



Universidad  
Pedagógica  
de Durango  
Educar para Transformar

# INED

Vol. 7, No. 13  
JULIO-DICIEMBRE 2013  
ISSN: 2007-039X

## INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE



# INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE

Vol. 7, No. 13  
Julio-Diciembre 2013

## ÍNDICE

### DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

### COORDINADOR EDITORIAL

Mtro. Gonzalo Arreola Medina

### COMITÉ EDITORIAL

Dra. Dolores Gutiérrez Rico  
*Universidad Pedagógica de Durango*

Mtro. José C. Castañeda Delfín  
*Sistema Universidad Virtual de la  
Universidad Juárez del Estado de Durango*

Mtra. Alicia Rivera Morales  
*Asociación Iberoamericana de  
Didáctica Universitaria*

Mtro. Enrique Palomares Palacios  
*Unidad Extensiva Gómez Palacio de la  
Universidad Pedagógica de Durango*

### COMITÉ DE ARBITRAJE

Dr. Miguel Navarro Rodríguez  
*Universidad Pedagógica de Durango*

Dra. Adla Jaik Dipp  
*Centro Interdisciplinario de Investigación para  
el Desarrollo Integral Regional CIIDIR-IPN,  
Unidad Durango*

Dr. Raymundo Carrasco Soto  
*Secretaría de Salud del Estado de Durango*

Dr. Enrique Ortega Rocha  
*Instituto Universitario Anglo Español*

Mtro. Octavio González Vázquez  
*Centro de Actualización del Magisterio*

Dr. Héctor Manuel Alba Vidaña  
*Unidad Extensiva Gómez Palacio de la  
Universidad Pedagógica de Durango*

ÉTICA Y SUBJETIVIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE.	4
EVALUACIÓN DE LAS TUTORÍAS ENTRE PARES DE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PRINCIPALES ACTORES.	7
LA INASISTENCIA A CAUSA DE COSTUMBRES Y TRADICIONES EN LA COMUNIDAD INDÍGENA PURÉPECHA DE AHUIRAN, MICHOACÁN EN EL NIVEL DE PREESCOLAR.	12
DE LA GESTIÓN ESCOLAR A LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL. UN PROBLEMA DE PARTICIPACIÓN.	21
DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN EN ALUMNOS AL PRIMER AÑO DE LICENCIATURA.	29
DIFICULTAD EN EL APRENDIZAJE DE BIOQUÍMICA EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS HIDALGO.	38
LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN MÉXICO.	46
LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN EL SIGLO XXI.	55
LA PREGUNTA POR EL SUJETO DE LA DISCAPACIDAD EN UN DEVENIR HISTÓRICO.	60
TRABAJO COLABORATIVO EN LA FORMACIÓN DE INTERVENTORES EDUCATIVOS.	68
NECESIDADES DE CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA PARA DOCENTES QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA DE BIOLOGÍA EN LA ESCUELA PREPARATORIA MELCHOR OCAMPO DE LA CIUDAD DE MORELIA, MICH., DEPENDIENTE DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS HIDALGO	72
MEDIACIÓN, IDENTIDAD Y VULNERABILIDAD. DISCURSOS QUE FORMAN EN LA ESCUELA SECUNDARIA.	78
PROCESOS COGNITIVOS QUE ATRAVIESAN LOS ALUMNOS.	86
EL ENGAGEMENT (ILUSIÓN POR EL TRABAJO) Y LOS FACTORES QUE LO INTEGRAN.	93
LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO.	98

# EDITORIAL

## **Universidad Pedagógica de Durango**

### **DIRECTORIO**

#### **Director General**

Dr. José Germán Lozano Reyes

#### **Secretaria Académico**

Dra. Dolores Gutiérrez Rico

#### **Coordinador de Investigación y Posgrado**

Dr. Miguel Navarro Rodríguez

#### **Coordinador de Docencia**

Lic. Jesús Flores García

#### **Coordinador de Difusión y Extensión Universitaria**

Lic. José Juan Romero Verdín

#### **Coordinadora de Servicios de Apoyo Académico**

Dra. Ana María Acosta Pech

La revista “Investigación Educativa Duranguense” es una publicación especializada en el campo de la investigación educativa. Contribuye a fomentar el intercambio y el debate académicos en el campo de la educación en el ámbito local y nacional. Se encuentra abierta a todos los desarrollos de las ciencias de la educación, impulsando la difusión de trabajos originales, resultantes de procesos rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, especialistas, profesores y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

El propósito de la Revista “Investigación Educativa Duranguense”, órgano de difusión de la Universidad Pedagógica de Durango, es impulsar la producción académica y literaria, de la comunidad de académicos y alumnos en la que se ofrece oportunidad para publicar la producción de otros autores reconocidos en diferentes instituciones, en una búsqueda por convertirse en un espacio académico libre, innovador, riguroso y cooperativo.

La Revista de Investigación Educativa Duranguense es un esfuerzo académico que busca enriquecer y fortalecer el conocimiento sobre los procesos institucionales que se desarrollan, para comprender su génesis, su desarrollo y su situación actual en temas relacionados con la formación, actualización, profesionalización de los trabajadores de la educación, así como la preparación de recursos humanos ligados a la educación en áreas de investigación, asesoría, capacitación e intervención pedagógica, revisando las diferentes propuestas de trabajo académico, los actores sociopolíticos, el contexto económico-educativo y los diferentes planes y proyectos educativos que se implementan.

La Revista busca favorecer la libertad de acción, la apertura a nuevas ideas y contribuciones, el rigor en la evaluación de los contenidos y su carácter cooperativo. Igualmente, estos principios implican un carácter totalmente voluntario de las colaboraciones científicas.

Su línea editorial da cabida a los diversos aspectos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario; por esta razón, en el ámbito educativo se desarrollan multiplicidad de enfoques teóricos, metodologías, temáticas y formas de reportar la investigación. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención. Así, en esta revista se publican resultados de investigación que respondan a estas perspectivas: desarrollos teóricos, investigaciones con referentes empíricos y reportes de experiencias educativas que por su carácter merezcan ser difundidos, siempre y cuando se presenten con un fundamento conceptual.

### LÍNEA EDITORIAL

La revista Investigación Educativa Duranguense (INED) se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa en nuestro estado, al poner en manos del gran público los trabajos realizados por los investigadores duranguenses. La política editorial de la revista reitera su compromiso con el pluralismo metodológico y teórico existente actualmente en el campo de la investigación educativa.

La revista Investigación Educativa Duranguense (INED) es una publicación semestral de la Universidad Pedagógica de Durango. ISSN: 2007-039X. Actualmente se encuentra indexada en Dialnet, Latindex, Iresie, Índice ARED y Clase. Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la UPD y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

La correspondencia dirigirla a la Universidad Pedagógica de Durango, Carretera al Mezquitil Km 2 Predio Calleros, Durango, Dgo.; Tel. (01-618) 128 60 15 e-mail: rplca@yahoo.com.mx

Se tiraron 500 ejemplares en enero de 2014

# ÉTICA Y SUBJETIVIDAD

## *en la formación docente*

4

**Adelina Castañeda Salgado**

*Profesora investigadora de la  
Universidad Pedagógica Nacional*

### **Introducción**

En este artículo se presenta una reflexión sobre la importancia de considerar elementos que conforman una “ética de los mínimos”, a partir de Emanuel Lévinas, Norbert Bilbeny, Norbert y Marcio Costa) en la formación y desempeño profesional. En la práctica educativa se movilizan criterios éticos asumidos desde la subjetividad de quien los aplica, pero construidos social y culturalmente, en el contexto del ejercicio de una profesión que promueve determinados valores sobre el conocimiento, el aprendizaje, la diversidad y la participación ciudadana. El eje analítico principal que recorre este trabajo plantea que la reflexión como ejercicio crítico sobre la relación ética en la acción educativa constituye un paso importante para transformar el sentido de la formación, siempre y cuando propicie la implicación subjetiva, la autorregulación y la autonomía profesional de los docentes.

### **ÉTICA, SUBJETIVIDAD Y FORMACIÓN**

La formación de profesores ha funcionado bajo una lógica epistemológica que pone el acento en la selección y organización de contenidos curriculares y en la innovación de métodos, procedimientos y recursos didácticos. Tanto las instituciones como los maestros operan conforme a racionalidades estratégicas derivadas de esta lógica, por lo que se tiende a colocar como centro de la actualización docente los contenidos disciplinares para ser enseñados como conocimientos acabados, reflejo de la realidad. Con esta pretensión de universalidad, el sistema educativo tiende a subsumir, bajo la fuerza del ethos científico, la demanda ética de los maestros como profesionales autónomos con saberes cimentados y con capacidad de elección y decisión sobre el trabajo que realizan.

La formación en una perspectiva ética plantea el problema de cómo llevar contenidos formativos que den sustentabilidad, sentido y significado a la vida profesional, dentro y fuera del aula. Esto supone someter a análisis las prácticas educativas, los contenidos curriculares, el sentido de los aprendizajes y los objetivos de la institución, al mismo tiempo que se promueve que sean los profesores quienes en su pensar y hacer dentro del espacio pedagógico, puedan trascender los propios saberes y reconstruir un ethos de la formación.

La transformación de las prácticas docentes presume una relación ética diferente, la cual requiere de un ejercicio de crítica que permita identificar cuáles son las áreas de la formación que son transformables y cómo percibe el maestro que durante su proceso de formación ha modificado o no su quehacer y se ha sentido motivado para co-implicarse de otra manera con sus alumnos, colegas, familia, institución y con él mismo.

En este conocimiento de sí, la subjetividad en la formación pone en juego la propia trascendencia, en un movimiento de identificarse en lo existente y, al mismo tiempo, desarrollarse, llegar a ser otro en la superación y la reflexión (Deleuze G., 1977). La subjetividad en la acción formativa se constituye, por lo tanto, como un hacia afuera de sí, como un salirse de sí, como un ser para el otro que es constitutivo de sí; pues “el saber cuya esencia es la crítica no puede reducirse al movimiento objetivo. Conduce hacia el Otro. Recibir al otro, es cuestionar mi libertad” (Lévinas, en Costa, 1997, p. 20).

La ética para Levinas (1978) se da por la vía de la constitución de la subjetividad, la cual está fundada en una estructura existencial en un yo-sí-mismo limitado por una excedencia que no puede ser subsumida en la forma de idea, de concepto o de categoría, porque la subjetividad es impredecible, irreductible y se impone de muchas formas. Por ello, cuando la formación se erige sobre un discurso homogéneo e impersonal, la verdadera subjetividad queda neutralizada.

La constitución del sujeto como objeto para sí mismo está ligada a la noción de identidad que se juega en el movimiento de la interioridad y la exterioridad, en un proceso de subjetivación donde el adentro es un desdoblamiento del exterior en lo interior, una interiorización del afuera, que se exterioriza en conductas sociales y en prácticas éticas. Sin embargo, este retorno sobre sí mismo solo puede hacerse con la mediación del otro, desde el reconocimiento y responsabilidad con el otro, pues “Ser Yo significa, entonces, no poder sustraerse a la responsabilidad [...] la puesta en cuestión del Yo por obra del Otro me hace solidario con el Otro de una manera incomparable y única” (Levinas, 1967, p. 63). Aquí la solidaridad es responsabilidad, donde el yo, el existente, se hace cargo de su ser al salir de sí mismo hacia el otro, al acercarse de otro modo al ser, que responde al rostro del otro en un cara a

cara, pues ambos son sujetos vivientes, en cuya subjetividad, es decir, pensamientos, sentimientos, voluntad, cansancio, pereza, está la fuente de su legitimidad y de la inevitabilidad de su existencia.

Esta inevitabilidad del ser no es vista por Lévinas como fatalidad o destino inevitable, sino como devenir consciente al asumir el ser, pero con plenas posibilidades de fluir y transformarse. De aquí se desprende que la formación ligada a la existencia subjetiva consiste en distinguir el individuo, el género, la colectividad del acto de su existencia y buscar la génesis de la “verdad” en el sujeto corpóreo, singular.

