jerárquica: Coordinación de Nivel - Jefatura de Sector – Supervisión - Dirección Escolar. La dirección de la escuela es la instancia autorizada para convocar y dar cumplimiento a las disposiciones: constituye la mesa directiva de la Asociación de Padres de Familia y el Consejo Escolar de Participación Social. Sin embargo, la directora por lo regular encuentra dificultades para conformar ambas instancias, sobre todo porque implican la asistencia de padres y madres de familia.

Dir: La Sociedad de Padres de Familia tiene poca funcionalidad. Siempre es lo mismo: hay dificultad para conformar la mesa directiva porque nadie quiere participar (EOCMRE090611).

Lo que es comprensible porque, de acuerdo con los resultados de una encuesta, la mayoría de los padres de familia se encuentran en sus respectivos trabajos a la hora en que son las reuniones. La asistencia a las demás juntas también es muy reducida: solo acude el 17.5% de una población total de doscientos. Para lograr una mayor participación en los órganos escolares y para que puedan tomar parte en la búsqueda de soluciones a los problemas de la escuela, es necesario que dispongan de tiempo, además de información para que puedan acudir de manera informada y no solo cumplan con el requisito de las disposiciones normativas.

Conformación del Consejo Escolar

La directora del plantel estudiado era la encargada de dirigir las reuniones para conformar el Consejo Escolar de Participación Social y, por lo general, se hacía acompañar de algunos miembros de la Asociación de Padres de Familia. En las reuniones era común que explicara el propósito y la importancia de la participación conjunta de padres y maestros para mejorar la escuela. También hablaba de los problemas que enfrentaba el plantel, sus necesidades y las funciones que realizarían los miembros del Consejo. Finalmente los exhortaba para que formaran parte de alguno de los órganos escolares.

Sin embargo, al percibir que los padres de familia no tenían intención de ocupar algún cargo, siguió la reunión con una actitud optimista a fin de lograr comprometer, de manera persuasiva, a los asistentes. Se debe tener en cuenta que, conforme lo establece el Acuerdo 280 en el artículo 20: “los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación se conforman por un Consejero Presidente y hasta por quince más, nombrando por mayoría de votos al Secretario Técnico” (SEP, 2000). Por tanto, no es poco el esfuerzo que debe hacer la directora.

Dir: La formación del Consejo Escolar de Participación Social busca la manera de contar con alguna ayuda, algún beneficio. Aquí hay quienes pueden hacerlo. No quiero decir quiénes, pero ya las estoy viendo... ¡Ándenle! ¡Anímense! ¿Alguien dice yo? Si no, vamos a tener que hacerlo como voluntario a fuerzas. Usted señora, ¿nos ayudaría? (EOCMRO230911).

Primero hizo una extensa exposición para convencer a los padres y madres de familia de las bondades del Consejo Escolar de Participación Social, sobre todo, porque ayuda a solucionar problemáticas escolares. Al no lograr tal cometido, asumió

una actitud de mayor insistencia; después pasó a proponer a personas concretas, añadiendo algunas advertencias o amenazas para quienes se rehusaran.

Las madres de familia que acompañan a la directora, apoyaron la actitud persuasiva de esta, transformando la dinámica de la junta en un juego constante de señalar y presionar para que los asistentes aceptaran el compromiso y de esa manera nombrar a cada uno de los consejeros hasta completar el número requerido por las disposiciones normativas.

Nombrados los integrantes del Consejo Escolar de Participación Social, pidió a los padres de familia *seleccionados* firmar el acta constitutiva asentando nombre y firma en el formulario enviado por la supervisión escolar.

La directora manifestó la necesidad de seguir invitando a los padres de familia ausentes a involucrarse en la vida de la escuela. El objetivo era incorporarlos a los diferentes comités para que atendieran diversas problemáticas. Después pidió a los asistentes que participaran en la reunión mencionando aquellos aspectos que consideraran importantes para la escuela, de forma que todos pudieran tenerlos en cuenta. Las problemáticas seguramente han sido identificadas previamente por la directora, debido a la convivencia cotidiana con los padres y madres de familia.

En esta fase, los participantes deben ser conscientes del compromiso adquirido al aceptar pertenecer al Consejo Escolar de Participación Social y las implicaciones de tiempo y trabajo que esto conlleva. Pero, además, las propuestas que hagan quedan supeditadas al apoyo que la dirección pueda otorgarles o denegarles porque la directora es a la vez Consejero Presidente. Cuestiones

Hay dos asuntos importantes sobre la constitución del Consejo Escolar de Participación Social en esta escuela. El primero es que el objetivo principal es más

bien de tipo administrativo. Hay que demostrar en el formato enviado por la Supervisión Escolar, que en la escuela, tanto la directora como los padres de familia, cumplen con la normatividad y, por ende, están en el camino para lograr el esperado cambio en la participación de los actores que identificarán problemáticas escolares y les darán solución. Además, logran una buena imagen ante las autoridades al cumplir con las disposiciones, como consta en los formatos entregados puntualmente.

El segundo asunto que es necesario señalar es que, cuando los padres de familia se integran a los diferentes comités y enfrentan la operación del Consejo Escolar de Participación Social, en ocasiones no es lo que esperaban. Por una parte, participar en el Consejo requiere disponer de tiempo para asistir a las reuniones y, por otra, el poder de decisión de los miembros no es tan grande, pues al final, la opinión de la directora suele tener un peso muy importante.

Doble representación

El Consejo Escolar de Participación Social y la Asociación de Padres de Familia elaboran sus respectivos planes de trabajo procurando que estén en la misma línea. Para lograrlo, el sentido práctico para la dirección es que los padres de familia cumplan una doble función, esto es, que pertenezcan tanto a la Asociación de Padres de Familia como al Consejo de Participación Social. Según consta en las actas de ambos organismos, durante el ciclo escolar 2012–2013, con fecha del 21 de septiembre de 2012, el 50% de los participantes tuvieron doble representación. Así, la participación queda limitada a unos cuantos, excluyendo al resto de los padres de familia.

A la participación de los integrantes de estos dos organismos se suma la de los representantes de cada uno de los salones, pues ellos tenían otras ventajas que el resto de los padres de familia: fácil acceso a la escuela, mayor acercamiento a docentes y aulas, transparencia en el uso de los recursos económicos, etc.

En las reuniones que son convocadas por la directora, esta informa a los integrantes del Consejo de Participación Social el plan de trabajo propuesto por los miembros de la Asociación de Padres de Familia. De esta manera, los miembros del Consejo, al conocer de antemano las actividades, las apoyan con mayor facilidad. Así se evitan futuros conflictos y desacuerdos:

Dir: Bueno, pues vamos a comenzar. Como ya saben, quedaron algunos padres de familia de la mesa directiva en participar también en el Consejo Escolar de Participación Social. Además quedaron los responsables de cada salón para que apoyen (EOCMRO081012).

Los integrantes del Consejo Escolar se limitan a apoyar las propuestas realizadas por la mesa directiva de la Asociación de Padres de Familia. Se aprovecha el espacio para señalar otras necesidades y hacerle algunas observaciones y reclamos a la directora de la escuela.

Alimentación saludable

Algunas de las problemáticas que enfrenta la escuela primero son planteadas como necesidades: indisciplina, acoso escolar, consumo de alimentos en la escuela, etc., posteriormente, se tornan exigencias que requieren atención especial, como en el caso de la cooperativa escolar que es atendida por diferentes profesores y cuya finalidad es apoyarlos económicamente con las ventas que esta genera.

Dir: A los maestros se les apoya para que se ayuden. Por ejemplo, la venta de la tiendita. Los maestros ponen su mesa ahí y venden sus productos, y reportan una parte de sus ganancias aquí a la dirección (EOCMRO280911).

Los artículos que se venden en la tiendita no reflejan lo que promueve la campaña nacional implementada por la Secretaría de Educación Pública para una *Alimentación Saludable*. Los artículos que se venden son frituras, golosinas y refrescos. Podemos notar cómo la campaña no solo tiene que enfrentarse a los hábitos alimenticios de la población en general, arraigados ya en la misma cultura, sino también al mismo personal docente de las escuelas. El criterio que orienta la elección de los productos para la tiendita es la de tener mayores ventas y, por lo mismo, mayores ganancias. Esto es lógico si se piensa que las ganancias se reparten entre los docentes y la dirección del plantel para enfrentar diversas necesidades.

Cuando los padres de familia tuvieron conocimiento de lo que se vendía, se organizaron para ofrecer un menú alternativo que incluyera alimentos saludables. De esa manera podían evitar que sus hijos consumieran ese tipo de alimentación.

Dir: Se debe cooperar para la promoción de la salud en el consumo de alimentos saludables. Los padres tienen una propuesta muy buena, a mí me pareció muy buena la idea. Es realizar un menú diario por una cantidad muy módica, \$10.00, empezando con los alumnos que estén interesados, ellos pasarían a los salones... (EOCMRO081012)

Si los padres de familia ofrecen productos saludables, es de esperar que las ventas de los otros alimentos descendan. Por tanto, los ingresos de los docentes y de los directivos también disminuirán. Sin embargo, esto parece no importar, ya que

la directora apoyó la propuesta y estuvo dispuesta, incluso, a permitir que los padres de familia vendieran sus productos en los salones en horas de clase, aun cuando este tipo de actividad sería un distractor para los alumnos. Lo anterior no fue de importancia para profesores, directivos ni para los padres de familia.

Otros aspectos del “interés desinteresado” es la atención a los problemas de salud de los alumnos. Por ejemplo, la dirección autoriza la visita a representantes de instituciones del sector salud para que identifiquen a los alumnos que presentan problemas de sobrepeso y obesidad, o citan a los a los padres de familia para que contesten encuestas.

Lo anterior es contradictorio porque, por un lado, los padres son convocados por los representantes del sector salud (apoyados por la directora) para obtener información acerca de su estilo de vida y alimentación; y, por otro, durante los recreos, se permite a los alumnos consumir productos que difícilmente los ayudarán a controlar su peso.

Reflexiones finales

Hace dos décadas el Estado impulsó una renovación en la Participación Social en la Educación Básica. Para ello, creó instancias colegiadas y promulgó leyes, acuerdos y lineamientos con el fin de transformar la subjetividad de los agentes sociales y sus prácticas. Según lo documentado en el presente estudio en caso, los agentes sociales no se orientan siguiendo puntualmente las acciones prescritas, sino mediante el sentido práctico (Bourdieu, 1998 y 1997) que no siempre reflejan la propuesta de lo que el Estado estaba buscando con las leyes, los acuerdos y los lineamientos.

Desde el sentido práctico y las razones que lo orientan, es posible comprender el doble juego de los representantes de la Asociación de Padres de Familia y del Consejo Escolar de Participación Social. Se comprende el “interés desinteresado” por acceder, permanecer y estar en la escuela con un estatus particular. Se percibe también el juego de la directora para poder controlar a los integrantes de ambos organismos; se alcanza a comprender, finalmente, los intereses cruzados en la administración de la tiendita escolar y la manera en que se ofrece el menú con alimentos saludables a los alumnos, aun a costa de invadir los salones de clase y quitar tiempo destinado a la enseñanza.

El estudio da cuenta de la forma en que las disposiciones normativas se encarnan en un determinado contexto escolar y social mediante razones prácticas. Por lo que es necesario analizar los procesos de recontextualización, desde el sentido práctico en los roles que juegan los agentes implicados y que se aceptan como normales al formar parte de la vida cotidiana de las instituciones.

El estudio es coincidente con otros que han estudiado la cultura escolar y revela la necesidad de seguir documentando y recreando narrativamente lo que sucede en las instituciones educativas (Canales, 2009; Estrada, 2008 y Perales, 2011; 2013). Todo esto, quizás, puede ayudar a tomar distancia para reconsiderar las propuestas de los organismos internacionales que se ocupan de asuntos técnicos y financieros y construir otras que toquen más a los agentes sociales para comprender sus razones prácticas, constituyendo así subjetividades más participativas.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- Bertely B. M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Canales, S. A. (2006). La participación social en educación: un dilema por resolver. *Revista Perfiles Educativos*, Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM, XXXVIII. Núm. 113. México: CES/UNAM.
- Estrada, R. M. J. (2008). La participación social en educación: Hacia una comunidad escolar en las Margaritas, Chiapas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia* Vol. 1 No. 2. En <http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0529/Participaci.pdf>.
- Perales, M. F. & Soto J. H. (2011). *La participación Social en una Escuela Primaria: Originarios y Vecindados*. En http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0846.pdf.
- Perales, M.F. (2013): *Disposiciones y posiciones en la Participación Social*. Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley General de Educación*. México: SEP.
- Torres, R. M. (2001): *Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y veinte experiencias en América Latina*. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA para su presentación en la Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral –CIDI (Punta del Este, Uruguay, 24-25 de septiembre) <http://portalsej.jalisco.gob.mx/consejo-estatal-participacion-social/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.consejo-estatal-participacion-social/files/pdf/participacionciudadana.pdf>.

LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN DURANGO

Araceli Esparza Reyes

Secretaría de Educación. Supervisión Escolar No. 22

Arturo Guzmán Arredondo.

Centro de Actualización del Magisterio. Docente e investigador

Resumen

Los supervisores(as) escolares en Durango, constituyen un grupo directivo que al pasar del tiempo han sido obviados y desestimados en las funciones asignadas por la SEP (Secretaría de Educación Pública), en tanto las entidades federativas los han atendido de manera más o menos periódica, según planes y presencias gubernamentales. Diferentes reformas educativas han sido implementadas y diferentes enfoques educativos se aproximan al actuar docente en los centros escolares; no así a la delimitación o definición de funciones supervisoras para lograr la consecución de los propósitos educativos que conjuntan al interior las legalidades constitucionales e institucionales. Es ahora tiempo de dar voz a un grupo directivo cuya acción principal, supervisar, queda supeditada a las condiciones de infraestructura, equipamiento y de academia que en la mayoría de las ocasiones resulta ser insuficiente. En esta investigación se da voz a un grupo de 50 supervisores(as) de diferentes niveles y modalidades de educación básica, mediante la técnica de grupos de enfoque a partir de seis líneas temáticas.

Palabras clave. Supervisión. Situación. Propuesta.

Introducción

En el presente educativo mexicano, resulta insoslayable el tema de la función supervisora; los resultados educativos que el país obtiene al interior de las organizaciones de que forma parte, dejan en claro las áreas de oportunidad que han quedado pendientes de retomar por parte de esta figura: el supervisor(a).

Si se entiende que en los centros escolares de antaño se ejerce una función en solitario, incluso sin la permanencia o insistencia en el logro por parte de los mismos directores de la institución, quienes en multicitados estudios aparecen con

una carga extraordinaria de tareas, coincidiendo en que la multiplicidad de funciones saturan la mente del directivo (Esparza, 2009).

Corresponde al Supervisor de educación, como representante de la función de Estado (Tapia, 2011) que le fue otorgada por parte del sistema educativo, examinar el interior de datos y temas que encierran los números. Le corresponde también la toma de decisiones para enfrentar las diversas problemáticas de proceso que se viven en los colegiados de escuela, entre y con los diferentes actores educativos, desde sus responsabilidades, tareas y propósitos en cuanto al alcance de mejores estándares para el logro educativo que esperan los contextos que viven de cerca los estragos de malas decisiones y acciones desvirtuadas que entorpecen el desarrollo integral de los asistentes.

Las funciones supervisoras han sido ignoradas y desde diversos contextos se ha atribuido la baja en la calidad de educación básica al ejercicio oportuno de esta figura (Calvo, 2002). Una condición necesaria para promover la atención y el apoyo al logro educativo es promover procesos de evaluación en las zonas escolares que permitan tener información específica respecto de las necesidades y apoyos que requieran los equipos docentes y directores (Castellano, 2006).

Ante la panorámica planteada, surge la decisión de realizar una investigación con base en el objetivo: *Conocer las funciones específicas y condiciones laborales en que se desempeñan los supervisores y supervisoras de educación básica en el Estado de Durango.*

Método

Bajo el enfoque cualitativo, que pretende ir más allá de lo que unas primeras impresiones puedan presentar, ha sido posible profundizar en el grueso de particularidades que presenta el desarrollo de la función supervisora en Durango, en seguimiento al desarrollo de seis grupos de enfoque.

La concepción de conocimiento vertida en cada acción y reflexión implicada fue la del conocimiento socialmente construido (inductivo, a partir de la generación de diálogos que atienden a un propósito contenido en las guías para dirigir las intervenciones de cada participante), al identificar la búsqueda por parte de los individuos de la comprensión del mundo en el cual viven y trabajan, siguiendo un proceso de construcción colectiva, en el cual está inmerso –por ser parte del grupo– el mismo investigador (Creswell & Plano Clark, 2007).

Se utilizó el método de la narrativa, que combina los puntos de vista de la vida de los participantes con los de la vida del investigador en una narrativa colaborativa (Clandinin & Connelly, 2000, citado por Creswell & Plano Clark, 2007), ajustada al procedimiento de los grupos de enfoque como técnica esencial de obtención de la información.

El trabajo con los grupos de enfoque se denominó: “Encuentro de jefes(as) de sector y supervisores(as) de educación básica”; el propósito general anunciado fue: Conocer el estado actual que guarda la supervisión escolar en las escuelas de educación básica del Estado de Durango.

Se integraron seis grupos de enfoque con 8 a 10 integrantes cada uno. Siguiendo los protocolos sugeridos por la técnica de grupos de enfoque, en sesiones de aproximadamente dos horas con cada grupo, se abordaron los siguientes temas:

- a) Fortalecimiento de la función supervisora, para conocer las estrategias que se practican para ejercer una función supervisora fortalecida.
- b) Planeación estratégica, para diferenciar las formas de conceptualizar e intervenir en procesos de la función supervisora a través de la planeación.
- c) Profesionalización de supervisores, con la intención de conocer las necesidades de formación profesional de los supervisores(as) y jefes(as) de sector.
- d) Desconcentración de servicios administrativos y control escolar, para conocer bondades y posibilidades de la desconcentración de servicios administrativos y control escolar que domina la supervisión escolar.
- e) Construcción y equipamiento de edificios, con el propósito de conocer las condiciones de infraestructura y equipamiento en que se desempeñan las funciones supervisoras.
- f) Apoyo tecnológico, para conocer las herramientas de apoyo y ejercicio tecnológico de que disponen los supervisores(as) y jefes(as) de sector de educación básica.

Análisis de la información

Para analizar la información, se usó la técnica de tabla larga, clasificando las opiniones y el desarrollo de los temas de una manera cuidadosa y sistemática, pretendiendo incorporar cada una de las aportaciones a las temáticas relevantes para el acopio, clasificación y análisis de la información.

En los grupos de enfoque fue posible identificar las necesidades, destacar la simplicidad de las propuestas y rescatar fortalezas de las aportaciones de los participantes.

En la *función supervisora* se reitera la falta de apoyo en infraestructura, equipamiento y materiales; también se hace mención de que a través de algunos estudios se ha llegado a la conclusión de que de un total aproximado de 200 acciones que realiza un supervisor, tienen poca o nula relación con su tarea profesional.

Los supervisores mencionan que existe poca vinculación entre la función supervisora y la administración educativa central, haciendo manifiesta una disfuncionalidad, mala distribución y desequilibrio de la supervisión escolar entre los subsistemas de educación básica. También se mencionaron problemas con los servicios de salud, la complejidad para el trámite de licencias médicas, la desvinculación de niveles educativos, la falta de liderazgo pedagógico y la falta de instrumentos de selección de personal.

A partir de las situaciones problemáticas planteadas por los supervisores, los propios grupos de enfoque generaron las siguientes propuestas:

- a) Contar con un respaldo de capacitación al momento de acceder al cargo.
- b) Fortalecer la supervisión con equipos de apoyo suficientes.
- c) Revisar los manuales actuales y elaborar uno acorde a las necesidades.
- d) Apoyar institucionalmente para aplicar la normatividad.
- e) Rescatar lo valioso del trabajo colegiado.
- f) Equilibrar los aspectos administrativos y pedagógicos de la función supervisora.

- g) Entrar a un nuevo modelo de gestión, incluyendo a las autoridades educativas.
- h) Regular la incidencia de otras dependencias en las escuelas.
- i) Reorganizar zonas y sectores escolares.
- j) Revisar plantillas de personal.
- k) Regionalizar sueldos.
- l) Atender prioritariamente cuatro programas: Reforma Integral de la Educación Básica, Programa Escuelas de Calidad, Participación social y Programa Nacional de Lectura.
- m) Valorar el desempeño profesional.
- n) Respetar la estructura organizacional.

Al abordar el tema de la *planeación estratégica*, los participantes manifiestan la necesidad de unificar criterios y conocer más a profundidad sobre el contenido; que las cargas administrativas evitan dar seguimiento a las planeaciones, además de poco tiempo y recursos, perdiéndose el seguimiento por la falta de vinculación con otras instancias educativas. Se plantean las siguientes propuestas:

- a) Fortalecer el trabajo en equipo para realizar la planeación estratégica.
- b) Usar el modelo de gestión escolar.
- c) Actualizar la normatividad y los manuales por los propios supervisores.
- d) Apoyar una supervisión de calidad.
- e) Contar con recursos y apoyos técnicos.
- f) Elaborar instrumentos de evaluación y seguimiento con criterios unificados.

En el tema de *profesionalización de los supervisores*, se sugiere que todo personal adscrito a oficinas de supervisión escolar ha de asumir su responsabilidad, conocer y dominar los programas, enfoques, metodologías y teorías, los aspectos

normativos, temas de asesoría, seguimiento y evaluación de las actividades. Como propuestas se mencionan:

- a) Elegir al personal de apoyo.
- b) Actualizar la normatividad para ascensos.
- c) Capacitar permanentemente por parte de la supervisión.
- d) Contar con equipamiento tecnológico.
- e) Difundir los proyectos de capacitación.
- f) Implementar cursos de inducción a asesores técnico-pedagógicos, directores y supervisores.
- g) Definir el perfil profesional del asesor técnico-pedagógico.