En este orden de ideas, la experiencia de la existencia del sujeto que entra en un proceso de formación intencionada, dentro o fuera de las instituciones, constituye un punto de anclaje para romper con los principios cerrados de las éticas de “máximos” fundadas en normas políticas, científicas o religiosas, cerradas y totalizadoras, para romper con esa moral que iguala a todos en un discurso homogéneo de la formación, por encima de necesidades y experiencia y dar lugar al ethos particular, entendido como acomodación de la diferencia, como lugar donde las pautas de conducta resultan de una construcción particular y no sólo de normas y principios que preceden al sujeto.

El énfasis en la relación entre ética y formación acerca la posibilidad de construir una ética del mínimo común moral (Bilbeny, 1998), la cual integra nuevos hábitos y creencias y permite asumir los cambios provocados por la revolución cognitiva con el apoyo de la sensibilidad y el rescate de los sentidos del tacto y la mirada para hacer visible y tangible el mundo que vemos y tocamos.

En el ámbito educativo una relación ética implica necesariamente

considerar también que el otro (estudiantes, profesores, comunidad) son más que mis representaciones, aunque haya una relación ontológica mediada por sentido y significado, pues mi mundo de la vida, mi ethos privado contiene prejuicios. Es únicamente en el cara a cara, en la relación pedagógica donde varios mundos de la vida se ven implicados, de manera que en el proceso de formarse está presente el cuestionamiento del orden dado y de uno mismo para poder repensar un ethos compartido de la formación como estrategia de vida y profesional.

De ahí que el punto de partida para un nuevo sentido y significado de formarse para los sujetos, está en analizar los criterios y principios que constituyen el ethos vigente y crear condiciones de posibilidad para la constitución del ethos deseado, de nuevos ethos. Se trataría de plantear esa ética del mínimo común moral basada en el valor del conocimiento, la democracia, la imaginación, la sensibilidad y la percepción del otro, y no únicamente en la conciencia de que nuestra ética es la medida última de lo que podemos ser.

Una ética del mínimo común moral tomaría en cuenta principios como los siguientes:

- Principio de autonomía moral que consiste en pensar por uno mismo y no por cuenta de otro. Lo cual implica asumir personalmente los resultados de las propias acciones.
- Reciprocidad y apertura al otro, imaginándose en el lugar del otro a la hora de pensar, mediante un obrar cooperativo y un descentramiento del yo, porque nadie tiene derecho a poseer todo y a utilizar a otro como medio para sus propios fines.
- Esfuerzo cognitivo como experiencia de comunicación, lo que sea de interés para nosotros deberemos haberlo visto también ‘por los ojos del otro’ para comprender mejor ‘mi propio lugar imaginándome desde el suyo’.

- Comprensión de los mecanismos de una moral totalizadora que justifica y elimina la diferencia y tiende a subsumir la singularidad del sujeto.
- Consecuencia con uno mismo, como principio de reflexividad que permite considerar que hay grados de subsumisión y grados de interiorización y de exteriorización de principios éticos y asumir las consecuencias de los propios actos con responsabilidad y dignidad humana.
- El estado de conciencia es una construcción, el lenguaje de la conciencia está relacionado con el enfoque en el haz de luz que ilumina pero deja otras áreas oscuras o en penumbra, por eso es importante reflexionar sobre aquello que el sistema subsume, pero también sobre esa parte de nosotros que no es subsumida por el sistema.
- En el caso de los maestros es importante ver cuáles son los tipos de racionalidad con los que opera tanto el sistema de formación como ellos mismos en su práctica profesional; pues el maestro es producto de varias racionalidades, la mayoría con pretensiones de ser la razón con mayúscula. Distinguir las dos racionalidades: la normativa y la que opera en la acción, para de esa manera, intentar cambiar la racionalidad, con arreglo a fines, hacia una razón con arreglo al entendimiento mediante la creación de espacios que permitan conjuntar intencionalidades y modelar racionalidades para lograr una acción ética común de la formación.

Estos elementos contribuyen, además, a pensar el papel de los dispositivos de formación en las instituciones, pues no se trata sólo de demostrar la necesidad de la formación, sino saber cómo esto que ya se probó necesario va a devenir realidad en la institución y en la práctica de los sujetos.

Algunos temas a considerar en los dispositivos para contribuir a la subjetividad crítica y autónoma en procesos de formación pueden ser los siguientes:

- Los procesos de enseñanza y aprendizaje, en función de las diversas

áreas y disciplinas del conocimiento escolar y en relación con los diversos métodos para abordar su construcción dentro del aula.

- La evaluación de estos procesos de enseñanza y aprendizaje desde diferentes perspectivas de comprensión, así como desde los elementos metodológicos puestos en práctica para su tratamiento.
- El desarrollo curricular como eje articulador de los diferentes elementos implicados en las prácticas curriculares, es decir la concreción del currículum a partir de propuestas específicas en condiciones institucionales determinadas y los resultados de tales propuestas en términos de sus logros formativos.
- El espacio del aula escolar en el ámbito de la institución educativa para analizar las diversas formas de socialización que suceden en la escuela y se expresan en cuestiones tales como las condiciones y acciones que dan vida a la institución, el currículum oculto, las posiciones y actividades académicas y políticas, las visiones sobre los efectos de la acción educativa, los comportamientos de los profesores en la relación pedagógica, entre otros.
- El cruce de culturas que marcan las relaciones e interacciones de los sujetos que conforman el mundo social de la profesión docente al interior de la institución: rituales, tradiciones, brechas generacionales, filiaciones políticas, relaciones de poder y saber académico.
- Identificaciones positivas y negativas que asumen maestros y alumnos con respecto a la profesión docente y a la institución.
- La presencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones y su función como mediadoras en el aprendizaje y como medio de penetración cultural ha de ser campo de estudio y reflexión por parte de docentes y alumnos y no sólo de especialistas.

Éstos y otros elementos pueden ser objeto de estudio y reflexión, a fin de propiciar que el maestro pasa a ser sujeto activo capaz de elaborar una verdad, una versión sobre sí mismo, trabajar en un ideal de lo factible y lo posible y encontrar otro lugar distinto,

entrar en una lógica de creación, construir su propia argumentación y caminar con autonomía por el mundo de la vida profesional.

Sabemos que una cosa tiene sentido en el mundo de la vida cuando logra armonizar lo que ya existe con lo nuevo y ello requiere también de la sensibilidad que se juega en la estética. Por medio del argumento estético se puede mover la voluntad a querer algo, entrar en un proceso de autodesarrollo, sentir un grado mayor de regocijo de ser de lo que es y de querer ser algo distinto, algo a donde se quiere y puede llegar. Lo que importa es qué condiciones de posibilidad se pueden construir para que un sujeto concreto se afilie a un proceso de formación compartida, donde la voluntad se mueva hacia la razón basada en la conciencia y autodesarrollo, hacia el conocimiento teórico y el mundo de la vida.

#### REFERENCIAS

- Bilbeny, Norbert.** (1998). *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona: Anagrama.
- Costa, Marcio Luis.** (1997). Fenomenología y corporalidad en la ética de Emmanuel Lévinas: lectura de "De l'existence à l'existant". *Analogía Filosófica, Revista de Filosofía No.1 año XI*.
- Deleuze, Gilles.** (1977). *Empirismo y subjetividad*. Barcelona: Gedisa.
- Lévinas, Emmanuel.** (1987). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad* (trad. D. Guillot). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, Emmanuel.** (1999). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Rabinovich Silvana.** (2000). Prólogo. En E. Lévinas. *La huella del otro*. (trad. E. Cohen, S. Rabinovich y M. Montero). México: Taurus.

# ÉVALUACIÓN DE LAS TUTORÍAS

## entre pares de la FACULTAD DE ENFERMERÍA

### desde la perspectiva de los principales actores

**Dra. María Jazmín Valencia Guzmán**

*Docente adscrita a la Facultad de Enfermería de la UMSNH*

**Dra. María Leticia Rubí García Valenzuela**

*Docente adscrita a la Facultad de Enfermería de la UMSNH*

**MC María Magdalena Lozano Zúñiga**

*Docente adscrita a la Facultad de Enfermería de la UMSNH*

7

#### **Resumen**

**Objetivo:** Conocer las opiniones de los Tutores pares y tutorados sobre la utilidad de la tutoría entre pares como una estrategia de apoyo en el proceso de aprendizaje. **Metodología:** Estudio descriptivo y de análisis cualitativo, de un universo de 80 tutorados se entrevista a una muestra del 50% y de un universo de 8 Tutores pares se entrevista al 100%. **Resultados:** Los tutorados consideraron que la comunicación se generó con un intercambio de ideas y una retroalimentación positiva en un ambiente de confianza. En cuanto a su opinión plasmaron lo siguiente: “Fue una experiencia nueva y me queda claro que es muy buen apoyo”, “Los tutores pares tienen la capacidad de entender y explicar muy bien”, “Es muy amable y divertida”, “Recomiendo ampliamente las tutorías entre pares”. Los Tutores Pares opinaron: “Mi experiencia como Tutor par fue buena porque comprendí mejor las materias y lo mejor es que aprendí a ser responsable y tener paciencia”, “Como Tutor par aprendí a dividir mi tiempo eficazmente”, “Me ayudó a tener más confianza en mí”. **Conclusiones:** Es una responsabilidad de las instituciones propiciar la modalidad de Tutorías entre pares, puesto que apoyan en la construcción de una formación y aprendizaje más significativo.

**Palabras clave:** Tutoría/ Pares/ Evaluación / Aprendizaje.

#### **INTRODUCCIÓN**

La Tutoría entre pares, es un tipo de tutoría que se construye por díadas, la mayoría de las ocasiones se seleccionan compañeros de los grados más altos, o bien compañeros de sus mismos grupos que han mostrado mayor desempeño y desenvolvimiento en sus actividades escolares. Este tipo de tutoría es benéfica en las instituciones donde el número de tutores es insuficiente para realizar tutoría individualizada, debido a que tienen una matrícula importante de estudiantes, sin embargo solamente se subsana el aspecto académico ya que se trabajan algunas materias o temas específicos que los tutorados soliciten. Por otro lado ayuda a que los tutorados se sientan estimulados a realizar sus actividades escolares ya que uno de los miembros de las díadas enseñará al otro dentro de algunas actividades, como pueden ser las que se describen a continuación:

En su ingreso a la Universidad, los estudiantes están inmersos en un proceso de transición clave y es en este momento en el que el acompañamiento y asesoría de sus pares - iguales, se vuelve en algo muy valioso e importante. Los tutores pares pueden contribuir a la integración y participación de los tutorados de primer año en la nueva etapa estudiantil.

Existe la posibilidad de generar espacios de reflexión acerca de la construcción del oficio universitario para asesorar y acompañar a los estudiantes en su proceso de formación y en la selección de opciones académicas.

En el desarrollo de destrezas básicas y habilidades, para garantizar un adecuado desempeño académico en los programas del plan de estudios. Ofrecer al estudiante alternativas para la resolución de problemas en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, como pueden ser técnicas de lectura y comprensión, estrategias de estudio, redacción, habilidades sociales y de comunicación, distribución del tiempo. Investigación y manejo de información en bibliotecas. Búsqueda de información y uso de equipos y programas de cómputo para el desarrollo de conocimientos y destrezas básicas en la selección e interpretación de la información obtenida en medios electrónicos.

### Problema

¿Cuál es la opinión de los Tutores pares y Tutorados con respecto a la modalidad de las tutorías entre pares en la Facultad de Enfermería?

### Objetivo

Analizar el proceso de la acción tutorial entre pares, desde la perspectiva de los Tutores pares y Tutorados de la Facultad de Enfermería.

### Justificación

Un aspecto importante y favorecedor de la tutoría entre pares es que no existe una gran diferencia generacional entre el tutor par y el tutorado, por lo que las relaciones pueden ser de gran confianza y la experiencia académica de los tutores pares puede ser utilizado en beneficio de sus tutorados. Por lo que, es muy importante realizar la correcta selección de los tutores pares, ya que se requiere que sean estudiantes con buen nivel de competencias personales y sociales, con alto sentido de la responsabilidad, que se comprometan con la tarea, que tengan buena capacidad de comunicación y sobre todo ser buenos receptores y transmisores de la formación que recibirán a lo largo del proceso de tutorías.

En la Universidad Michoacana se experimenta una elevación acelerada de

la población estudiantil, por lo que es casi imposible atender al 100% de los estudiantes en el Programa de Tutorías, por lo que es necesario implementar la modalidad de Tutorías entre pares y efectuar una evaluación en donde los principales actores, los Tutores pares y Tutorados expresen sus vivencias, logros, aspiraciones y experiencias.

### Marco Teórico

La educación ha tomado una complejidad mayor en este siglo por los cambios económicos, políticos, tecnológicos y socioculturales que han transformado en su totalidad a la sociedad, provocando una disminución de la demanda de servicios de educación básica e incrementando destacadamente la demanda de la educación superior (SEP, 2008). Situación que coloca a las universidades en un gran desafío, el ofertar una educación de calidad que dé respuesta a este requerimiento y además que se desarrolle en base a procesos de enseñanza donde se implementen metodologías dinámicas y eficaces que conlleven aun aprendizaje significativo en el alumno.

Sin embargo esta ardua labor no es fácil, puesto que a pesar de que el estudiante tiene una marcada necesidad por aumentar su aprendizaje se siguen presentando altos índices de deserción y de bajo rendimiento, algunos autores lo relacionan a la situación que el estudiante al ingresar a un nivel superior donde se enfrenta a una serie de factores que de alguna manera obstaculizaran su objetivo educativo, tales como el tener que adaptarse a un ambiente desconocido, compañeros nuevos, maestros a cargo de numerosos grupos que disminuye la atención focalizada y nuevas propuestas educativas en las cuales, se busca una mayor flexibilidad, autonomía y pensamiento crítico en el alumno por la constante transformación en el campo laboral (Izar, 201

Una respuesta para lograr este requerimiento ineludible, ha sido la modificación de las metodologías de ense

ñanza y uso de estrategias didácticas e innovadoras dentro de las que se sitúa la tutoría por pares (Cardozo, 2011), estrategia que ha sido implementada por universidades internacionales de gran renombre como: Harvard Collage, Universidad Católica de Chile, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad de las Américas, Universidad de Loyola, en Chicago, Georgetown University, Vanderbilt University y la Universidad Industrial de Santander de Bucaramanga entre otras (Rubio, 2011), por lo que la tutoría se ha convertido en uno de los principales indicadores de calidad para las instituciones universitarias (Sánchez, 2011).

La actividad tutorial es un concepto que apunta a diferentes procesos de personalización de la educación que gira en torno a la orientación, guía y formación del estudiante, esta se enfoca a establecer un contexto apto donde fluya la trasmisión y recepción del conocimiento a través de la relación estrecha e individualizada del docente-estudiante o estudiante-estudiante (De la Cruz, 2008). En particular este último binomio es el que nos denota “la tutoría por pares”, que consiste en la formación de pareja con factores similares, objetivos afines y experiencias en común, seleccionando a un alumno que evidencie un mayor dominio en la temática para guiar a otros de sus compañeros. Las parejas pueden estar conformadas por alumnos del mismo nivel académico (grado escolar) o el tutor puede ser un estudiante de un grado superior con más experiencia en el ámbito, que dirija a sus compañeros en niveles iniciales como en alumnos de recién ingreso a la institución educativa (Cardozo, 2007).

Esta interacción propicia el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de una comunicación bidireccional donde la información fluirá hacia ambos estudiantes. La pareja intercambia conocimientos, habilidades y experiencias a través de la práctica reflexiva y didáctica de su saber, llevándolos a niveles

donde se alcanza un análisis crítico y una captación del conocimiento relevante, partiendo desde el postulado donde se indica que gran parte del procesamiento de la información dependerán de como el individuo procese las características y conductas de los otros; de los juicios y la interpretación que este realice (Sánchez, 2011). Lo que finalmente llevara al tutor par y tutorado al logro del objetivo académico.

Esta investigación se planteó como objetivo conocer las experiencias que tienen el Tutor par y el Tutorado sobre la utilidad de la tutoría por pares como una estrategia educativa.

### **Metodología**

Estudio descriptivo y de análisis cualitativo, realizado en la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, de enero de 2013 a Junio de 2013, con un universo de 80 tutorados y una muestra final de 40 tutorados del cuarto semestre de la Licenciatura en Enfermería y un universo de 8 Tutores pares de sexto y octavo semestre de la Licenciatura en Enfermería, se entrevistará al 100%. Para evaluar las consideraciones y opiniones que tiene el Tutorado y el Tutor par sobre esta modalidad de la acción tutorial, se utilizó una entrevista semiestructurada, donde se exploró a través de preguntas abiertas cuatro aspectos: el dominio del Tutor par sobre temas, la comunicación desarrollada durante la tutoría, el respeto por parte del tutor (a) par y la opinión del Tutorado sobre las consideraciones que tiene sobre la aplicación de la tutoría por pares, así como los aprendizajes y satisfacciones de los Tutores pares. Previo a la aplicación del instrumento se hizo entrega de un consentimiento informado, y con ello respetar los principios bioéticos de la investigación al garantizar la confidencialidad y anonimato de los datos. La obtención de los resultados se realizó a través del análisis del contenido.

La implementación de la tutoría entre pares se desarrolló en el siguiente contexto: Se convocó a los estudiantes que desearan ser Tutores pares, después de la selección que fue en base al promedio, responsabilidad y comportamiento de los solicitantes, ellos pasaron a los salones para ofertar las tutorías entre pares y reunieron de 10 estudiantes, con los que trabajaron diferentes temáticas de acuerdo a las necesidades de los tutorados. Todo el proceso se llevó a cabo bajo la supervisión de los Coordinadores de Tutorías. Los Tutores pares impartieron temas de las siguientes unidades de aprendizaje: Proceso de Enfermería, Anatomía, Bioquímica, Inglés, Farmacología y Epidemiología, utilizaron diferentes técnicas de enseñanza, iniciaron trabajando con el tutorado como espectador, para que en un segundo momento el Tutorado impartió los temas y Tutorado par retroalimentó la información expuesta propiciando que el Tutorado debatiera su punto de vista argumentado y sustentado científicamente con el par. En todo momento se incentivó al Tutorado a reflexionar y cuestionar.

### **Resultados**

La población de estudio es en un 81% de sexo femenino y solo el 19 % masculino; con un rango de edad de 18 a 39 años de edad. En función del dominio que el Tutor par mostro sobre los temas impartidos en las clases teórica-práctica, el 100% determino que este fue de manera adecuada y acorde para satisfacer sus necesidades propias como estudiantes; en cuanto a la comunicación asertiva el 100% considero que hubo una comunicación asertiva ya que siempre existió confianza para preguntar cualquier duda. Otra condición estimada fue la relación de respeto en la cual el 100% de los Tutorados indicaron que el respeto que se mostró durante las clases siempre fue cordial generando un ambiente cordial.

Las opiniones de los Tutorados de cuarto semestre sobre la utilización de la tutoría por pares como estrategia para reforzar el proceso enseñanza- aprendizaje fue expresado a través de las siguientes expresiones que están íntimamente ligadas con la seguridad, la confianza y su utilidad en el proceso de aprendizaje:

“Pienso que es una oportunidad de aclarar dudas y comprenderlas mejor”

“Fue una experiencia nueva y me queda claro que es un muy buen apoyo para aprender mejor “

“Excelente, los Tutores pares tienen la capacidad de explicar y la paciencia para atendernos”

“En lo personal me ayudó con el proceso enfermero, pude hacerlo bien usando los libros de NANDA, NIC-NOC”

“Mi mejor experiencia fue que tuve más iniciativa para aprender el proceso de enfermería, yo creía que era muy difícil pero no fue así”

“Nos ponen más atención, nos explica más las cosas, siempre andan tras nosotros y eso da a entender que les importamos, que les importa que aprendamos”

“fue muy bonita experiencia ya que además de ser muy dinámica me ayudo a pasar la materia”

“Existe la confianza necesaria para cuestionar, el temor es menos con un compañero además sus experiencias nos ayudan a mejorar”

“Lo que más me gusto es que la Tutora explicaba claramente y era accesible para resolver dudas”

“Se aclararon todas mis dudas, me sentí con más confianza y aprendí más”

“Aprendemos más porque nos hacen más amena la clase y nos hablan en un lenguaje más sencillo”

“La tutora me ayudó a manejar más el NIC y NOC, era lo que más se me dificultaba, porque no le entendía a la Maestra”

“Lo que más me gusto fue la relación de confianza y tenía mucha paciencia para aclarar las dudas”

“Mi experiencia fue muy grata ya que gracias a la Tutoría aprendí más de la materia”

Por parte de las opiniones de los Tutores pares se obtuvo en un 100% expresiones de satisfacción, en cuanto a que aprendieron más de los temas que impartieron y como personas también aprendieron a ser más responsables, tolerantes y pacientes. Sus comentarios fueron los siguientes:

“Mi mayor satisfacción como Tutor par es haber reforzado mis conocimientos y ayudar a otras personas”

“Mi experiencia como Tutor par fue buena porque comprendí mejor las materias y lo mejor es que aprendí a ser responsable y tener paciencia”

“Como Tutor par aprendí a dividir mi tiempo eficazmente”

“Me ayudó a tener más confianza en mí”

“Me ayudó a convivir con más personas, platicarles mis experiencias como estudiante”

“Me sentía muy bien como Maestra y que se dirigieran a mí para resolver dudas”

“Lo que más me gustó de ser Tutor par fue conocer a más personas que trataban como Maestra y que aprendí mejor el proceso enfermero”

“Aprendí a tener paciencia, ser responsable, amigable, exigente y honesta”

“Aprendí a comprometerme más con mi Facultad, porque es un gran compromiso y responsabilidad ser un buen ejemplo para los compañeros”

### Conclusión

Se establece que en la interacción entre pares se desarrollan crecientemente las habilidades y competencias como resultado del intercambio de conocimientos y experiencias, por lo que ellos resaltan la necesidad de fomentar el funcionamiento de grupos por medio del aprendizaje entre pares (Cerdeña, 2011); así mismo el impacto del método basado en la premisa donde la pedagogía está obligada a considerar y valorar la actividad del estudiante y la interrelación con otros individuos, que destaca principalmente a los compañeros o pares, fomentando que entre ellos allá una retroalimentación y exploración de nuevos conocimientos y destrezas (Izasa, 2006).

De acuerdo a los resultados de este estudio se denota que el tutor par a pesar

de estar también en proceso de formación cubre perfectamente las necesidades de aprendizaje del tutorado, situación que también establece Duran (2006) y que coincide con Rubio (2007), en donde indican que el tutor es eficaz y eficiente a las demandas académicas del estudiante de nuevo ingreso.

En relación a las opiniones del Tutorado objeto de la tutoría por pares, Cardozo (2011) precisa que el estudiante percibe al tutor como aquel que escucha y entiende al otro, por lo que no sienten temor al expresarle sus inquietudes, como normalmente sucede con el profesor en clase, los alumnos consideraban que el tutor sabe establecer relaciones de respeto y solidaridad además de señalar que es más fácil aprender con un igual, pues tienen mayor facilidad de expresar lo que cada uno conoce y siente. Lo cual se manifiesta en la presente investigación, puesto que el estudiante refiere que con el par se puede sincerar puesto que disminuyen los sentimientos de temor y existe la confianza para cuestionar o preguntar y manifiestan que la similitud o igualdad es el factor que propicia un mayor aprendizaje ya que expresan que al “sentirse iguales aprenden mucho más”.