Si se considera que ya el asunto ha sido advertido desde otras esferas de la indagación (Calvo, 2002), se advierte el reconocimiento propio de esa adolescencia relacionada con la falta del desempeño en la promoción del trabajo pedagógico escolar.

Del tema de la *desconcentración de servicios educativos* y control escolar, resultan las siguientes propuestas:

- a) Implementar una organización interinstitucional para evitar la saturación de la función administrativa del equipo de supervisión.
- b) Establecer mecanismos de control administrativo, obviando tiempo y esfuerzos, y evitando la duplicidad de la información.
- c) Prever la asignación de recursos humanos para cubrir las vacantes e incidencias de licencias médicas.
- d) Desconcentrar los servicios implica contar con los recursos humanos necesarios, equipamiento, capacitación e infraestructura adecuada.

- e) Realizar una planeación estratégica que permita calendarizar todas las actividades de todos los subsistemas de educación básica.
- f) Potenciar el uso adecuado de las tecnologías de la información en los procesos administrativos.

En los temas de *infraestructura, equipamiento y apoyos tecnológicos*, se identifican las siguientes propuestas:

- a) Construir y dar mantenimiento a espacios para oficina y anexos dignos de la función supervisora.
- b) Dotar de recursos y medios.
- c) Depurar y organizar la información requerida durante el ciclo escolar.
- d) Crear sistemas de información con uso de las tecnologías.
- e) Designar vehículos en función de las necesidades educativas.
- f) Dotar tecnología y actualizarla.
- g) Crear redes de comunicación.
- h) Actualizar a los supervisores en el manejo de las tecnologías de la información.
- i) Dotar de mobiliario y equipo que permitan la concreción de la tarea en condiciones adecuadas.
- j) Revisar la credibilidad de los actores de la supervisión.
- k) Implementar modelos de supervisión en contextos diferenciados.
- l) Asumir los compromisos en la tarea supervisora.
- m) Dedicar más tiempo a las tareas pedagógicas.
- n) Mejorar la actitud positiva para prestar el servicio.
- o) Redefinir y recuperar la supervisión.

- p) Generar altas expectativas en el entorno y practicar el buen desempeño escolar.

Hallazgos

Del diagnóstico en general, las líneas sugerentes e intermitentes que emergen de las aportaciones de cada participante pueden ser sintetizadas en los siguientes rubros que requieren de atención inmediata, evitando en lo posible olvidar que la estrategia seleccionada estará asociada a procesos donde se vaya enseñando y dirigiendo a los centros escolares de acuerdo con sus prioridades estratégicamente ubicadas (Tapia, 2011):

- a) De infraestructura y equipamiento. Se adolece de espacios dignos, mobiliario apropiado y equipos tecnológicos actualizados.
- b) Falta de equilibrio en la distribución de sectores y zonas escolares en el Estado.
- c) Inexistencia de manuales actualizados sobre el ejercicio de la función supervisora.
- d) Normatividad obsoleta para respaldar el ejercicio legal.
- e) Necesidad de una formación y capacitación propia de las funciones supervisoras.
- f) Actualización de la función supervisora en virtud de los nuevos enfoques y conceptos de aprendizaje, enseñanza y gestión.
- g) Ausencia de una simplificación administrativa que libere tiempo para el desempeño de actividades académicas.

- h) Saturación de programas y proyectos que llegan a los centros escolares sin finalidades y propósitos claros.
- i) Incipiente e insuficiente vinculación entre niveles y subsistemas de la educación básica.

Se destaca la proliferación de temas en áreas de infraestructura y problemas de saturación administrativa, así como de asuntos relacionados con conflictos de orden laboral. Ligeramente se asoman temas de formación, actualización o de gestión de la labor del supervisor(a) para el mejoramiento de los resultados educativos; asumiendo que pudieran afectar de forma directa y positiva a las tareas sustantivas; se plantea la importancia de una supervisión cercana a la escuela.

Se identifica una instancia poco eficaz (Castellano, 2006) para responder a las particularidades de los centros escolares. Resulta impostergable dirigir la acción de la gestión educativa e institucional hacia la reconceptualización de la función supervisora en ese tránsito del cuadro de funciones administrativas a un cuadro de funciones pedagógicas que incorporen y sitúen en su dimensión real el tópico de la administración de servicios y tareas.

La supervisión escolar ha ido funcionando centenariamente en condiciones poco favorables, conceptualizada desde diferentes visiones adoptadas por los modelos educativos en turno (Tapia, 2011).

En la actualidad, los equipos de supervisión asignados por zona escolar, laboran de acuerdo con lineamientos institucionales establecidos por autoridades inmediatas, cuyas funciones se orientan hacia el cumplimiento y sostenimiento de los diferentes programas y proyectos que se operan desde la instancia correspondiente,

evitando de manera consciente o inconsciente la programación de actividades con una visión de conjunto (Castellano, 2006).

Conclusiones

El resultado de la presente investigación muestra un ambiente de desesperación que se vive al interior de sus centros de trabajo, argumentando de manera concluyente que:

No hay posibilidad de mejorar la calidad de la educación si no se ejerce una función supervisora que garantice a los educandos el desarrollo de las competencias básicas a las que hace referencia el plan y programas de estudio de educación primaria (Rodríguez, 2011).

Las diversas maneras de expresión usadas por los participantes, hacen virar la atención hacia esas frases dichas de manera contundente y que envuelven de complejidad la verdadera tarea supervisora; que en muchos casos no se alcanza a apreciar por algunos de los involucrados de manera puntual, por estar fijando su atención en asuntos de tipo material que ocultan el verdadero meollo de la cuestión.

Algunas frases que ilustran lo anterior son: “realizamos las funciones en situaciones críticas”, “se piden perfiles a docentes, directores, supervisores, jefes de sector; y a los jefes de oficinas o departamentos, no”, “existen problemas de desautoridad a los supervisores por parte de estancias superiores”, “tenemos una función supervisora abandonada por las autoridades”, “debe ser cuidada la selección de alumnos que ingresan a las normales”, “se ha perdido la filosofía de la escuela rural mexicana”, “el problema real en la supervisión es la falta de identidad del supervisor”, “existe confusión de funciones”.

La problemática narrada se orienta a puntualizaciones cercanas a las líneas de desarrollo estatal:

- a) Crear un organismo colegiado de educación que realice evaluaciones periódicas de los centros, de los maestros, del alumnado y del funcionamiento de la administración.
- b) Reducir cargas administrativas.
- c) Fortalecer la infraestructura de los centros escolares y las oficinas de supervisión.
- d) Establecer un sistema de rendición de cuentas (Rodríguez, 2011).

Algunos supervisores proponen acciones que corresponde realizar directamente a su desempeño. Se intenta participar positivamente en cualquier cambio cuyo origen y finalidad sea mejorar las condiciones que vive en la actualidad la función supervisora, una función que se obvia y que actúa como enlace de los asuntos administrativos que exige la Secretaría de Educación.

Cualquier propuesta en beneficio de la definición de roles y del impacto en los resultados de aprendizaje por parte de jefes, jefas de sector, supervisores y supervisoras de educación básica será bienvenida y apoyada con participaciones ávidas de encontrar cauces óptimos y plétóricos de propuesta y acción.

El camino ha de ser redireccionado hacia la institucionalización de la gestión en la Secretaría de Educación del Estado a partir del reconocimiento, trabajo y actuación de los supervisores en los diferentes niveles y modalidades de educación básica, partiendo de la idea del aprendizaje en conjunto, en el afán de reencontrarse con la versión de convertirse en el anhelo realizado de ser verdaderos promotores del cambio (Antúnez, 2004).

Es indispensable iniciar el cambio educativo a partir de reconsiderar la situación actual que guarda la función supervisora; retomando la información vertida a través de la puesta en marcha de los grupos de enfoque, considerando que si bien se adolece de infraestructura, habrán de enfrentarse cotidianidades que aspiran a convertirse en verdaderos obstáculos para la impresión del elemento cualitativo en la función.

En décadas relacionadas con diferentes intentos de reforma de la educación básica, se ha venido asociando el factor calidad con el desempeño de los supervisores (Calvo, 2002). Queda previsto en los resultados de estos grupos que ha de emprenderse una labor titánica y simultánea para generar movimiento profundo, desde los anclajes institucionales, desde permanencias académicas tradicionales, desde visiones recortadas y complejas, desde incipientes prácticas gestoras, desde dinámicas poco favorecedoras para el logro educativo, desde el confort en que el supervisor se ha posicionado por decisión propia o institucional.

REFERENCIAS

- Antúñez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.
- Calvo, B, Zorrilla, M., Tapia, G. & Conde, S. (2002). *Tendencias en supervisión escolar. La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. UNESCO: IIEP.
- Castellano, E. & Guerrero, C. (Coords.) (2006). Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar. México: SEP.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, U.S.A.: Sage Publications.
- Esparza, A. (2009). *Los directores(as) y su formación profesional*. Durango, México: Tesis doctoral, Instituto Universitario Anglo Español.
- Rodríguez, J. (2011). *La supervisión escolar en el logro académico de los educandos*. Durango, México: Manuscrito.
- Tapia, G. (2011). *La supervisión escolar que necesitamos*. Conferencia magistral, Aguascalientes, Ags., Departamento de Educación Universidad Iberoamericana León.

SEGUNDA SECCIÓN: REFLEXIONES

LA RED DE INVESTIGACIÓN UPN 162 ZAMORA

Rosa María Cisneros Díaz
José Manuel Palomares León

Docentes de la unidad UPN 162 de Zamora Mich.

Resumen

Desarrollar un trabajo de organización de una red de investigación no es tarea fácil, y más cuando se trata de organizar un proceso de compromiso en la escuela, donde es necesario el compromiso del equipo de trabajo donde se requiere que todo el equipo se comprometa en un proceso en el que se hace necesario el poner en marcha pequeñas innovaciones que vayan produciendo el cambio en nuestra propia práctica, este es el planteamiento central de nuestra ponencia.

La red y su origen

Escribir siempre resulta difícil, y sobre todo cuando se trata de un tema tan complicado como es la organización de una red, que según el diccionario tiene sinónimos como malla, tejido, trama, pesca, enredo, nudo, y para acabar de ajustar, fuera de ser una red, con todo lo que esto implica, es una red de investigación, que igualmente tiene sinónimos como indagación, exploración, pesquisa, búsqueda.

El trabajo en red, cuando se hace en la escuela, podemos decir que es un trabajo “colaborativo”, se trata de no caer en formalismos y normas, ya que encontrar un espacio donde es posible construir “el saber”, pero no un saber desde lo individual sino en las tramas del colectivo, este es siempre una oportunidad para aprender junto con otros pares que andan en la búsqueda, -al igual que nosotros- en un mundo de interrogantes que nacen desde la práctica, del inconformismo por la

institucionalización, de las preocupaciones por niños, niñas y jóvenes de nuestras aula; así como los docentes que desean profesionalizarse.

Al conjugar este interés con la necesidad de indagar, hacíamos lo que teníamos que hacer: investigar, pero ¡sorpresa!, esta red, no investigaba lo que se puede decir una “investigación tradicional” en la que se inventan los problemas sino la investigación cara a cara abordando problemáticas reales de enseñanza basados en los alumnos (as), el medio, las relaciones interpersonales, etc.

Preocupaciones de las que no es posible encontrar en los libros de texto ni en los procesos de la investigación científica que se aleja tanto de la realidad y nos dábamos cuenta que el diálogo constante, en una reflexión sobre temas cotidianos, experiencias personales, anécdotas escolares, era lo que realmente nos acerca a la solución de nuestros problemas.

El diccionario de sinónimos, al definir investigación olvidó poner palabras como diálogo, conversación, diferencias, semejanzas, risas, chistes, lecturas, momentos, espacios. Investigar es más que plantear problemas, elegir metodologías, analizar e interpretar datos, para cubrir requisitos que respondan a un interés personal; investigar es estar con los cinco sentidos puestos en nuestro quehacer, es dialogar sobre nuestra labor, es transformar nuestra actividad.

Y si esto se hace en compañía, compartiendo dudas, interrogantes, inquietudes, dice Pilar Unda al hablar de las redes pedagógicas que estas “...emergen como una necesidad, un afán, un deseo sentido de los mismos maestros de construir y contar con un espacio propio que les permita reflexionar, auto-cuestionarse y crear sus propias miradas de sí y del otro. En este sentido se

convierten en escenarios propicios para pensarse y construirse sujetos desde otros lugares de enunciación y de acción constituyentes, en los que son protagónicos”

Desde la objetivación reflexiva de la práctica docente real; desde una formación universitaria para la construcción de conocimiento educativo, y a partir de la conceptualización de elementos que aparecen como: docente, estudiante, enseñanza, aprendizaje, educación, formación, escuela, currículo, logro, entre otros. Nace la posibilidad de conformar un grupo de pares que se identifiquen con estas vertientes o intereses, para dar como resultado un conjunto de personas que produzcan un beneficio colectivo para afrontar lo que se ha denominado “EL sistema educativo y su institucionalización: la escuela”.

Hay un gran número de caminos que determinan el interés investigativo educativo, a ellos se aúna la posibilidad de determinar desde una posición reflexiva la realidad actual del educador y su quehacer docente, los cuales orientan todo propósito profesional propio y enmarca la labor para la cual fuimos formados. Quizás estos propósitos investigativos, sean el producto inconsciente de un discurso histórico de la calidad. De la calidad como concepto y de la calidad como acción que se materializa en las instituciones educativas de todos los tiempos.

Con la ruidosa crítica constante al sistema educativo y a las prácticas teóricas y contextuales del sistema, se hace necesaria una apropiación de los profesionales de la educación al terreno que pisan. El predominio histórico de algunos otros exponentes de distintas ramas del saber en la investigación educativa, han opacado la otra faceta del maestro, la de investigador, reduciéndolo a un papel de hacedor y aplicador de saberes ya hechos por terceros.

La fundamentación del pedagogo actual, debe proyectarse a la producción y acción del saber de su particularidad. Es decir; investigador, aplicador y analista del mismo.

Para los flamantes científicos, los procesos investigativos son propios de un grupo selecto de intelectuales que se proponen descubrir o innovar. Para los educadores actuales, investigar tiene como objeto de reflexión en su campo, la realidad contextual diversificada por la cultura, y por la subjetividad propia de cada individuo en un grupo, las cuales generan paradigmas, derriban teorías y obligan a redefinir todo el discurso de la educación.

No significa esto falta de rigurosidad, se refiere a una innovación profesional cuyo fin se proyecte al campo intelectual y práctico de la educación, que aporte a la mejora o calificación de la particularidad educativa y de la globalidad de la misma en tanto se haga presente en todas las esferas en donde aparezca la educación tanto desde el saber cómo desde la práctica.

Reproducir saber, memorizarlo y mecanizarlo son expresiones de la formación y del aprendizaje. Quizás esta teoría conductista de estímulo respuesta debe trascender en el terreno de la investigación en educación en tanto, formarse para la investigación implica no solo dar un respuesta esperada, por el contrario una producción de un conocimiento divergente que valore el saber educativo.

La fundamentación del pedagogo actual, debe proyectarse a la producción y acción del saber de su particularidad. Es decir, investigador, aplicador y analista del mismo, tomando en cuenta las corrientes pedagógicas contemporáneas que le permitan obtener respuesta a las demandas de una sociedad en la que urge resolver

problemas de diferente índole y enfrentar la búsqueda de soluciones dando respuestas nuevas a preguntas nuevas.

Otras perspectivas de la red de investigación educativa

Tal vez la perspectiva de mayor alcance a la que aspiramos se refiera a las reconceptualizaciones y recontextualizaciones pedagógicas, didácticas y curriculares surgidas en el contexto de una comunidad académica alternativa, mediada por la Red de Investigación Educativa.

Creemos que reconceptualizar y recontextualizar la práctica pedagógica-curricular, se dará a partir del escenario que brinda la Red de Investigación Educativa en el que se promueve el encuentro entre la Universidad y la Escuela, contribuyendo de este modo a la conformación de comunidad académica y a diferentes formas de estructuras curriculares.

Si una pretensión de la Red de Investigación Educativa es la búsqueda permanente de vínculos entre la Universidad y la Escuela, quienes hemos tenido la posibilidad de estar vinculados de manera simultánea a los niveles de educación básica y universitaria encontramos que muchas de los vacíos y estancamiento en el desarrollo pedagógico y curricular, podrían ser superados con el acercamiento académico de estos niveles.

Las secuelas de este desencuentro entre la Universidad y la Escuela obedecen, entre otras causas, a una escasa valoración recíproca de la labor del profesor en cada uno de estos niveles. Entonces una de las razones para el fortalecimiento de la Red de Investigación Educativa es propiciar espacios de diálogo, que permita compartir las inquietudes que le surgen a cada uno de los

integrantes, es decir, a los maestrantes de la MEB, a sus profesores pero también a los diferentes actores que se encuentren involucrados en sus investigaciones sin dejar de lado que se está trabajando con seres humanos y no con maquinas que solo transmiten lo que aprenden, que somos seres en relación y necesitamos interactuar para compartir.

De este modo se espera vencer el sentimiento de soledad que los maestros y profesores de diferentes niveles sienten en sus aulas, es decir vencer las barreras que nos hace sentir el aislamiento en el que desarrollamos nuestra labor.

La conformación de la Red de Investigación Educativa nos permite dar respuesta a una necesidad urgente, la de romper con las distancias territoriales que frenan la comunicación entre miembros de un programa que se reúnen periódicamente; pero que provienen de diversos lugares, como consecuencia de lo anterior, otra de las posibilidades que brinda la Red de Investigación Educativa se encuentra en el terreno tecnológico, además de vencer las distancias que impiden el intercambio, facilita el encuentro entre dos modos diferentes de cultura.

Por un lado se encuentran los estudiantes, nacidos en contextos altamente tecnificados, pero por otro, aparecen los profesores que presentan un desarrollo de contenidos que muy poco aportan a las preocupaciones expresadas en los corrillos de compañeros y que ponen de presente sus inquietudes a partir de una película, un programa de TV, y situaciones de la vida diaria.

Creemos que la utilización de los recursos tecnológicos que brinda el ambiente computacional, permitirá que los integrantes de la red adquieran prácticas y costumbres propias de una cultura digital. Los integrantes de la red, al estar inmersos en esa cultura, posibilitan la realización de un ejercicio entre personas en igualdad de

condiciones en cuanto al acceso al medio tecnológico, pero que los modos de uso, el tipo de presencia que desde allí se realiza nos permitirá detectar facilidades y dificultades para establecer relaciones académicas.

A modo de síntesis podemos señalar que la Red de Investigación Educativa debe jugar un papel importante en las relaciones de intercambio académico del cual salgan fortalecidos tanto los maestrantes, sus profesores como las instituciones que se vinculen al proceso, en la medida que muchas interrogantes que surgen en el camino de preparación de sus tesis, pueden ser abordados como experiencias de trabajo en otros niveles de la educación.

De los procesos de acompañamiento con una mirada investigativa pueden surgir nuevos problemas para ser abordados, formulación de nuevas metodologías para el desarrollo de nuevos estilos de aprendizaje o nuevas maneras de enseñar, la creación de ambientes de aprendizaje mediados por la actividad del estudiante, orientados por la idea del acercamiento productivo para los diferentes actores que en ella intervengan.

Es importante en el desarrollo del proyecto no olvidar que las pretensiones a las que se aspira con la constitución de la Red de Investigación Educativa está "orientada" a la construcción de sentidos surgidos del saber pedagógico. El cual, es un concepto que amerita un sondeo de opinión de quienes intervenimos en el proyecto, en la medida que en muchas ocasiones hay discursos muy elaborados acerca de la intencionalidad pero que no aterriza en el terreno práctico o lo contrario experiencias empíricas que permanecen en el anonimato o terminan cayendo en el olvido por falta de relaciones que permitan ampliar el panorama teórico para inscribirlas en un horizonte conceptual más amplio.

La red regional de investigación y posgrado

Propósito General:

La red de investigación de posgrado de la UPN 162 de Zamora Mich. tiene como propósito principal contribuir en el desarrollo de un proceso de intervención escolar en nuestra Región para que, de acuerdo con sus propias características, promuevan proyectos y actividades interinstitucionales, fomentando el intercambio de experiencias y estableciendo mecanismos de comunicación y gestión con organizaciones locales, regionales que persigan objetivos afines.

Objetivos específicos:

- Crear y reforzar grupos de trabajo e interés común por área temática o campo problemático para generar y usar el conocimiento en temas de interés social y educativo que resulten estratégicos para la región.
- Realizar estudios diagnósticos que permitan conocer la problemática y perspectivas específicas de cada área temática o campo problemático.
- Fortalecer la relación de la unidad central con los subcentros que ofertan posgrado (en nuestro caso la maestría), con la Sociedad y su región
- Atender de manera coordinada y estratégica la formación del nivel de posgrado reconociendo su problemáticas y sus potencialidades.

Como nos proponemos hacer la red?

Para la puesta en marcha de esta propuesta es necesario que el departamento de posgrado de la institución asuma la coordinación de este proceso y todos los integrantes asumamos la posición del colectivo principal, iniciando el diálogo, la creación de códigos comunes de comunicación y discutir sobre el objeto y objetivos de las posibles redes.

Para iniciar la construcción de las redes se propone que cada grupo de maestrantes en los subcentros se asuma como una red que estará constituido por los colectivos posibles de organizar, en un primer momento se pueden hacer equipos de preescolar, primaria y educación media, pues ese es el espacio académico que ocupan nuestros maestrantes (tomo el ejemplo de Cherán sede en la que se están organizando 4 equipos: 1 de preescolar, 2 de primaria y uno de educación media y media superior).

La finalidad es que después formado el colectivo de asesores, los colectivos de subcentros, se acrecenté la red general en que puedan interactuar los maestrantes de todos los subcentros vía presencial o en línea para compartir e intercambiar sus experiencias y avances del trabajo que realizan tanto en sus escuelas y comunidades, como el de titulación.

Conclusión

Como ya mencionamos anteriormente, al hablar de trabajo colaborativo se requiere de interdependencia, interacción, cooperación individual, intercambio, pero sobre todo de una gran disposición a dejar el “yo” para iniciar el “nosotros” esto obliga a

una apertura al proceso educativo que nos brindara más saberes y experiencias de toda índole para compartir en la Red.