Es importante resaltar que los estudiantes refieren que el Tutor par es el mejor tutor que podrían tener ya “que este conocía y había vivido la etapa por la que ellos estaban cursando” y esto les garantiza que conocen mejor sus dudas y que a través de sus experiencias les transmiten un aprendizaje más útil; situación similar a lo expresado por Huerta Córdova y colaboradores (2010), en donde para ellos era más beneficioso un tutor par, que ha atravesado y resuelto de alguna manera las dificultades de esa etapa, y que, al ser un estudiante avanzado, podría facilitar los procesos de identificación, constituyéndose en un guía. Dentro del contenido de su artículo plasmaron que los alumnos concibieron que al ser un grupo numeroso, siempre se van con dudas que el

maestro no puede resolver individualmente uno a uno pero con la tutoría por pares siempre tendrán un compañero preparado que les pueda auxiliar, dato a fin con la expresión donde el tutorado plasma como un beneficio de esta metodología es la atención focalizada que se les brinda hacia sus puntos débiles.

### Propuestas

Sin duda la tutoría por pares genera un ambiente que propicia un mejor aprendizaje, por lo que se reconoce a esta metodología como una herramienta que ayude a estabilizar y reforzar el conocimiento de los estudiantes con problemas académicos y a potencializar las habilidades y el saber de aquel estudiante que aunque no presente dificultades con su aprendizaje externe la necesidad de mejorar. El mundo laboral exige a los universitarios una formación integral, donde demuestren poseer el conocimiento, pero que también evidencien sus capacidades y aptitudes que les permitan ejercer su profesión con la más alta eficacia y calidad.

Por lo que es un deber y responsabilidad de las instituciones educativas y los docentes propiciar el contexto idóneo para que el estudiante forme parte de la construcción de su formación, puesto que pareciera para ellos, que al verse involucrados en la generación de ese conocimiento este tomara un valor más significativo.

Que dan a la expectativa otras situaciones que futuramente se puedan retomar, como el evaluar la implicación de la tutoría y su impacto en el ser personal del estudiante desde la perspectiva social por ejemplo el beneficio que este le encuentre a la tutoría durante su práctica clínica y que todo aquello implica la seguridad en el estudiante, por esto es que exhortamos a los docentes a seguir aplicando la tutoría por pares pero sobre todo a evaluar sus resultados y hacer las observaciones pertinentes para realizar cambios que favorezcan la enseñanza-aprendizaje del estudiante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. **Cardozo, C.**, (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Rev. Educativa*. 12(2):309-325.
2. **Cardozo, C., Forero, C.**, (2009). Aproximación a una experiencia universitaria desde la tutoría entre pares. *Revista Colombiana de Educación Superior*. 1(3):128-142.
3. **Cerda, A., López, I.**, (2011). *El grupo de aprendizaje entre pares una posibilidad de favorecer el cambio de la prácticas cotidianas de aula* [Monografía en Internet]. Red maestros de maestros. Disponible en: <http://www.rmm.cl/imagen/File/2011/CONVOCATORIA%202011/Aprendizaje%20entre%20pares%20de%20Ana%20%20María%20Cerda%20e%20Isaura%20López.pdf> (Consultado el 12.07.12).
4. **De la Cruz, G., Abreu, L.**, (2008). Tutoría en la educación superior: Transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento. *Rev. Educación Superior*. 37(3):107-124.
5. **Duran, D.**, (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Revista Aula de Innovación Educativa*. 153-154.
6. **Huerta, V., García, M., Velasco, K.**, (2010). *La Tutoría entre iguales: una metodología para mejorar el nivel de inglés de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca*. En: VI Foro de Estudios en Lenguas Internacional.
7. **Isaza, A., Quiroga, A., Roa, C.**, (2006). Delgado Vegap, Angélica María; Riveros Pérez, Alba Milena. *Tutores Pares en la Facultad de Medicina*. *Rev. cienc. salud (Bogotá)*. 4(2):122-135.
8. **Izar, JM., Ynzunza, CB., López, H.** (2011). *Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México*. *Revista de Investigación Educativa*.
9. **Jara, D., Velardez, H., Gordillo, G., Guerra, G., León, I., Arroyo, C., Figueroa, M.**, (2008). *Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina*. *An Fac Med*. 69(3):193-197.
10. **Parra, C.**, (2011). *Presentación*. *Rev. Educativa*. 14(2):249-249.
11. **Rubio, L.**, (2011). *La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿aprendizaje mutuo?* En: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área: Práctica educativa en espacios escolares. Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_14/ponencias/0187-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0187-F.pdf) (Consultado el 12.07.12).
12. **Sánchez, J.**, (2007). *Psicología de los grupos. Teorías, procesos y aplicaciones*. Primera edición. Madrid: Mc Graw-Hill.
13. **Sánchez, O.**, (2011). *Tutoría y Universidad Pública* [Monografía en Internet]. Disponible en: [http://tutoria.uan.edu.mx/docs/Tutoria\\_y\\_Universidad\\_Publica.pdf](http://tutoria.uan.edu.mx/docs/Tutoria_y_Universidad_Publica.pdf) (Consultado el 12.07.12).
14. **SEP**, (2008), Secretaría de Educación Pública. *Informe Nacional sobre Educación Superior en México* [Monografía en internet]. México. (Consultado el 10.07.12) en: [http://www.anuies.mx/e\\_proyectos/pdf/01\\_Informe\\_Nacional\\_sobre\\_la\\_Educacion\\_Superior\\_en\\_Mexico.pdf](http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/01_Informe_Nacional_sobre_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf) [Consultado el 12.07.12].
15. **Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Media**, (2011), *Curso-Taller Semipresencial Acción tutorial en Educación Superior*.

# La inasistencia a causa de costumbres y tradiciones

*en la comunidad indígena purépecha de Ahuiran Michoacán, en el nivel de preescolar*

12

**Liliana Morales Rios**

**Moralesss@Hotmail.com**

*Adscrita: Centro de Educación Preescolar Indígena "Luis Pasteur", Ahuiran Mpio., de Paracho Michoacán, profesora de Educación Física frente a grupo.*

*Estudiante de tercer semestre en el Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Durango, Campus Morelia.*

## Resumen

En el presente artículo, se presentan las dificultades y acciones que un grupo de docentes de diferentes niveles educativos pertenecientes al municipio de Paracho Michoacán y que laboran en contextos indígenas, mismos que perciben y expresan preocupación respecto a las inasistencias de los niños en edad escolar provocada por costumbres y tradiciones en una comunidad indígena purépecha. Para su realización se aplicó la técnica de "ojos limpios" y la "estrategia 6-3-5" a siete informantes que describieron las dificultades que existen en contextos apegados a su cultura, así como brindaron propuestas de solución que tienen que ver con lograr tres objetivos: la asistencia, cumplir con el horario oficial y cumplir el calendario escolar, lo anterior recae principalmente en los docentes, involucrando a padres de familia y autoridades locales.

Las categorías resultantes, forman parte del proceso que se debe detectar primeramente, para después atacar, de ser así, es posible lograr un cambio en la percepción de los habitantes de comunidades indígenas en cuanto a sus costumbres y tradiciones para darle la importancia que tiene el que los niños asistan diariamente a la escuela.

*Palabras clave:* Costumbres y Tradiciones, Comunidad indígena, niños, docentes, padres de familia, identidad cultural, escuela, inasistencias.

## Abstract

In the following essay, are shown the obstacles and actions that a group of teachers district of Paracho Michoacan and working in indigenous contexts, perceive and express the preoccupation with respect to the unattending the children in school age all this caused by the customs and traditions in an indigenous community. For the realization is been applied the technique of "clean eyes" and the "estrategy 6-3-5" seven informants described the difficulties that exist in this contexts attached to their cultures, as soon, as to offer proposal of solutions that have to see with to obtain the three objectives: attendance, to carry out with the official Schedule, and finally carry out with the school calendar the previous relap se essentially in the teachers, involving the parents and local authorities. The resulting categories, are part of this process that must detect in first place to after attack and if is possible to obtain a change in the perception of the inhabitants of the indigenous communities all this about their customs and traditions to give the respective importance that have the assistance of the children to the school every day.

*Keywords:* customs and traditions, indigenous community, children, teachers, parents of family, cultural identity, school, preschool, unattending

## INTRODUCCIÓN

La comunidad de Ahuiran Michoacán se sitúa en corazón de la meseta purépecha, donde sus habitantes se comunican en su mayoría a través de la lengua nativa que es el purépecha, además se caracteriza por tener muy arraigadas sus tradiciones y costumbres que fortalecen su identidad cultural.

Lo anterior se manifiesta a través de las fiestas patronales del pueblo donde la más importante es la fiesta a su patrono “San Mateo”, santo de la comunidad, así como el corpus, el carnaval, el año nuevo purépecha, las bodas y las cosechas que son de gran importancia para la población en general, todo ello ha traído como consecuencia que en las fechas de tales acontecimientos exista inasistencia por parte de los alumnos a los centros educativos en los niveles existentes de la población, sobre todo en el nivel de preescolar.

En base a lo anterior, y tomando en cuenta que las costumbres de cada población refuerzan su propia cultura aunque a la vez afecten aspectos importantes sobre todo en la educación.

El horario oficial de acuerdo con la reglamentación de actividades en los jardines de niños oficiales expedido a todo el personal docente, técnico, administrativo y manual de la República el nueve de julio de 1979 en su sección V, punto 1 señala que *“Las educadoras deberán presentarse a sus labores a las 8:30 a las 12:30 horas, diariamente en el turno matutino...”*, sin embargo en las comunidades indígenas el horario de entrada para los niños se llega a retrasar hasta dos horas, esto quiere decir que hay educando que ingresan a la escuela a las 10:30 am., esto es debido a que la comunidad de Ahuiran se caracteriza por tener creencias e ideologías un tanto cerradas, siendo las personas adultas las que difícilmente puedan cambiar de actitud, e históricamente es lo que han venido transmitiendo a las generaciones actuales, dejando en segundo plano la educación de los hijos.

Es importante señalar que a lo largo del ciclo escolar se dan inasistencias por los diferentes acontecimientos, principalmente el 21 de Septiembre de cada año, en esta fecha se festeja la fiesta patronal del pueblo, donde los alumnos del centro preescolar indígena “Luis Pasteur” dejan de asistir hasta cinco días hábiles para asistir a las diversas actividades que se realizan con motivo de la celebración.

## Diagnóstico

La presente investigación es de tipo cualitativo y se desarrolló con el propósito de conocer las diferentes opiniones, ideas e interpretaciones acerca de lo que para los habitantes de la comunidad indígena de Ahuiran representan las fiestas religiosas, a través de ellas proyectan sus sentimientos de alegría, devoción y amor por su cultura, y que contrariamente para otros que observan desde fuera lo que sucede en dichos acontecimientos y que tiene que ver con las pautas en el trayecto formativo de los niños afectándolos de manera directa sobre todo en la continuidad de planes y programas como consecuencia de las inasistencias de los alumnos a los centros educativos que existen en la población.

Las tradiciones y costumbres en nuestro país son un emblema ante las demás naciones, basta con visitar Estados como Oaxaca quienes celebran la Guelaguetza, esta es una celebración en la capital de Oaxaca y quienes han tenido la oportunidad de vivirla, sabrán que es parte de los cultos populares a la virgen del Carmen, dicha festividad se realiza en el cerro del Fortín, y es la festividad más importante del Estado celebrándose cada año en los dos lunes después del 16 de Julio; otra festividad importante es la realizada en nuestro Estado de Michoacán, en la isla de Janitzio se celebra cada año los primeros días de Noviembre en la víspera del día de muertos, siendo una gran fiesta para sus pobladores, se trata de un ritual prehispánico tradicional, esta fecha

representa una actitud específicamente mexicana, celebrada de diversas formas en todos los rincones del territorio mexicano.

Descrito lo anterior, insistiremos en que la cultura de un pueblo está basada en sus costumbres y tradiciones, así podremos entender la entrega de la gente al tratarse de fiestas religiosas, ello nos lleva a mencionar las celebraciones aún más cercanas que se realizan en algunas comunidades netamente indígenas purépechas ubicadas en los alrededores de la población que es nuestro objeto de estudio, tal es el caso de Quinceo donde celebran a la virgen de la Magdalena, Nurio festejan a Santo Santiago, Urapicho veneran a la virgen de la Natividad, Pomacuaran donde celebran a San Miguel y en Ahuiran veneran a su patrono San Mateo, todas estas comunidades pertenecen al municipio de Paracho de Verduzco conocido también como la capital mundi de las guitarras y aunque colinde con poblaciones indígenas, dicho municipio no mantiene el total de las costumbres, ni sus habitantes hablan la lengua purépecha. Es importante mencionar que el desarrollo de las mencionadas festividades ocasionan pautas en los centros educativos, hasta de cinco días hábiles <sup>1</sup>.