Desgraciadamente nos hemos encontrado con más desventajas que ventajas debido a la formación interna que hemos tenido como profesionales de la educación, creemos que no es posible permitirnos aprender del otro y seguimos arraigados al saber individual, al egoísmo pedagógico.

El trabajo en equipo se nos dificulta pues se requiere de tiempo, dinero y esfuerzo y como este trabajo no es remunerado, no siempre estamos dispuestos a dar más de lo necesario. Por las características de nuestros maestrantes, aun no existe el dominio amplio del uso de las nuevas tecnologías y esto no les permite el intercambio amplio a distancia.

Así mismo, la influencia con la que hemos sido formados en la educación tradicional no siempre nos brinda las competencias que requerimos para la educación actual pero si estamos dispuestos a buscar estrategias de un aprendizaje activo nos permitirán vencer la resistencia al cambio y sobre todo al miedo de perder el control de los grupos para así superar los obstáculos y con el apoyo de pares que es la propuesta de la red, caminar el camino lento pero seguro, sin prisas pero sin pausas. así es que ¡Manos a la obra! Estás invitado a participar con nosotros tus experiencias son muy valiosas.

REFERENCIAS

- Arias, *et al.*, (comp.) (2001). *Redes de maestros (una alternativa para la transformación escolar)*. Sevilla: Díada-UPN. (Serie Fundamentos; 13).
- Fierro, Cecilia. Et al. (2011) *Transformando la práctica docente*. Maestros y enseñanza. México DF: Paidós.

Unda Bernal, Pilar, et al. (2001). "Red de cualificación de educadores en ejercicio" (RED-CEE, Colombia). En: Arias et al. (comp.). *Redes de maestros (una alternativa para la transformación escolar)*. Sevilla: Díada-UPN, pp. 115-135. (Serie Fundamentos; 13).

Calderón López-Velarde, Jaime. (2010) *La red de Didáctica de la Investigación Educativa, sistematización de una experiencia de innovación*. Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México, D.F.

EL POSICIONAMIENTO GEOGRÁFICO Y PEDAGÓGICO DE LA FACULTAD DE GEOGRAFÍA DE LA UAEM

Fernando Carreto Bernal
Facultad de Geografía, UAEM.

Resumen

En el escenario nacional la oferta educativa de instituciones de educación superior especializadas en estudios geográficos, la Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México con sede en la ciudad de Toluca, México, se ubica con sus cuatro décadas de existencia dentro de las tres primeras del país, con una importante trayectoria que se concreta en la actualidad con una amplia plataforma educativa reconocida por organismos oficiales, una creciente actividad investigativa organizada en cuerpos académicos y una dinámica difusión y divulgación de su producción científica. Ante esta realidad, requiere mantener de forma permanente la identidad institucional para su comunidad académica, por lo que surge la necesidad de clarificar y consolidar su posicionamiento en el escenario nacional e internacional, a través de precisar el tipo de disciplina geográfica que se está asumiendo y desde que enfoque pedagógico se está formando a sus estudiantes, para asumir un posicionamiento que le caracterice y distinga del resto de las instituciones de su tipo por sus rasgos propios. Para la identificación del posicionamiento geográfico y pedagógico partimos de la caracterización de su matrícula con su personal docente y administrativo, en seguida se desprende las orientaciones disciplinarias de la geografía a partir de la estructura entre cuerpos académicos, las áreas académicas y las líneas de acentuación. Finalmente se desprende el principio pedagógico de su proceso enseñanza aprendizaje con el Modelo de Formación Profesional y el Modelo de Innovación Curricular como formas de instrumentación de sus proyectos educativos de licenciatura y posgrado.

Palabras clave: Posicionamiento- geográfico - pedagógico

Antecedentes del contexto institucional

La Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México es una institución pública de nivel superior con cuatro décadas de existencia que oferta tres licenciaturas, una especialidad, una maestría y un doctorado, cuyos programas cuentan con reconocimiento por las instancias oficiales.

Su dinámica actual, se desarrolla en tres funciones principales; las sustantivas, adjetivas y regulativas apegadas a la directrices de la UAEMéx, que ante su crecimiento natural se hacen cada vez más complejos sus procesos académicos y prácticas institucionales caracterizados por una inercia para alcanzar un progreso que la posición mantenga vigente en el marco regional y nacional.

En su trayectoria, su planeación académica y organización administrativa se derivan de las directrices de su Alma Mater, la UAEM, quedando como una necesidad propia la construcción de su esencia como institución formadora de profesionales del análisis geográfico y espacial desde diferentes orientaciones y enfoques metodológicos.

Problema de estudio

Ante la expansión de la oferta educativa sobre instituciones formadoras de geógrafos en México y la dinámica interna que la institución experimenta, resulta necesario especificar la naturaleza geográfica y el enfoque pedagógico didáctico que se asume. Por lo que de no contar con un proyecto educativo definido con claridad que oriente el posicionamiento con un sentido de pertinencia disciplinaria e identidad pedagógica institucional, se corre el riesgo de perder su lugar actual en el escenario nacional y la dispersión interna sin un núcleo sólido que le sustentabilidad diluyéndose como Facultad de Geografía.

Objetivos

- Contextualizar la estructura académica de la institución
- Identificar el tipo de disciplina geográfica que se trabaja a través de las funciones sustantivas.
- Caracterizar el fundamento pedagógico institucional establecido en el modelo de formación profesional y el modelo d innovación curricular.

Metodología

En relación a la naturaleza de la investigación el método que se asume es el interpretativo de la evaluación institucional a través de tres fases; la contextualización de la estructura académica, la identificación de la disciplina geográfica respecto a las funciones sustantivas y la caracterización del modelo pedagógico

▪ Contextualización de la estructura académica

Actualmente su comunidad se conforma de la siguiente manera respecto a su oferta educativa de programas de licenciatura, especialidad y maestría, 2013.

ALUMNOS	DISTRIBUCION				
	SEMESTRE		TURNO		
	H	M	MATUTINIO	VESPERTINO	
LICENCIATURA EN GEOGRAFÍA	315	169	146	200	115
LICENCIATURA EN GEOINFORMATICA	157	101	56	157	0
LICENCIATURA EN GEOLOGÍA AMBIENTAL	35	18	17	0	35
ESPECIALIDAD EN CARTOGRAFÍA AUTOMATIZADA, TELEDETECCIÓN Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA	19	9	10	VESPERTINO	
MAESTRÍA EN ANÁLISIS ESPACIAL Y GEOINFORMATICA	32	16	16	VESPERTINO	
TOTAL	558	313	245		
DOCENTES					
CATEGORÍA	TIEMPO COMPLETO		28		
	MEDIO TIEMPO		2		
	TÉCNICOS ACADÉMICOS		3		
	ASIGNATURA		24		
TOTAL	57				
PERSONAL ADMINISTRATIVO					
CATEGORÍA	PERSONAL SINDICALIZADO		22		
	PERSONAL DE CONFIANZA		16		
	DIRECTIVO		1		
TOTAL	39				

Los programas educativos que se ofertan se encuentran certificados por ACCESISO y PNP excepto el de la licenciatura en Geología Ambiental por ser de nueva creación.

▪ **Orientación disciplinaria de la geografía**

Para la obtención del tipo de geografía que se trabaja en la institución, acotamos el panorama para retomarlo de la estructura organizativa de la institución para lo cual se realiza la siguiente figura de los cuerpos académicos, las áreas académicas y las líneas de investigación.

Estructura organizativa relacionada entre Cuerpos académicos, Académicas y Líneas de acentuación, 2013.

I N V E S T I G A C I Ó N	Cuerpos académicos	Líneas de investigación	O R G A N I Z A C I Ó N A C A D É M I C A	Áreas académicas	P L A N D E E S T U D I O S E	Líneas de acentuación
	Procesos Socio-económicos y Espaciales	Procesos geográficos socioeconómicos		Geografía Socioeconómica		Planeación Geográfica Integral
	Análisis Geográfico Regional	Geografía Ambiental y Geoinformática Agroecología y Estudios Regionales		Geografía Física Cartográfica		Riesgos e Impacto Ambiental
	Ordenación y gestión sustentable del Territorio	Ordenación y gestión sustentable del Territorio		Metodológica Geografía aplicada		Ordenamiento Territorial
	Educación y Enseñanza de la Geografía	Evaluación curricular como estrategia teórico metodológica para el desarrollo de la educación y enseñanza de la Geografía. Investigación educativa de los procesos académicos y las prácticas institucionales en la enseñanza – aprendizaje de la Geografía en diferentes contextos.		Educativa		Didáctica de la Geografía- Análisis Espacial del Hecho Educativo.

Elaboración propia con base a los documentos oficiales de la institución

Desde esta primera ventana aparecen las orientaciones disciplinarias de la geografía física y la geografía socioeconómica como un conocimiento de larga tradición en la institución, apoyadas por la cartografía, seguidas por la ordenación del territorio y la evaluación de riesgos como aplicaciones específicas de demanda actual por la sociedad.

El estudio de la geografía en aspectos educativos destaca como resultante de una actividad de práctica conocida como una práctica profesional de larga tradición pero no reconocida por sus aportes al conocimiento geográfico, sin embargo poco a poco va logrando posicionarse como una realidad necesaria y única en el contexto nacional.

Lo anterior se puede apreciar de forma integral en la estructura académica organizativa de la Facultad en donde se puede inferir las orientaciones que tienen los procesos académicos en sus funciones sustantivas.

Estructura académica: docencia e investigación				
Funciones sustantivas				
Docencia	Investigación	Difusión del conocimiento	Extensión y Vinculación	
Áreas académicas de la institución				
Física	Socioeconómica	Metodológica	Cartográfica	Geoinformática
Áreas de acentuación en la licenciatura en Geografía				
Riesgos e impacto ambiental		Ordenación del territorio	Planeación geográfica integral	
Áreas de acentuación de la licenciatura en Geoinformática				
Desarrollo de Sistemas Geotecnológicos		Percepción Remota y Cartográfica	Sistemas de Información Geográfica	
Áreas de acentuación de la licenciatura en Geología Ambiental y Recursos Hídricos				
Gestión de riesgos		Gestión de Cuencas Hidrológicas		
Cuerpos académicos de investigación				
Análisis Geográfico Regional	Procesos Socioeconómicos y Espaciales	Educación y Enseñanza de la Geografía	Ordenación y Gestión Sustentable del Territorio	
Líneas de generación y aplicación innovadora de conocimientos				
-Geografía ambiental	Procesos	-Evaluación curricular para la	Ordenación y gestión	

y geoinformática. -Agroecología y estudios regionales -Morfoedafología	geográficos socioeconómicos	mejora de la educación y enseñanza de la geografía. -Investigación educativa de los procesos académicos y las prácticas institucionales en la enseñanza – aprendizaje de la Geografía en diferentes contextos.	sustentable del territorio: capital humano, agua y salud
--	-----------------------------	---	--

Elaboración propia con base a los documentos oficiales

En este segundo esquema se pueden apreciar las posibles relaciones transversales tanto de forma vertical como horizontal, destacando como orientaciones disciplinarias que complementan la tabla anterior la geoinformática con sus áreas de acentuación permeando los niveles de licenciatura, especialidad y maestría con dicha temática que distinguen en el exterior como su principal especialidad.