La ideología de los indígenas purépechas está sujeta a las costumbres y tradiciones, los une y los fortalece al participar de manera dinámica en cada acontecimiento.

<sup>1</sup> Los días destinados a las celebraciones, son un día antes de la fiesta (víspera) como se llama, el día de la fiesta, y comúnmente tres días después, señalando que si la fecha cae en sábado y domingo cuentan cómo días después de la celebración.

### La identidad indígena en la comunidad de Ahuiran

Los indígenas purépechas que conforman el grupo étnico social que nos interesa como objeto de estudio, en el ámbito tradicional y en sus expresiones culturales, que proyectan su inclinación hacia toda manifestación de las tradiciones culturales, viven en una comunidad rural donde en su mayoría han venido cambiando sus casas de madera por casa de concreto, son bilingües por naturaleza en un alto porcentaje de su población, en la vida cotidiana hablan la lengua nativa, y al salir a otros sectores se comunican con su segunda lengua que es el castellano, sus labores diarias de la población masculina es el campo y el ganado, mientras que las mujeres se dedican al hogar y al cuidado de los hijos o a los nietos<sup>2</sup>.

Con respecto a su aspecto anterior, tanto las mujeres como las niñas visten el traje típico<sup>3</sup> y el cabello peinado con una trenza atada con listones de colores llamativos. Por su parte, los hombres y los niños han dejado de utilizar el traje típico y el calzado, que anteriormente eran huaraches, y solo siguen utilizando el sombrero; dicha vestimenta ha sido reemplazada por pantalón de mezclilla y calzado común, sin embargo, los varones de avanzada edad difícilmente cambiarán su atuendo el cual acompañan de un gabán

Cabe mencionar que el traje típico utilizado por las mujeres en su vida diaria, no es del mismo costo al que utilizan en las fiestas de la comunidad, sobre todo en la fiesta del Santo Patrono "San Mateo", venerado por los habitantes del lugar, y para el cual visten usando prendas nuevas, con telas costosas, huanengos (blusas) con bordados finos de figuras y formas vistosas y coloridas, éstos bordados hechos por las mismas pobladoras son formas tan especiales que recrean una verdadera magia y arte plasmado en aves, flores principalmente y todo tipo de diseños que resaltan la belleza en sus tejidos.

Por su parte los varones, muchos de ellos llegados de sus trabajos en Estados Unidos, optan por trajes costosos traídos desde los lugares de trabajo con el fin de portarlos en la fiesta tan esperada por ellos, este desfile tan colorido de hombres, mujeres, niñas y niños son dignos de atención y de orgullo para sus pobladores y visitantes, y para el deleite y goce en sus fiestas.

Por otro lado, la base económica de esta población indígena consiste en la ganadería y la agricultura (mayormente para el consumo propio y otra parte para el comercio pequeño en la cabecera municipal), otra parte considerable de la población emigra a los Estados Unidos por largos periodos, hombres y mujeres, quienes a su vez parte de sus ingresos los destinan a familiares que quedan a cargo de los hijos y otra parte la ahorran, razón por la cual esta parte de la población es muy importante en la economía local, de los congresos en general de la población, porcentajes elevados de cada familia pertenecientes a la comunidad radique o no en la misma se destinan según sus reglas y tradiciones en contribuciones y gastos para las fiestas del pueblo, así como en cargos religiosos.

Los alcances económicos modestos como ganaderos y agricultores, pero los altos alcances económicos como peones y trabajadores migrantes en Estados Unidos han logrado apoyar desde el pasado su identidad étnica cultural al igual que la preservación de su lengua nativa.

Los indígenas purépechas se diferencian de otras poblaciones de la meseta

purépecha<sup>5</sup> por su lengua y los distintivos como la vestimenta y el peinado, aspectos generales de vida, rasgos específicos en sus cargos religiosos de fiesta y otros aspectos de la cultura popular.

La cabecera municipal a la que pertenece Ahuiran, se compone de gran número de familias que no hablan la lengua purépecha, no visten la vestimenta típica de los indígenas y gran parte de la población adulta se dedica a la fabricación de artesanías de madera y principalmente a la construcción de guitarras, por los que se refiere a los jóvenes, con gran satisfacción se puede mencionar que un porcentaje elevado asiste a los centros educativos de niveles existentes y para los niveles superiores se desplazan a ciudades tanto dentro del Estado como fuera de él. La ascendencia indígena de esta población está olvidada y sobre todo negada, al referirse a los vecinos de las comunidades indígenas que rodean dicha población lo hacen en tono un tanto despectivo llamando "Uari"<sup>6</sup> a las mujeres indígenas

Por ello es necesario que otras miradas nos permitan ampliar el horizonte, ver más allá de lo que se conoce y desconoce, además de permitirnos pensar e idear acciones para disminuir o concientizar a la población de que tradición y educación no están desvinculadas, al contrario a través de la educación se genera el interés por conocer, admirar y vivir plenamente todo lo que nuestros antepasados han dejado como legado cultural.

Por ello es necesario que otras miradas nos permitan ampliar el horizonte, ver más allá de lo que se conoce y desconoce

<sup>2</sup> En la comunidad de Ahuiran, un porcentaje considerable de hombres y mujeres emigran a los Estados Unidos, en busca de trabajo y dejan a los hijos en manos de los abuelos.

<sup>3</sup> El traje típico consta de rollo (falda de tela de paño con múltiples plisados) blusa con encajes y telas vistosas, fondo con bordados de punto de cruz, babero de telas de encajes y bordados de punto de cruz, reboso y zapato y huarache con tacón.

<sup>4</sup> El traje típico de los hombres y niños consta de calzón, (pantalón hecho de manta, en la región purépecha conocido como calzón) camisa de manta, huaraches, sombrero y gabán.

<sup>5</sup> Se le conoce como meseta purépecha a las comunidades o pueblos que integran la región purépecha.

<sup>6</sup> "uari" significa mujer en purépecha.

ce, además de permitirnos pensar e idear acciones para disminuir o concientizar a la población de que tradición y educación no están desvinculadas, al contrario a través de la educación se genera el interés por conocer, admirar y vivir plenamente todo lo que nuestros antepasados han dejado como legado cultural.

Para el desarrollo del presente trabajo se contó con la participación de siete docentes frente a grupo de diferentes niveles que fungieron como informantes, uno de ellos participo en la aplicación de la técnica de ojos limpios por laborar en contexto urbano, y seis más que laboran en contextos rurales cercanas a la comunidad de Ahuiran, la cual es nuestro objeto de estudio y participantes en la aplicación de la estrategia, dichos informantes conocen las costumbres y tradiciones indígenas purépechas pero no se enfrentan a la problemática planteada.

El acercamiento con los informantes se hizo de una manera asertiva, por compartir el mismo sentimiento de preocupación al conocer de cerca la problemática que se vive, no solo en dicha comunidad, sin o en todas las comunidades indígenas purépechas, siendo sus fiestas las que las diferencian de otros sectores de la sociedad.

El contexto escolar en el que se desenvuelven nuestros informantes según palabras de ellos mismos, han ido superando estos cortes en el proceso educativo gracias a la cooperación de docentes, padres de familia y autoridades locales, lo que puede significar un avance, y, aunque sabemos que la “cultura es algo que se puede aprehender, que se hereda, que se puede observar y que marca la diferencia entre individuos y grupos pues mediante esa “aprehensión” se entra a formar parte de una comunidad, aparentemente de forma excluyente y exclusiva, Trujillo (2005). Por ello, difícilmente cambiara cuando es parte esencial de la vida de un grupo social y me atrevo a señalar como imposible, aun

así es posible sacar provecho de ello, como bien argumentan nuestros informantes:

En la técnica de ojos limpios:

- Informante único (IU). Profesor de Educación Física en nivel primaria en un contexto urbano con 17 años de servicio y docente de maestría en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

En la estrategia 6-3-5:

- Informante 1 (I1). Profesora de Computación en el nivel medio superior con 6 años en servicio.
- Informante 2 (I2). Profesora de Educación Física en Primaria con 15 años de experiencia.
- Informante 3 (I3). Profesora de Educación Preescolar y 19 años laborando.
- Informante 4 (I4). Profesora de Inglés en secundaria y 20 años de servicio.
- Informante 5 (I5). Profesor de Primaria con 9 años frente a grupo.
- Informante 6 (I6). Profesor de Educación Física en Preescolar y 8 años de servicio.

En la investigación realizada fue necesario explicar el objetivo de la misma y lo conveniente de videografiar la aplicación de la estrategia con la finalidad de captar detalladamente y recopilar datos respetando la confidencialidad de la información, respecto a la técnica ojos limpios no se consideró videografiar por tratarse de un informante que accedió a responder de forma inmediata haciéndolo analítica y propositivamente.

Al concluir el proceso de análisis de la información de la técnica ojos limpios y la estrategia 6-3-5 (Puchol, 2003 citado en Barraza, 2010), se obtuvieron como resultado cuatro categorías, la primera categoría es la “percepción de la problemática” la cual es definida por el IU como *las costumbres y tradiciones culturales son una identidad propia y particular de cada comunidad, son difíciles de cambiar, sino es que imposible, porque es un legado que ha sido transmitido y conservado de generación en generación.* Mendo-

za (2010) reconoce que la conciencia social de pertenencia a un grupo humano, el reconocimiento de ciertas manifestaciones culturales específicas y comunes del humano expresadas en normas, principios, comportamientos, creencias, historia, tradiciones, memoria colectiva, valores, intereses, propósitos, formas organizativas que se dan en un espacio determinado y evolucionan o adecuan al tiempo y a las circunstancias, es decir, el auto reconocimiento de sus características hace que un grupo humano se sienta parte de un conglomerado social determinado y a la vez, diferente de otros conglomerados sociales.

Las subcategorías son la “inasistencia de los alumnos derivada de costumbres y tradiciones” y aunque como ya lo hemos señalado la población indígena es incapaz de reconocer que el apego a sus costumbres afectan la adquisición de nuevos conocimientos en los educandos, poco a poco se pueden aplicar acciones como lo sugiere el D *pienso que a una hora adecuada los niños podrían asistir a la escuela y hacer una actividad divertida...* pero referente a la festividad, lo anterior recae en el docente frente a grupo puesto que si él se preocupa por el aprovechamiento de sus alumnos podría optar por la aplicación de actividades como la sugerida anteriormente o como lo que G piensa que *el maestro ponga un poco más para motivar a los niños al trabajo fuera del aula de clases*, este es otro rasgo que los docentes deben tener en cuenta al desempeñar su labor docente, enseñar con el ejemplo e inculcar hábitos que los hagan prosperar y vivir mejor porque no siempre los patrones de crianza indígena se han mantenido en el transcurso del tiempo, habiéndose modificado por la influencia de agentes externos a la comunidad, por el desarrollo interno de cada cultura o por cambios circunstanciales (Ana Lucia D’ Emilio, representante UNICEF-Venezuela, como se cita en Amodio, 2005).

Otra subcategoría es “inasistencia de docentes en días festivos”, lo anterior se deriva de saber que al no asistir los alumnos a los centros educativos en días festivos, los docentes optan por no asistir al centro de trabajo y como ellos lo han manifestado si los alumnos no asisten no ven qué caso tiene el que ellos lo hagan si hay asistencia, otras miradas opinan diferente como lo expresado por *E los maestros deben presentarse a trabajar... aunque sea día festivo de la comunidad, para darle importancia a su labor docente y tener en cuenta su trabajo*, ello concuerda con mi opinión los docentes tienen la responsabilidad de cumplir los horarios de trabajo a lo largo del ciclo escolar, la ausencia de alumnos a pesar de las diferentes causas ya mencionadas indican que se debe reforzar las acciones que contrarresten o al menos disminuyan esta problemática, porque como lo señala Salazar (2001) la comunidad educativa es un espacio social, pedagógico, ambiental, natural y físico estructural donde se puede privilegiar, en el marco de los fundamentos del desarrollo integral de la persona humana, su identidad cultural en lo individual y la cultura de la interculturalidad en lo comunitario y nacional.

Existen posibilidades de regular las inasistencias de los alumnos, pero es necesario empezar por los docentes, así lo manifestó el informante 6, *nosotros como maestros debemos de tratar suspender lo menos posible... y los días que trabajamos hacer más amenas las clases, otra opción y que tiene que ver con las personas que tienen la responsabilidad de apoyar y contribuir en la formación de los alumnos es lo expresado por el informante 5, es necesario reunirse con autoridades locales y directores para tomar acuerdos*, si lo anterior se llevará a cabo sería el punto de partida para que conjuntamente con los padres de familia iniciaran por respetar el horario de clases, sin dejar de respetar sus costumbres, su cultura, todas estas expresiones o manifestaciones materiales e inmateria

les son producto del actuar colectivo y de acuerdo con esta interpretación, conforman la cultura de una colectividad y la de sus miembros Mendoza (2010).

La idiosincrasia de los indígenas purépechas difícilmente cambiará al anteponer aspectos religiosos, antes que la propia educación y como bien afirma Mendoza (2010) esto es debido a las distintas formas de percibir e interpretar el mundo y a la codificación cultural colectiva que cada pueblo hace de su entorno, según la necesidades físicas y sociales debido a la reflexión y conceptualización colectiva de lo vivido.

Una segunda categoría es la “Concientización” de donde se derivan dos subcategorías, la primera de ellas “pláticas periódicas de concientización con padres de familia” definitivamente el apoyo de padres de familia es necesario para esperar un pequeño cambio, al igual que la escuela y retomando a Mendoza (2010) quien menciona que cada cultura tiene su propia racionalidad y ve el mundo a través de ella; sobre todo, que no hay una racionalidad, sino “racionalidades”, todos ellos relacionados con el contexto donde se producen. El punto de convergencia para que se dé la concientización es en los padres de familia, como lo manifiestan los informantes y donde coinciden en asegurar que con el apoyo de los adultos es posible esperar un pequeño cambio, así pues mediante estas ideas, los informantes nos dicen: *es fundamental platicar con los padres de familia sobre la importancia de la educación... podemos poner de ejemplo a personas que no estudian... como se gana la vida, y a personas profesionistas*, señaló el informante 3, y coincidiendo con el informante 2, *siempre se debe mantener comunicación, platicar con los padres y tutores sobre la importancia de asistir a la escuela*.

Las expresiones anteriores no son diferentes a las manifestadas por el informante 6, *podrían realizar pláticas con padres o tutores y tratar de llegar a un acuerdo de que asistan los niños, aunque*

*sean días de fiesta, una hora... o dos horas al menos*, el informante 4 nos dice *existen formas de motivar a los padres de familia para ver la importancia del estudio y de cuanto puede afectar un día o varios días sin ir a la escuela*.

*“una forma de atacar esta problemática es reunir a todas las autoridades municipales para que respalden a los docentes de esta población.....para que los niños no dejen de asistir a la escuela”* dice la informante 1, además coincide con lo expresado por el informante 3, *debemos mantener comunicación con los padres o tutores para dar una explicación amplia y precisa de cómo se ven afectados los niños al faltar constantemente a la escuela*. Queda claro que la comunicación con los padres debe ser parte fundamental para esperar una respuesta positiva, porque los rasgos que conforman una identidad no son inmutables, al contrario, cambian según el contexto o circunstancias en las que se desenvuelven, Mendoza (2010)

Podemos señalar, que para que se dé una verdadera concientización en los padres de familia, es necesario empezar a tener una comunicación constante, además el hecho de involucrar a las autoridades locales significa tener el respaldo de quienes representan a la comunidad y llevan a cabo las tareas e ideas que cada miembro o en su conjunto les encomienda y, aunque como lo señala Mendoza (2010) un rasgo esencialmente definitorio de la identidad cultural de los pueblos es la cosmovisión (es decir, su manera de ver ordenar e interpretar el cosmos con parámetros antropológicos y aun antropomórficos), también como rasgos definitorios de las culturas son su lengua y su territorio.

De la misma forma, menciona que “la identidad, igual que la lengua, actúa como un mecanismo de unificación al interior del grupo y, al mismo tiempo de diferenciación de los grupos externos y de defensa frente a ellos, otra opción es la expresada por el informante único que nos dice *una acción a*

realizar lo son las pláticas periódicas de concientización con el padre de familia, en donde se les haga ver que sus hijos deben aprovechar en lo mejor posible el tiempo destinado a la escuela y que su responsabilidad es mandarlos en el horario oficial establecido.

La segunda subcategoría es “proyección de actividades en la comunidad en días festivos” como lo argumenta el informante único, *las costumbres y tradiciones afectan por lo general el proceso educativo, sobre todo en la continuidad de planes y programas, generando la inasistencia del propio educando a la escuela por varios días...que acciones se pueden realizar?...la participación de la escuela con actividades culturales durante las fiestas tradicionales, generando un rescate de la identidad cultural y aprovechando dichas festividades para vincular contenidos de planes y programas de estudio.*

Masson (2005) nos dice que las costumbres tradicionales de fiesta muy vigente, ligada al sistema complejo y jerárquico de cargos religiosos, renuevan las experiencias comunitarias, exaltando la identidad y el estilo de vida indígenas, entrelazando éstos con el cul católico. Como se puede observar, esta categoría engloba los aspectos fundamentales para la proyección de la cultura en la sociedad a través de la escuela, siendo éste factor esencial en las construcciones de la propia identidad étnica casi siempre se encuentra en la dimensión de la “memoria” y “retrospectiva”, así como en la experiencia cotidiana de la actualidad; pero hay que considerar también el carácter proyectivo de autodefiniciones colectivas, Masson (2005)

Una tercera categoría es la “intervención” de donde se desprenden tres subcategorías, la primera de ellas es la “asistencia” *que tiene que ver con acciones concretas a implementar en base a la creatividad de los docentes y a un trabajo colegiado de los mismos como centro de trabajo encaminados todos ellos... a tres objetivos....a) asistencia, b) cumplir el horario de trabajo y c) cumplir con el calen-*

*dario escolar*, así lo manifiesta el informante único, bajo esta perspectiva, podemos señalar que si en un centro educativo se trabaja de manera conjunta dirección y personal docente, y se toman y respetan acuerdos, al cumplir con lo dispuesto oficialmente, sería otro punto a favor del alumnado, y si a esto le sumamos el apoyo de padres de familia y autoridades locales, existe la posibilidad de cambiar los esquemas y la actitud que la comunidad tiene acerca de la importancia de asistir a la escuela

Existen otras opciones que reafirman la postura anterior, como la manifestada por la informante 3, *en cada centro hay una responsable... ella... con el apoyo de sus docentes, pueden tratar de recuperar el tiempo después del horario oficial o en otros horarios*, lo mismo opina el informante 5, *hay formas... el recuperar las clases perdidas en otros horarios o tratar de hacer un calendario de las posibles suspensiones y administrar las clases.*

Que todos los niveles que existen en esta población (docentes) *se reúnan para dar propuestas de cómo resolver esta situación*, dijo el informante 2, o lo que argumenta el informante 6, *los docentes deben optar por reunirse con las autoridades inmediatas de los distintos niveles educativos para sacar en un colectivo, propuestas que ayuden a resolver este problema.*

Otra opción mencionada por el informante 2, *sería factible ampliar o modificar el horario de clases...además sería bueno que las autoridades apoyaran más y disminuyeran en este caso los días festivos.*

Existen muchas opciones, *éstas recaen en la responsabilidad y ética de los docentes*, así lo manifiesta el informante 5, y continua afirmando el informante 3, *se requiere de dar un reporte, fotos, algo sencillo pero que fomente la curiosidad de los niños con respecto a dichas fechas*, un argumento similar es el del informante 4, *tal vez haga falta dejar tareas de interés a los niños, en días de fiesta, tareas llamativas que despierten el interés y*

*donde plasmen su creatividad, lo interesante no se deja para después, así ayudaría un poco*, lo anterior concuerda con lo expresado por el informante 3, *con los niños realizar actividades interesantes y dejarlas inconclusas, dar ciertos días para las festividades y acordar cuando continuar con la actividad para que el niño sea quien pida que lo lleven al jardín.*

La transmisión de conocimientos se da en diferentes espacios, no solo dentro del aula, ni dentro de la propia institución, tanto los adultos como los niños interactúan cotidianamente y realizan diversas actividades que generan aprendizajes, porque cada sociedad produce una representación propia y particular del mundo, resulta consecuente que también su manera de considerar las relaciones entre adultos y niños y, en general, la definición de un lugar cultural ocupado por ellos sea específica de cada cultura, Amodio (2005).

Nuestra cuarta y última categoría es la “regulación de la inasistencia” de la cual se desprenden dos subcategorías, la primera de ellas es el “límite de inasistencias” y donde el informante 4 menciona *se debería de permitir de manera moderada la asistencia a las festividades de la comunidad, pero... cuando el tiempo lo permita entregarse completamente al trabajo,....con esto quiero decir que no hay porque suspender cuando no sea necesario*, lo que concuerda con lo expresado por el informante 5, *en días festivos se tiene que pensar en un límite de días y podría funcionar...preparar clases especiales relacionadas con estas fechas para fomentar y canalizar esta confluencia de cultura.* Como escribe (Fe Bajo y Beltrán, 1998, citado en Amodio, 2005) los niños, seres concretos y diferentes entre sí, han sido marcados por las circunstancias de su entorno y por los valores de su época.

A diferencia de lo expresado por los informantes antes mencionados, el informante 2 nos dice *es difícil regular las inasistencias, puesto que cada familia tiene ocupaciones, pensamientos diferen-*

tes, o...asuntos de su importancia, aunque sería conveniente regular y controlar a través de apoyos como el programa de oportunidades<sup>7</sup>. Lo anterior nos indica que la pobreza, las grietas de los programas de desarrollo, la poca atención de los gobiernos a la educación de los niños, las costumbres sociales y los patrones culturales de muchas regiones son barreras impresionantes a la igualdad de hombres y mujeres, Ornelas (2002).

Otras voces que se suman a nuestra primera subcategoría son las siguientes: *los docentes deben presentarse a trabajar para motivar a la población y darle la importancia que tiene la educación....también no se deben tener tantas suspensiones por asuntos de política y sindicales*, dijo el informante 6.

*Si todos los niveles están sin clase durante estas fechas de fiesta podrían organizar actividades que representen a la escuela....los maestros pueden sacar provecho de alguna manera....o sino deben de presentarse a la escuela, siempre hay algo que hacer, incluso una activación física, etc.*, manifestó el informante 1.

La segunda subcategoría es “ampliar la jornada de trabajo”; en las comunidades indígenas purépechas es común que modifiquen el horario de clases, sobre todo en el nivel de preescolar y aún más en épocas de invierno por ser regiones muy frías, esto con el propósito de prevenir enfermedades en los escolares. Nuestra segunda subcategoría es una alternativa acertada, sobre todo para comunidades donde las fiestas son durante todo el año en distintas fechas, referente a ello el informante único comenta *una acción a llevar a cabo es ampliar la jornada laboral una hora, implementando talleres extracurriculares de temas y actividades propias de la comunidad....actividades específicas para mejorar la asistencia y puntualidad*

<sup>7</sup> El programa “oportunidades” está destinado a familias de bajos recursos económicos, con hijos menores de edad adscritos a instituciones educativas.

*Lo sindical puede pasar a horarios que no sean los mismos que el de las clases y así no suspender más días*, expreso el informante 6.