Una última orientación de reciente incorporación es la geología ambiental y recursos hídricos con la gestión de riesgos y de cuencas hidrográficas como una perspectiva relevante ante las necesidades sociales por el vital líquido.

- **Principios pedagógico didácticos**

Los documentos para la caracterización de los principios educativos serían el Modelo de Formación Profesional de la UAEM y el Modelo de Innovación Curricular para orientar los programas educativos.

El Modelo de Formación Profesional de la UAEM

El Modelo Pedagógico asumido en el 2003 por la UAEM fundamenta las bases del proyecto educativo institucional, desde el cual se orientan los planes de estudio de los diferentes organismos académicos de la universidad.

Sus características se concentran en la siguiente tabla para clarificar sus principios, atributos y orientaciones.

Principios pedagógicos del Modelo de Formación Profesional de la UAEM

Principios	Atributos	Orientaciones
Transversalidad en la formación integral	Compromiso y vinculación de la institución con el entorno Aprender a aprender y aprender a vivir	Innovación del proceso enseñanza aprendizaje incorporando en el plan y programas de estudio las problemáticas socioterritoriales. Aprendizaje basado en problemas como estrategia de enseñanza
Interdisciplina y transdisciplina	Formas de apropiación del conocimiento	Interrelaciones entre las disciplinas del plan de estudios
		Etapa superior de integración entre las disciplinas del plan de estudios que se constituye como un sistema total sin fronteras
Competencias profesionales universitarias discente	Académicas	Investigación Saber disciplinar
	Operacionales	Campo laboral
	Transversales	Social y personal
Modelo de enseñanza	Paradigma centrado en el aprendiz	Enseñar a aprender
Competencias docentes profesionales	Práctica docente por competencias:	Indicadores estadísticos y descriptivos sobre los resultados de la competencia docente
	Conocimientos	Saberes disciplinarios, conocimiento del entorno, del currículo y del discente.
	Habilidades	Planeación didáctica por competencias.
	Valores	Asimilación de los principios filosóficos de la disciplina, los fundamentos ideológicos de la universidad y de su Modelo de Formación Profesional.
	Actitudes	Identidad y sentido de pertenencia con el compromiso institucional, con la disciplina, con el MFP y apertura al trabajo colegiado.
Tutoría	Estrategias de acompañamiento del tutor al alumno.	Resultados de la tutoría en las trayectorias escolares de los discentes.
Evaluación	Sistema de evaluación del MFP	Programa de instrumentación con proyectos específicos de evaluación del MFP.

Elaboración propia con base en el Modelo de Formación Profesional de la UAEM.

Del Modelo de Formación Profesional de la UAEM se desprenden las directrices que se asumen en los diferentes programas educativos de licenciatura en las diversas dependencias que se concretan en el Modelo de Innovación Curricular.

El Modelo de Innovación Curricular de la UAEM

Es el proyecto educativo que asumió la UAEM a partir del 2003 con la finalidad de responder de forma congruente a las exigencias del entorno social, económico y profesional.

Se caracteriza por ser un modelo pedagógico didáctico centrado en el aprendiz, con una estructura curricular de tendencia flexible, con procesos académicos innovadores y bajo un enfoque por competencias.

Es un cambio de paradigma que pasa del modelo centrado en la enseñanza, por el modelo centrado en el aprendiz, en donde el docente facilita y conduce al alumno para que asuma un rol de compromiso y responsabilidad con su aprendizaje, que lo transforme en un discente por su actitud analítica, reflexiva y crítica.

La dimensión de cobertura, equidad y flexibilidad supone crear nuevos espacios formativos con modalidades educativas y de gestión distintas, con estructuras curriculares más abiertas que promuevan la movilidad entre programas, opciones y niveles formativos para los estudiantes.

La innovación implica no sólo reorientar el contenido del conocimiento, facilitando su adquisición y comprensión, que es lo que le da verdadero sentido (Carbonell, 2001), sino también dar una nueva dirección a lo que se aprende y a su valor social, a través de un ejercicio sistemático que abarque como pilares fundamentales el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser (Delors, 1996).

Se tiene presente que la formación debe estar enfocada a la adquisición de competencias genéricas y profesionales y a fortalecer las capacidades indagatorias.

El enfoque de educación basada en competencias (Gonczi, 1994) liga los conocimientos, valores, aptitudes y habilidades con el contexto en el que serán empleados y contempla las complejas combinaciones que pueden darse entre ellos.

Por tanto la competencia es relacional y funciona como un complejo estructurado de atributos requeridos para el desempeño inteligente, al reunir las habilidades derivadas de combinaciones de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con tareas que necesitan realizarse en situaciones profesionales.

Cómo se asumen estos principios en los planes de estudio de la facultad?

Los planes de estudio se organizan con las siguientes características:

- Su estructura curricular es por núcleos; básico, sustantivo e integrativo.
- Contempla tres opciones de trayectorias escolares para cursar la carrera: mínima, ideal y máxima.
- Presenta áreas de acentuación que permita la orientación para que el alumno se especialice para su futuro ejercicio profesional.
- Se apoya de la tutoría para velar por la trayectoria escolar del alumno.
- Ofrece unidades de aprendizaje optativas, básicas e integrales bajo un sistema de créditos.

De esta forma se pretende formar profesionistas de la geografía y la geoinformática con una adecuada preparación académica para su buen desempeño profesional.

Discusión de resultados

El posicionamiento actual sobre las orientaciones disciplinarias y los enfoques pedagógicos de la Facultad de Geografía de la UAEM a partir de las evidencias del trabajo académico (docencia, investigación y difusión) permiten un acercamiento para identificar los rasgos específicos de su posicionamiento.

Partiendo de la estructura organizativa en que se relaciona el Plan de estudios con sus Áreas Académicas, sus líneas de acentuación con los Cuerpos Académicos y las Líneas de Investigación, nos permite visualizar las relaciones y posiciones que guardan los procesos académicos para identificar sus tendencias sobre la disciplina geográfica y las orientaciones educativas.

Los criterios que de acuerdo a los documentos y organizadores gráficos elaborados, podemos retomar para identificar tendencias tanto disciplinarias como pedagógicas, pueden ser complementados con la evolución paradigmática de los programas de estudio, los perfiles de los docentes e investigadores, los proyectos de investigación, los temas de tesis, las publicaciones, la organización de eventos internos y la participación en eventos externos.

Conclusiones

Finalmente con base en estos referentes qué geografía estamos desarrollando y con qué enfoque pedagógico?

Considerando los programas educativos que se ofertan de: licenciatura y posgrado, los cuerpos académicos y los profesores investigadores, se tiene la siguiente interpretación:

Orientaciones disciplinarias

- Geografía física (Procesos, riesgos e impacto ambiental)
- Geografía socioeconómica (Procesos socioeconómicos, Ordenamiento territorial, Geografía de la salud).
- Geografía ambiental (Diagnósticos ambientales)
- Geografía educativa (Análisis geográfico del hecho educativo / investigación educativa para mejora de la enseñanza aprendizaje de la geografía)
- Geoinformática (nuevas tecnologías y modelos de análisis espacial).

Enfoque pedagógico

- Educación basada en competencias genéricas
- Innovación educativa (educación centrada en el aprendiz e incorporación de nuevas tecnologías)
- Flexibilidad (movilidad estudiantil, áreas de acentuación, asignaturas optativas)
- Transversalidad en la formación integral
- Interdisciplina y transdisciplina
- Tutoría y competencias docentes

A diez años de su puesta en marcha de los principios pedagógicos y orientaciones disciplinarias, la Facultad de Geografía se posiciona en el marco nacional y con perspectiva internacional.

REFERENCIAS

- Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales. ((2007). Informe de Evaluación del Programa de la Licenciatura en Geografía. Universidad Autónoma del Estado de México, ACCECISO, 2007, Toluca, México.
- Carbonell, (2001). *La aventura de innovar*. España: Morata.
- CIEES (2009). Evaluación a la Facultad de Geografía. Toluca, México.
- Carreto, B. F. (2011). Tríptico Inducción al Modelo de formación profesional de la UAEM. Facultad de Geografía, UAEM.
- Carreto, F. Pérez, B (2013). El Modelo de Innovación Curricular en el Plan de Estudios E de la Licenciatura en Geografía de la UAEM, 2003 - 2013. CEMYS, ISBN: 978-607-619-013-5 Congreso Virtual Internacional sobre Educación Media y Superior Guadalajara, Jalisco, México. 10 al 14 de junio de 2013.
- Carreto, F. Reyes, C. Pérez, B. (2013). Evaluación integral para la reestructuración del Plan de Estudios E de la Licenciatura en Geografía de la Facultad de Geografía UAEM. Congreso Mexicano de Investigación Educativa COMIE 18 al 22 noviembre Universidad de Guanajuato. Guanajuato, México. (En proceso de aceptación).
- Carreto, F. (2013). Metodología para la evaluación del Modelo de Formación Profesional de la UAEM en el Proyecto educativo de la Facultad de Geografía de la UAEM. Congreso Internacional de Educación Curriculum 2013, 26 al 28 de septiembre Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Gonzi (1994). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. Sección para la Educación Técnica y Profesional UNESCO, París.
- Delors, J. (1996). "Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro". Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Olmos, Torres y Pérez (2011) La flexibilización curricular aplicada al plan de estudios de la Licenciatura en Geografía en Experiencias del trabajo docente en la Facultad de Geografía de la UAEM, en el marco de la innovación curricular. Dunken. Argentina.
- Pérez, Carreto, Torres (2011). Experiencias del trabajo docente en la Facultad de Geografía de la UAEM, en el marco de la innovación curricular. Dunken. Argentina.
- Reyes Torres, C. (2013). Análisis FODA del Plan de Estudios E de la Licenciatura en Geografía, Facultad de Geografía de la UAEM. Toluca México.
- Reyes Torres, C. (2009). La Deserción en la Licenciatura en Geografía de la UAEM, un análisis desde las trayectorias escolares. Cohorte 2004-2009", Tesis doctoral, Centro de Estudios Superiores en Educación (Cese), México D. F. 2009.
- Reyes y Pérez (2011) Devenir histórico de la Licenciatura en Geografía de la UAEM en Experiencias del trabajo docente en la Facultad de Geografía de la UAEM, en el marco de la innovación curricular. Dunken. Argentina.
- UAEM (2002) Bases para el modelo de innovación curricular de la UAEM. Coordinación General de Estudios Superiores. Toluca, México.
- UAEM (2004) Plan de estudios E de la Licenciatura en Geografía. Facultad de Geografía. Toluca, México.
- UAEM (2011) Comité de Currículum de la Licenciatura en Geografía, UAEM. Toluca México.
- UAEM, (2005) Modelo de Formación Profesional de la UAEM. Toluca México

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE LOS DOCENTES: CONDICIONES PARA ELEVAR LA CALIDAD EDUCATIVA

Gonzalo Arreola Medina
Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

Actualmente, la mayor parte de los sistemas educativos de los países transitan un periodo de profundas reformas educativas tendientes a la mejora de la calidad del servicio educativo, enfatizando el papel del personal docente. En tal contexto, se han implementado políticas de formación docente, orientadas a la formación continua de los docentes en servicio, partiendo del supuesto que el mejoramiento de la calidad de la educación requiere nuevo personal y, simultáneamente, nuevas estructuras. Lo uno sin lo otro puede conducir al fracaso. Sin sobrevalorar la formación de los docentes, ya que esto diluye su potencial de cambio si no se articula con procesos de reforma de alcance institucional. En este artículo se caracteriza la formación docente, tanto inicial como continua, la práctica y la profesionalización respectiva, así como las principales dimensiones del quehacer docente.