A lo largo del ciclo escolar, en el calendario oficial son señaladas las suspensiones, aunado a ello en cada región, comunidad o centro educativo se le suman las suspensiones por reuniones tanto oficiales como sindicales, cursos de actualización o seminarios para docentes, encuentro deportivos y fiestas propias de cada comunidad, lo que nos indica el alto porcentaje de posible suspensiones, sobre todo en poblaciones apegadas a su cultura y aunque La Ley Orgánica haga una referencia específica a los derechos de los niños y adolescentes indígenas en el Artículo 36 que dice “Todos los niños y adolescentes tienen el derecho a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o creencias y a emplear su propio idioma, específicamente aquellos pertenecientes a mirías étnicas, religiosas, lingüísticas o indígenas”. (Ley Orgánica, Artículo 36, p.23, citada en Amodio, 2005).

Es decir, los niños indígenas tienen derecho a vivir sus costumbres y tradiciones plenamente, sin embargo, las voces de nuestros informantes manifiestan que existen posibilidades de hacer cambios paulatinamente, con ayuda de autoridades locales, padres de familia y definitivamente la responsabilidad la responsabilidad de que esto suceda recae en los docentes, con esto no se quiere decir que al lograrse esta participación entre estos tres actores se dé un cambio como por arte de magia, pero, por el contrario, si existe una constante participación y perseverancia, en un futuro podemos esperar que la niñez viva sus tradiciones sin descuidar su educación lo cual no es imposible porque la personalidad de los individuos, entendida como proceso y no como esencia representa el movimiento expresivo que organiza saberes y valores que dan sentido a la conducta de los individuos Amodio (2005).

Es decir, los niños indígenas tienen derecho a vivir sus costumbres y tradiciones plenamente, sin embargo, las voces de nuestros informantes manifiestan que existen posibilidades de hacer cambios paulatinamente, con ayuda de autoridades locales, padres de familia y definitivamente la responsabilidad la responsabilidad de que esto suceda recae en los docentes, con esto no se quiere decir que al lograrse esta participación entre estos tres actores se dé un cambio como por arte de magia, pero, por el contrario, si existe una constante participación y perseverancia, en un futuro podemos esperar que la niñez viva sus tradiciones sin descuidar su educación lo cual no es imposible porque la personalidad de los individuos, entendida como proceso y no como esencia, representa el movimiento expresivo que organiza saberes y valores que dan sentido a la conducta de los individuos Amodio (2005).

Amodio (2005) señala que la formación de la personalidad y el aprendizaje de los saberes culturales, por ser elementos que estructuran la identidad, deben darse necesariamente desde los primeros años de vida del individuo a través del proceso de socialización y enculturación específicos.

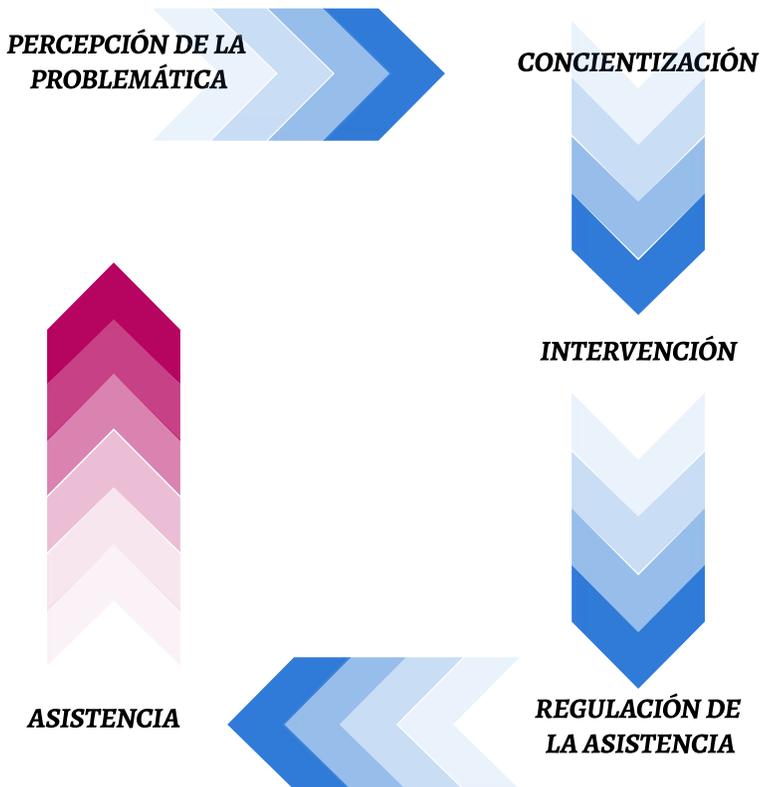
Los argumentos hechos por los participantes ponen como base la realidad que se vive en comunidades indígenas, escuelas del medio rural, donde gran parte de los adultos no cuentan con una formación escolar básica, razón por la cual les es aún más difícil entender lo trascendental de tener una formación escolar, lo cual indica que cada sociedad define de manera propia el lugar simbólico y cultural que los niños y niñas ocupan Amodio (2005) y que durante la infancia, la familia, en sus formas variables en cada sociedad, representa el agente socializador y enculturador del individuo, estructurando tanto su corporeidad como su personalidad en coherencia con los dictámenes de la cultura local. Para finalizar, es importante mencionar que las cuatro categorías con sus

subcategorías respectivamente, las cuales se abordaron en el presente trabajo de investigación, están enlazadas de manera que forman un círculo concéntrico donde se concentran los elementos centrales, alumnos, padres de familia y docentes y las formas de manifestar las costumbres y tradiciones como se describe en el cuadro 1.

De esta forma, las cuatro categorías resultantes de la aplicación de la técnica “ojos limpios” y la estrategia “6-3-5” resaltan que en un contexto tan empapado de creencias religiosas que involucran la devoción manifestada en fiestas del pueblo, siendo la posible solución, las subcategorías, si se aplican como un proceso para generar un cambio. Véase dibujo 2.



**1. ELABORACIÓN PROPIA**



**2. ELABORACIÓN PROPIA**

Esta interacción nos lleva a mencionar los postulados que orientaron investigaciones de campo de la Escuela de “Personalidad” y “Cultura”, Linton, 1955, citado en Amodio 2005). Los cuales son:

- Que las experiencias tempranas del individuo ejercen un efecto duradero sobre su personalidad, especialmente sobre el desarrollo de sus sistemas proyectivos.
- Que experiencias similares tienden a producir configuraciones similares en la personalidad de los individuos que se sujetan a ellas.
- Que las técnicas que los miembros de una sociedad cualquiera, emplean en el cuidado y la crianza de los niños, son modeladas culturalmente y tienden a ser semejantes, aunque nunca idénticas, para las diversas familias que forman dicha sociedad.
- Que las técnicas modeladas culturalmente para el cuidado y crianza de los niños, difieren de una sociedad a otra.

## CONCLUSIONES

Los referentes indican la necesidad de intervenir con acciones concretas, tomando como base a docentes y padres de familia, y al mismo tiempo involucrar a las autoridades.

De la misma forma, con el trabajo diario, atacando y teniendo tres objetivos por cumplir: la asistencia, cumplir el calendario escolar y cumplir el horario de trabajo, siendo lo anterior un reto para los docentes, sin embargo, de lograr la participación de los padres, éste sería un reto para ellos mismos y para la propia comunidad.

## REFERENCIAS

- Amodio, E.** (2005). *Pautas de crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela*. Jiri, Pioroa, Ye Kuana, Añu Wayw y Warao. UNICEF Venezuela.
- Barraza, M. A.** (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*, p.79, Universidad Pedagógica de Durango. Disponible en [http://www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion\\_de\\_propuestas.pdf](http://www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion_de_propuestas.pdf)
- Masson, P.** (2005). *Aspectos de la identidad étnico-cultural e histórico-social manifestada en la cultura tradicional indígena de una región de los Andes Ecuatorianos*. Instituto Ibero-Americano de Berlín, 22, 73-100.
- Mendoza, O. A.** (2010). *Interculturalidad, Identidad Indígena y Educación Superior*. SUPERIOR. Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica, 2429, 4-18.
- Novelo, O. V.** (2001). *Reseña de la "Migración Indígena en México, Estado de Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas en México"*. Estudios sobre las culturas contemporáneas, VII, 157-161.
- Salazar, T. M. de J.** (2001). *Culturas e Interculturalidad en Guatemala*. Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades, Instituto de Lingüística y Educación, 1-11.
- SEP** (1979). *Reglamentación de Actividades en los Jardines de Niños Oficiales*.
- Trujillo, S. F.** (2005). *En torno a la interculturalidad, reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua*. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, 1-15.
- Ornelas, C.** (2002). *Reseña de "promoviendo la educación de mujeres y niñas en américa latina"*. Revista Mexicana de la Investigación Educativa, 7, 377-380.

# De la Gestión escolar a la IDENTIDAD INSTITUCIONAL

*un problema de participación*

**M. C. Fernando González Luna**

**fboseguic@hotmail.com**

*Profesor de asignatura de Universidad  
Iberoamericana Torreón*

21

## **Resumen**

La presente investigación se realizó en una universidad privada de la zona norte – centro del país a nivel profesorado para conocer sus necesidades y perspectivas de actuación. Para su realización se aplicaron la “técnica del diamante” y la estrategia “6-3-5” a seis informantes que relataron que su principal dificultad para el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje radica en la falta de identidad institucional, como categoría única, evidenciando que la participación democrática que los profesores pueden realizar es un camino viable para mejorar su gestión pedagógica y modificar la identidad institucional construida hasta el momento, mejorando la gestión escolar.

**Palabras clave:** profesorado, identidad institucional, gestión escolar, gestión pedagógica, participación democrática, proceso enseñanza – aprendizaje.

## **Abstract**

This research was conducted at a private university north - center at teachers to understand their needs and perspectives of action. To carry out applied "diamond technique" and strategy "6-3-5" six respondents who reported that their main difficulty in the development of the teaching - learning process is the lack of institutional identity as unique category showing that democratic participation that teachers can take is a viable way to improve teaching management and change institutional identity built so far, improving school management.

**Keywords:** faculty, institutional identity, school management, learning management, democratic participation, teaching - learning process.

## **INTRODUCCIÓN**

La necesidad de una educación integral y globalizada ha puesto en boga la urgencia de revolucionar los aspectos centrales del proceso enseñanza - aprendizaje en todos los niveles, incluido el superior. Este panorama invita, asumidas diversas cuestiones e intereses, a las instituciones de educación superior (IES) a investigar los ámbitos relacionados con la docencia, investigación o gestión como funciones vitales que definen su identidad. En el marco de las IES los profesores, ya sea en su función de asignatura o de tiempo completo, que laboran en ellas no son, en su amplia mayoría y debido a la diversidad de disciplinas que conforman la oferta educativa, docentes de profesión, por lo cual muchas de las universidades y por las exigencias en los estándares de calidad

(Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, 2000; Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, FIMPES, 2009) brindan actualización y capacitación docente, situación que ocurre en la institución donde acaeció la presente investigación.

Como se señalará más adelante, la práctica docente de estos profesores implica entenderla como un crisol de visiones e interpretaciones de la realidad pedagógica acaecida en sus grupos áulicos, y por ello, resulta una variada impresión sobre necesidades, obstáculos y problemáticas para el desenvolvimiento del proceso enseñanza – aprendizaje. El objetivo de este proyecto, entonces, fue identificar las necesidades a atender en el proceso enseñanza - aprendizaje y con ello desentrañar las posibles soluciones y dinámicas planteadas por dichos profesores, pues el sentido del presente documento adquiere importancia al imprimir la trascendencia que cobra la actividad docente mediante la dinámica propia de la gestión universitaria en su dimensión escolar y pedagógica, es decir, la pervivencia de la acción educativa del cruce entre las coordenadas horizontal y vertical en las organizaciones superiores.

Esta investigación se realizó para conocer la variedad de factores que se encuentran involucrados, incluso encubiertos, en el proceso enseñanza – aprendizaje, con el ánimo de conocerlos de viva voz por parte de los docentes universitarios. Esta actividad ofrece la ventaja de apreciar, en un primer momento, los factores verbalizados por dichos sujetos, pero la dificultad radica en conocer el trasfondo, limitaciones y alcances que dichos factores pudieran adquirir y cuya dimensionalización se convierte en materia prima de esta investigación realizada en una universidad privada de la zona norte – centro del país, que por motivos de confidencialidad se omitirá su nombre como el de los informantes.