Palabras clave: Sistemas Educativos, política educativa, personal docente, formación inicial, continua y profesionalización.

Introducción

A poco más de dos décadas de que la formación docente inicial y su desarrollo profesional continuo han sido ubicados como elementos centrales en los diagnósticos educativos y se han constituido en un objeto de intervención privilegiado de las políticas de reforma y de las estrategias destinadas a elevar la calidad de la educación. Es a partir de los años noventa, cuando la mayoría de los países latinoamericanos llevaron a cabo reformas en la legislación, la estructura, los contenidos, el modelo de financiamiento, gestión y administración de sus Sistemas Educativos, pero no se atendió suficiente y adecuadamente el factor humano encargado de ofrecer el servicio educativo: los docentes.

Han sido escasas las acciones que se han emprendido en materia de formación inicial y continua, condiciones de trabajo y profesionalización de los docentes. Si se trata de incidir en el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes, es preciso que de inmediato las políticas educativas pongan en el centro de la agenda la cuestión de la formación de los docentes, desde una perspectiva integral.

Este trabajo tiene como propósito reflexionar acerca de la formación de los maestros que atienden la educación básica y el papel, que en este sentido juegan, tanto las instituciones formadoras de docentes como las autoridades educativas. La mayoría de sus proyectos de mejora deben incluir iniciativas específicas destinadas a fortalecer las competencias y la profesionalidad de los futuros docentes y de aquellos que ya se encuentran en actividad.

El reconocimiento del papel preponderante del docente en el proceso educativo implica sentar las bases de una nueva identidad y profesionalidad docentes. Los grandes cambios experimentados actualmente en los ámbitos social, económico, político, cultural e incluso a nivel de la vida privada de las personas, junto con las nuevas características de los niños y adolescentes y el incremento constante de las demandas de la sociedad hacia la escuela, obligan a redefinir el oficio del docente, como elemento clave de la transformación educativa, constituye el actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004).

Los docentes, factor determinante de la calidad de la educación

Tendencias actuales de política educativa

En tiempos como los actuales, de alta interdependencia y creciente globalidad, no sólo en el aspecto económico, lo que se discute en foros mundiales sobre educación, generalmente se incorpora en las agendas educativas de los países. Los procesos de globalización han creado nuevas estructuras de oportunidad para la transferencia de políticas públicas. Si se habla de las Políticas Educativas actuales, hay que entender que México se sujeta a los acuerdos internacionales del Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Estas instituciones, a partir de sus orientaciones en las políticas educativas, ofrecen bases para el desarrollo de un nuevo paradigma educativo, el cual tiene como objetivo central aumentar la competitividad de los mercados regionales para que éstos se incorporen al flujo mundial de intercambios de bienes y servicios (Tiramonti, 2004).

Podría decirse que México cumple el compromiso de atender las necesidades educativas, pero se queda corto en cuestiones de inversión, a pesar de las nuevas reformas educativas promulgadas recientemente: Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente, el gasto educativo es insuficiente, ya que en su mayor parte se aplica para cubrir la nómina, con pocos recursos para cubrir otros proyectos, como la profesionalización de los docentes y el equipamiento de escuelas.

¿Qué es lo que despunta en el panorama educativo como líneas de acción política destinadas a la formación de docentes? En principio no se reconoce una reconstrucción paradigmática que sirva de orientación a estas acciones, sin embargo se puede identificar una serie de tendencias, algunas de las cuales son continuidades de las implementaciones de los noventa y otras emergen como resultado de la interlocución con nuevas demandas provenientes del campo cultural, social y político del país.

La formación docente

La formación docente, según la conceptualización de Achilli (2008), es un proceso en que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de los sujetos maestro-alumno. En este sentido, los proyectos educativos destinados a la formación docente, tienen implicaciones personales y sociales, como toda propuesta formativa, sin embargo los destinados a los docentes, poseen una doble trascendencia dado que implica la formación de quienes, a su vez, formarán a otros sujetos en ámbitos y espacios diversos de intervención pedagógica.

En este sentido, la calidad del recurso humano tiene una importancia estratégica fundamental en la prestación de los servicios personales. El caso de la educación es representativo de esta afirmación. Las reformas educacionales, en general, han puesto un énfasis central en la formación docente.

En circunstancias electorales, a los políticos les gusta halagar a los maestros y ofrecen crear condiciones especiales para ellos y en ocasiones hasta les otorgan concesiones. Sin embargo muchas políticas que se implementan en educación no coinciden con la respuesta a las verdaderas necesidades educativas.

Algunas políticas que se han diseñado pretenden sustituir al maestro por tecnología. Es el caso de aquellas estrategias que confían en que las nuevas tecnologías de la educación pueden permitir el desarrollo del aprendizaje mediante una relación directa entre las personas y el conocimiento socialmente acumulado a través de aparatos sofisticados. Sustituir al maestro por eventuales máquinas de enseñar es una utopía tan practicada como fracasada.

Tenti (2002), señala que el primer aprendizaje, el aprendizaje básico, siempre necesitará de la mediación de un adulto especializado y las nuevas tecnologías de la información son necesarias y valiosas, siempre y cuando sean usadas en forma inteligente y creativa por maestros altamente preparados. Nunca podrán sustituir al docente. Por otra parte no hay que olvidar que el autodidactismo no es nunca un punto de partida sino más bien, el punto de llegada de toda pedagogía exitosa.

Arnaut (2004), establece que algunas políticas de reforma, confían más en los dispositivos institucionales y legales que en los agentes pedagógicos para transformar la educación. Desde este punto de vista, los docentes serían algo así como agentes de estructuras que actúan por encima de ellos. Se supone que lo que los maestros hacen, incluyendo sus prácticas en las aulas, están determinadas por reglas y recursos, es decir, leyes, decretos, resoluciones, circulares, recursos financieros, infraestructura física escolar, sistemas de formación y actualización, de modo que si se quiere cambiar la educación se tiene que intervenir sobre el marco legal, los reglamentos, sobre el presupuesto y sobre las políticas de formación y profesionalización. Es en estos niveles donde se tiene que hacer la reforma.

PRELAC (2004), hace alusión a que la mayoría de las reformas educativas que se implementaron en los años noventa se fundamentaron en una perspectiva

determinista y estructuralista, considerando a los maestros como simples autómatas que actúan en función de efectos de determinados ordenamientos objetivos. Esta visión parcial y limitada del quehacer docente produjo sólo reformas parciales y por lo tanto limitadas en cuanto a sus alcances prácticos.

Muchos de los cambios en las leyes, reglamentos, acuerdos suscritos y diseños curriculares fueron incapaces para transformar las prácticas, las cuales siguieron obedeciendo a los viejos modelos tradicionales, incorporados en la cultura y subjetividad de los docentes. Incluso, como agentes sociales desarrollan la capacidad de simular el cumplimiento de determinados ordenamientos normativos manteniendo al mismo tiempo el grueso de las prácticas rutinarias y modos de hacer las cosas.

No obstante, los vertiginosos cambios acontecidos en las sociedades han delimitado nuevos escenarios en los cuales se desarrollan los procesos de formación y trabajo de los docentes. Dichas transformaciones, ocurridas en las últimas décadas, cuestionan tanto el sentido de la escolarización como la autoridad y el papel que los docentes desempeñan en sistemas e instituciones escolares en situación comprometida, las condiciones en las que los docentes desarrollan su tarea no han permanecido al margen de estas transformaciones, al grado que su actividad se ha visto rebasada por los cambios sociales, científicos y tecnológicos.

Los docentes constituyen colectivos cada vez más heterogéneos tanto en términos de sus condiciones materiales de existencia como de los aspectos subjetivos que contribuyen a definir su identidad. Sin embargo, y más allá de un discurso que en general se asienta en el respeto por la diversidad, las políticas implementadas en los últimos años para el sector docente, algunas prescritas por los

organismos internacionales mencionados, evidencian un tratamiento homogeneizante, a partir de los temas que circulan en una agenda globalmente estructurada para la educación, e individualizante, en tanto las regulaciones de la formación y el trabajo docente evidencian básicamente al docente en forma individual antes que como parte de un colectivo.

La agenda educativa para el sector docente presente en los organismos regionales e internacionales, entre los consultores y las fundaciones que se expandieron en los noventa fue convertida en un modelo de talla única que condiciona las políticas a los países de la región, sin considerar las características de cada uno de ellos y mucho menos la diversidad de regiones. Son diversos los temas que integran dicha agenda: las demandas de profesionalización y autonomía de los docentes; las políticas que enfatizan la formación inicial, la formación continua y el desarrollo profesional; el establecimiento de sistemas de evaluación de los docentes; la introducción de mecanismos para volver atractiva la profesión, así como la definición de nuevas carreras laborales. Esta reconversión es parte de los valores del campo de la economía que organismos y agencias internacionales han impulsado en las últimas décadas.

La política educativa en el nuevo escenario

Campos (2006), menciona que muchos son los problemas que enfrentan los países al poner en marcha las políticas en materia de formación docente, que algunas no consideran las condiciones reales en que los docentes desarrollan su trabajo. Son dos las formas en que se asumen las políticas educativas en el nuevo escenario:

como gestión de lo posible dentro de los límites contextuales establecidos o como construcción de otro orden social y educativo.

Los sistemas educativos latinoamericanos han sufrido en las últimas décadas profundas transformaciones, que se inscriben dentro de los procesos de reestructuración de los estados nacionales, en los que la centralidad de la política fue desplazada por la lógica basada en los valores del mercado. El campo educativo no permaneció al margen de esta situación. Por el contrario, se puede señalar que en cierta medida las reformas educativas implementadas han sido funcionales a este modelo.

Para Vélaz (2009), las políticas implementadas en México en la década de los noventa, en consonancia con las tendencias internacionales, se articularon en torno a la descentralización de los servicios educativos y la discusión de nuevas formas de gobierno y gestión del sistema y de sus instituciones; la definición de parámetros curriculares comunes y la implementación de un sistema nacional de evaluación de la calidad; la definición de mecanismos de acreditación y evaluación de las instituciones educativas y el desarrollo de políticas asistenciales y compensatorias a través los proyectos sociales y los planes de desarrollo educativo. En materia docente, luego de la transferencia de las instituciones de formación docente a los estados, las políticas estuvieron centradas en las demandas de profesionalización y autonomía a partir de los cambios definidos en la Ley General de Educación de 1993; en la acreditación de las instituciones y en la discusión de nuevos criterios para definir la carrera laboral de los docentes.

En la primera década del siglo XXI, inicia la administración de un gobierno de alternancia en México, marcando una nueva etapa política caracterizada, en algunos

casos a nivel más discursivo que de las políticas concretas que se implementan, por la oposición al consenso reformista de los noventa y por la recuperación de la centralidad del estado en materia de políticas públicas.

La formación inicial docente y la práctica enseñanza-aprendizaje

Abraham (1997), menciona que en torno a este tema se han ido configurando y cobrando relevancia dos nociones: la de formación de los profesores y la de profesionalización del rol ejercido por los docentes. En cuanto a la formación, representa uno de los factores o elementos en cuya transformación se han colocado muchas esperanzas y esfuerzos, en orden a que los docentes puedan aprender y llegar a realizar el tipo de prácticas educativas que requiere un proceso educativo de mejor calidad. Para referirse a los sistemas y prácticas empleados en la formación inicial de los profesores de los diversos niveles escolares, como para proponer fundadamente acciones innovadoras o de transformación de dichos sistemas y prácticas. Está presente aquí un elemento acerca de las propuestas de política realizadas recientemente por Ávalos (1996), en el sentido de que los dos grandes momentos que se distinguen, en cuanto a formación de docentes son, inicial y en servicio, ambos momentos forman parte de un mismo proceso continuo de aprender a enseñar, en el que contribuyen de modo dialéctico e interactivo, componentes de tipo teórico y de experiencia y acción individual y colaborativa.

El carácter dinámico y progresivo de la formación docente se asocia a otro concepto que se ha conformado: el de desarrollo profesional, referido a algunos elementos centrales para los docentes y que, desde esta perspectiva, vienen a

representar lo que constituiría el núcleo de procesos formativos de docentes que pretendan ser innovadores y contribuir al mejoramiento educativo (Ghilardi, 1993).

En este sentido, una formación docente innovadora no se concibe como un sistema formativo constituido principalmente por nuevos planes y programas, por lo tanto, no es un dominio de disciplinas o saberes específicos, la profesionalización va por tanto, más allá de un conjunto de características técnicas o personales. Lo que se espera de todo proceso formativo innovador es que contribuya a forjar, en los que participan en él, un conjunto de capacidades, destrezas y actitudes, con sus correspondientes fundamentos axiológicos, que les permitan alternar, recrear y reconvertir continua y lúcida sus habilidades y competencias, según lo exijan los requerimientos de los contextos culturales, sociales y escolares en que les toque ejercer su quehacer, en donde tienen lugar sus prácticas.

La profesionalización puede definirse como el compromiso que el docente adquiere desde su formación inicial y posteriormente durante su desempeño laboral, aspectos que le promueven, el desarrollo de la eficiencia y la eficacia para engrandecer las capacidades requeridas en el trabajo educativo, compromiso que demanda de autoridades, docentes y sociedad un desempeño de calidad, que permitan la ampliación formativa de los ciudadanos contemporáneos, de quienes se solicita un trabajo innovador, pues deberán hacer usos de distintas capacidades, tales como resolver problemas y usar el lenguaje de manera funcional, para cumplir laboralmente bajo un enfoque y pensamiento universal (Marín, 2004).

La formación docente en México: los desafíos

Los principales desafíos que se le plantean a la formación docente en relación con la calidad de la educación son

Superar la fragmentación y desarticulación de la formación continua

Durante la década pasada los dispositivos de perfeccionamiento y desarrollo profesional estuvieron sujetos al financiamiento internacional, entre estos efectos se puede mencionar la mercantilización de las propuestas de formación continua y el crecimiento sostenido de la demanda de capacitación que se verifica en la gran cantidad de docentes que acuden a actividades de formación frente a las nuevas exigencias de las reformas educativas (RIEB).

Por ello el reto actual es trabajar en la continuidad y articulación de políticas y programas de capacitación, junto con la generación de un marco normativo que regule y ordene las instancias y alternativas formales de desarrollo profesional docente, en vistas a garantizar criterios de calidad, pertinencia y relevancia de las acciones. Si esto no se da, los docentes quedan a merced de las lógicas del mercado de la capacitación y actualización.

Muchas de las instituciones que ofrecen capacitación diseñan propuestas a partir de sus propios intereses y disponibilidades, sin que medie un diagnóstico previo de necesidades de desarrollo profesional de los destinatarios o un análisis de cuáles son las áreas clave en relación con las nuevas demandas y la complejidad que encierra actualmente el oficio docente.

Ampliar el currículum y los contenidos de la formación

Es necesario volver la mirada sobre los contenidos de la formación docente inicial y continua. En ambas son necesarios espacios curriculares que aborden el análisis del contexto social de la escolarización y los desafíos que dicho contexto plantea al oficio del docente.

Ello supone el estudio crítico de las tradiciones históricas que todavía configuran parte de las representaciones de los docentes, sus modos de entender su actividad y sus prácticas vigentes; el análisis de las implicaciones sociales de la actividad escolar y las diversas formas de aprender y enseñar. Para lograr dicha transmisión, los docentes necesitan entenderse a sí mismos, comprender a la sociedad y los cambios que tienen lugar a nivel global y local, para así poder establecer contacto con ellos mismos y con sus estudiantes (Miller, 2002).

No puede quedar fuera del currículum el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ya que cada vez permean en mayor medida la vida cotidiana de las personas. Las TICs en la sociedad actual presentan potencial, tanto para el desarrollo profesional de los docentes, como para el logro del aprendizaje de los alumnos. Frente a esta situación se han comenzado a implementar programas de actualización profesional en TICs y a utilizar plataformas y diversos entornos virtuales para la realización de acciones de desarrollo profesional (Aguerrondo, 2004).

La formación docente inicial también requiere brindar alfabetización digital básica a los estudiantes de las carreras docentes y a enseñar el uso de las herramientas informáticas como recurso para la enseñanza y el aprendizaje, generar comunidades virtuales que enlacen a los docentes y posibiliten la discusión de

experiencias, de problemas pedagógicos, así como el intercambio de materiales y recursos digitales, a nivel nacional e internacional (Imbernón, 2004).

Conclusiones

Este trabajo deja ver una dimensión de las políticas educativas, como cursos de acción que desatan múltiples acciones, que permiten abordar la apropiación y los significados que los sujetos les imprimen a partir de sus visiones, trayectorias y expectativas, como es el caso de la formación de profesores en las instituciones formadoras de docentes.

Aguerrondo (2004), afirma que no es fácil lograr consensos acerca de cuáles deben ser las políticas de mejora de la formación docente. La mayoría de las decisiones y propuestas de cambio que de algún modo tocan la cuestión docente, provocan características de conflicto cuando se presenten como simples problemas técnicos. No existen en la formación de los docentes problemas que sólo puedan ser tratados como cuestiones técnicas, alejadas de las discusiones políticas, ideológicas, de las posiciones de valor y de las implicaciones que tiene sobre las condiciones de trabajo y la carrera de los maestros. Cualquier cambio dirigido a alterar las bases actuales de la profesión e identidad del docente y construir otras nuevas, modifica las reglas de juego existentes.

Ser profesor en los nuevos escenarios de agudización de la pobreza y la exclusión social, de surgimiento de nuevas configuraciones familiares e identidades juveniles, en el marco de las transformaciones culturales y de los modos de procesar el conocimiento y la información, puede ser una oportunidad para que los docentes desarrollen nuevos conocimientos, esquemas de percepción, clasificación y acción, y

asuman el control sobre su práctica, mejorando las experiencias escolares de los niños y jóvenes, asumiendo un rol protagónico en la transmisión y producción cultural y construyendo nuevos sentidos para la tarea de enseñar.

Se busca que los docentes se apropien de nuevas visiones de lectura, interpretación y acción de su tarea, que les permitan trabajar en contextos escolares heterogéneos, con problemas sociales y culturales diversos. Una nueva configuración del trabajo docente, capaz de dar respuesta a la complejidad de las situaciones que ocurren en las escuelas y en los salones de clase. Dicha visión deberá enfocar su atención hacia:

- La revisión de los orígenes del trabajo docente, considerando las condiciones actuales de la escolarización, de las nuevas identidades infantiles y juveniles que cohabitan en la escuela. Esto significa ampliar la formación docente inicial hacia nuevos temas, problemas y áreas.
- Fortalecer la formación de los formadores: construir círculos de estudio, trayectos formativos específicos (Arnaut, 2004), espacios de producción e intercambio: foros virtuales, congresos, publicaciones.

REFERENCIAS

- Abraham, M. (1997). La investigación educativa en Iberoamérica. *Revista de educación*, 21-42.
- Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: Desafíos de la política educativa. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México, D. F. : SEP.
- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En PREAL, *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (págs. 97-142). Santiago: PREAL-CINDE.
- Aguerrondo, I. y. (2003). *Los primeros años como maestro. Desarrollo profesional de los docentes*. Montevideo: ANEP.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México, continuidad, reforma y cambio*. México: SEP.
- Ávalos, B. (1996). Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y el Caribe. *Boletín, UNESCO/OREALC*, 7-40.

- Birgin, A. (2006). Pensar la formación docente en nuestro tiempo. En F. Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria* (págs. 255-277). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, C. (2003). Cinco pilares para promover un cambio de paradigma en la educación del profesorado. En I. Aguerro, *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿Qué formación se requiere?* (págs. 13-44). Buenos Aires: Papers Editores.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En G. Biddle, *La enseñanza y los profesores, la profesión de enseñar* (págs. 99-165). Barcelona: Paidós.
- Campos, M. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una propuesta por el cambio*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Dubet, F. (2004). Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo. En E. Tenti, *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (págs. 15-43). Buenos Aires: IPE/UNESCO.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. En E. Tenti, *El oficio de docente* (págs. 19-69). Buenos Aires: IPE/UNESCO.
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Londres: Palmer.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectiva de la formación docente*. Barcelona: Gedisa.
- Imbernón, F. (2004). La profesión docente en el nuevo contexto educativo. En P. C. Duque, *Nuevos retos de la profesión docente*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Marín, Á. (mayo de 2004). *Profesionalización docente y globalización*. Recuperado el 2 de agosto de 2014, de UNAM:
<http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040703143717.html>
- Martin, M. (1999). *The role of the university in initial teacher training*. Paris: UNESCO.
- Miller, E. (2002). Políticas de formación docente en la comunidad del Caribe. En UNESCO, *Formación docente: un aporte a la discusión* (págs. 15-34). Santiago: UNESCO/OREALC.
- PRELAC. (2004). Panorama socioeducativo. Cinco visiones sugerentes sobre América Latina y el Caribe. *Revista PRELAC Año 1, Núm. 0*, 84-94.
- Tenti, E. (2002). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. La Habana: PRELAC.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Vélaz, C. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Santiago: Santillana.
- Vesub, L. (2005). Ejercer la docencia: profesión, trabajo, profesión, oficio? *Revista DIDAC*, 46-49.

Cuarto Coloquio Nacional de Investigación Educativa
Red Durango de Investigadores Educativos



Colección:

Campos de Indagación. Generación de
Conocimiento desde los Agentes

Educativos

Alejandra Méndez Zúñiga

Enrique Ortega Rocha

Coordinadores de colección