### Diagnóstico

Con el fin de conocer el crisol de voces, opiniones e interpretaciones sobre la variedad de necesidades a atender en el proceso de enseñanza – aprendizaje, se aplicaron una técnica y una estrategia<sup>1</sup>, desvinculadas en sus pretensiones pero articuladas a modo de proceso progresivo. Como yo desconocía cuáles eran las necesidades específicas percibidas por el profesorado de dicha universidad privada antes mencionada, decidí aplicar la “técnica del diamante”, la cual consiste en detectar y priorizar de cinco a nueve necesidades a atender, y la estrategia “6-3-5” que tiene por objetivo generar tres ideas contempladas como tentativas soluciones a las problemáticas o necesidades apreciadas bajo el contexto de los participantes (Puchol, 2003, como se cita en Barraza, 2010), sin embargo, no pudo ser aplicada como lo indica su naturaleza por las condiciones que más adelante se explicará.

Para contactar con profesores que fungieran en su modalidad de informantes en este estudio y que estuvieran en condiciones de participar abiertamente se contactó a uno de los departamentos de aquella universidad, responsable de brindar los cursos de capacitación y actualización a docentes, con el fin de ser autorizado para extender una abierta invitación a los maestros que, en aquel momento, recibían un curso de habilidades docentes para que, voluntariamente, accedieran a participar en la aplicación. La respuesta positiva sucedió en seis maestros:

**Informante 1.** Profesor de Arquitectura con dos semestres de experiencia en la institución.

**Informante 2.** Profesora de Turismo de reciente ingreso.

**Informante 3.** Única participante que

no pertenece a la comunidad educativa de la universidad, pero está inscrita en dicho diplomado. Posee seis años de experiencia docente.

**Informante 4.** Profesor de Psicología y Mercadotecnia. Relató que ha sido docente en la universidad por tiempo interrumpido. Primero colaboró en un espacio de 10 años, mientras que retornó a la institución hacía tres

**Informante 5.** Profesor de Comunicación con historial de tres semestres en la organización.

**Informante 6.** Profesor de Ingeniería, colaborando ininterrumpidamente desde enero de 2012.

A dichos informantes se les explicó el carácter y naturaleza de la investigación y las etapas que supondría, acordando reunirse con el investigador a la misma hora, lugar y día a lo largo de dos semanas. En esta lógica, se debe mencionar que todos aceptaron ser videograbados para recopilar todos los datos con el ánimo de respetar la fidelidad de la información.

Durante la primera técnica acudieron los primeros cinco informantes mencionados. Dicha aplicación duró 35 minutos aproximadamente. Mientras tanto, en la segunda estrategia sólo participaron los informantes 1 y 6 debido a que el resto de los voluntarios no se presentaron a la hora acordada, por lo cual, al existir 15 minutos de retardo y debido a las limitantes de tiempo, se decidió aplicar la noción central del ejercicio “6-3-5”. Cabe agregar que después de la aplicación de la “Técnica del diamante”, se procedió a transcribir el diálogo acontecido entre los informantes, además de recopilar el material elaborado durante la misma. Para la estrategia se solicitó a ambos participantes que escribieran

<sup>1</sup> En este caso se ha llamado estrategia a la propuesta “6-3-5” que menciona Arturo Barraza (2010) en su libro “Elaboración de propuestas de intervención educativa” debido a que él le ha designado con este nombre por ser actividades que orientan soluciones innovadoras a un problema, intentando atajar dificultades y limitaciones que brinda el aspecto instrumental de las técnicas de investigación cualitativa.

<sup>2</sup> Se decidió aplicar esta estrategia obediendo la advertencia que hace Arturo Barraza (2010) en obra citada al respecto “los procedimientos... no son recetas inamovibles, y cada interventor puede definir tantas variables como lo desee para cada una de las estrategias sin perder de vista el objetivo que se persigue” (pg. 76).

posibles soluciones a la necesidad esgrimida en la sesión anterior, la cual fue “falta de identidad institucional (docentes/alumnos)”. Una vez terminado lo anterior, se invitó a los informantes a intercambiar sus escritos con el fin de agregar, perfeccionar o aprobar dichos documentos, según lo estipula la actividad antes mencionada.

Para poder esgrimir en el presente documento la categoría resultante de la interacción analítica de la información recabada en ambas técnicas es preciso ir por partes. Como resultado de la primera aplicación, la necesidad prioritaria a atender para los profesores fue “falta de identidad institucional (alumnos/docentes)”, la cual fue definida por los participantes como no está sustentada el amor a la institución, como lo expresó la informante 2, en la cual es posible que vaya uniendo a todos: docentes, alumnos..., como lo aseveró más tarde la misma informante. La dinámica de los participantes invitados apuntaba a que la identidad del alumnado será fortalecida mediante la identificación y cobijo que brinde la institución, pues la identidad institucional ubicaría al muchacho, se le diría ‘la escuela te va a ayudar’, ‘aquí te vamos a apoyar’, ‘nosotros podemos contigo’..., según apuntó el informante 4. La institución es como tu familia y el alumno se identifica con la universidad.

Para los profesores la universidad, como organización, adquiere características animadas, pues además la institución puede generar identidad en la persona, a mí me parece, porque no esperaría que un muchacho llegara identificado, según relató el informante 4 pues argumenta que si la institución no se visualiza a sí misma como la prioridad para empezar a generar cambios, no puede esperar a que motive a los muchachos, y además agregó que la institución es una estructura organizacional, incluso espiritual

La identidad institucional como única categoría refleja de forma temática, la planteo como aquella emanación

única, peculiar y diferenciada, proveniente de un ente socio – organizacional capaz de proveer identificación en los integrantes que la conforman enalteciendo un sentido de pertenencia, por lo tanto, su ausencia provocaría, en sentido coherente, una indefinición socio – personal en dichos integrantes, pues las instituciones siendo organizaciones quedan definidas como “constructos humanos creados y estructurados intencionalmente con la idea de perseguir ciertos fines, pero... (con) la capacidad de interpretar y transformar símbolos” (Arellano, 2010, pg. 12), pero aún más allá, la institución es la suma de muchos poderes, un organismo vibrante con vida y personalidad propia (Harmon & Jacobs, 1988, como se cita en Arellano, 2010).

Es decir, en mi postura, se puede mencionar que con lo leído anteriormente el sistema y sus instituciones “construyen” al hombre, cuestión que los informantes 2 y 4 reiteraban en sus discusiones para convencer al resto de participantes con sus argumentos de que dicha necesidad era una categoría prioritaria, pues la identidad institucional es como tu familia y el alumno se identifica con la universidad como lo refirió la informante 2, donde el rol del profesor facilita la identidad del alumno, pues en las declaraciones de la misma informante: es que como docente... en cada institución ‘tú’ tienes... que ‘poner(te) la camiseta’ de la institución a donde vas para que tú te identifiques con el modelo, para que te identifiques con todos y puedas trabajar con los muchachos y transmitirles eso, por ello es necesario ubicarnos cuál es exactamente es nuestro rol en el sistema. También, el informante 1, en sus conclusiones de la técnica aplicada, indicó que aquí todos tenemos una parte que cumplir... la institución tiene su parte, nosotros como docentes tenemos una parte importante que cumplir para que el alumno pueda, pueda atender.

Luhmann y Schorr (1993) acuñaban que los sistemas y sus instituciones tenían que renovarse y diferenciarse mediante

el uso activo de la reflexión de sus agremiados para consolidar los cambios que necesitaban operar. En el espectro grupal, la identidad es producto de la gregariedad, por lo que la identidad social es aquella parte de nuestro autoconcepto que se deriva de la pertenencia a los grupos sociales, dependiente de sus pertenencias grupales, en particular entre lo que considera suyo y lo ajeno (Blanco, Caballero & De la Corte, 2009). Como se puede observar, esta categoría engloba los aspectos psicológicos de un escenario organizativo, por lo cual se puede entender por qué los maestros tuvieron dificultades para elegir como prioridad entre la “falta de identidad institucional” y la “falta de credibilidad en su proceso personal y profesional”, visto en la elección enarbolada por los informantes 2 y 4 y los informantes 3 y 5, pues estos últimos se inclinaban por la segunda prioridad. Pero es aún más importante recalcar un fenómeno que aparece en esta técnica: la fusión de aspectos psicológicos e institucionales en dicha categoría. Resulta interesante cuestionar ¿por qué pueden conjuntarse y superponerse elementos de desarrollo humano y social con organizacionales?. Según Fernández (2004), la institucionalización es un proceso ontogénico que nace de la gregariedad, y cada vez necesita concentrar funciones especializadas de la sociedad en un espacio definido que la atraviesa verticalmente hasta convertirse en Estado, sistema e instituciones, para que de esta manera el ser humano pueda incorporarlos en su estructura semántica y comunicativa consigo mismo y los demás, es decir, participación.

Además de la mencionada falta de auto-credibilidad de los estudiantes, en orden de prioridad descendente aparecieron en este recuento las siguientes necesidades: “Falta de flexibilidad para construir conocimiento mutuo”, “ausencia de capacidad para trabajar en aprendizaje por competencias” y “el docente no está preparado para dar clase basados en competencias”. Como se puede observar, las últ

timas necesidades priorizadas guardan estrecha relación entre sí. Sin deseo de apartarse de este orden de ideas, recordé aspectos que el informante 4 señaló como sus necesidades a atender tales como profesores con bajo compromiso...bajo índice de uniformidad de criterio entre profesores...poca secuencia en esta universidad de materias... y en quinto lugar, en ocasiones, instalaciones deficientes. Hilvanando estas palabras, asociándolas al resto de necesidades a priorizar y los resultados del análisis de la prioridad de la “técnica del diamante”, acudí a los niveles de gestión que esgrime la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) a través de su manual dedicado al “Modelo de Gestión Estratégica Educativa” (MGEE) que define que dicho estilo de gestión está estratificado en niveles, donde en el tercer nivel se encuentra la gestión escolar, y en el cuarto el de tipo pedagógico. En la primera mencionada se concentra el accionar del desarrollo escolar basado en una misión y visión precisas y compartidas por toda la comunidad a través de la toma de decisiones y la capacidad evolutiva de aprender; mientras tanto, en el nivel pedagógico se reúnen los procesos de enseñanza – aprendizaje, asunción del currículum, didáctica, evaluación e interacción.

Contemplando esta exposición que realiza la SEP (2010) sobre los distintos niveles de gestión y privilegiando las conclusiones de los informantes 1 y 2 sobre los roles de los docentes en las instituciones, se debe decir que la categoría “falta de identidad institucional” posee, en realidad, una meta-categoría denominada “gestión escolar” y cuyo refrendo se realiza en la triangulación de los resultados de la aplicación de la estrategia. Por ello, la gestión escolar engloba a la pedagógica pues denota que el eje de toda institución educativa son los aprendizajes esperados, por lo que no es inconexo que los informantes en la “técnica del diamante” hayan relacionado entre sus cinco necesidades a atender en el proceso de enseñanza – aprendizaje tanto cuestiones del ámbito organizacional, psicológicas y de construcción didáctica.

Contemplando esta exposición que realiza la SEP (2010) sobre los distintos niveles de gestión y privilegiando las conclusiones de los informantes 1 y 2 sobre los roles de los docentes en las instituciones, se debe decir que la categoría “falta de identidad institucional” posee, en realidad, una meta-categoría denominada “gestión escolar” y cuyo refrendo se realiza en la triangulación de los resultados de la aplicación de la estrategia. Por ello, la gestión escolar engloba a la pedagógica pues denota que el eje de toda institución educativa son los aprendizajes esperados, por lo que no es inconexo que los informantes en la “técnica del diamante” hayan relacionado entre sus cinco necesidades a atender en el proceso de enseñanza – aprendizaje tanto cuestiones del ámbito organizacional, psicológicas y de construcción didáctica.

La gestión escolar se estipula como meta-categoría única en forma inductiva por mi parte, el investigador, refrendada en los resultados de la aplicación de la estrategia “6-3-5”. Como se precisó renglones atrás, la gestión escolar permite acomodar el impacto político - educativo con la administración estratégica y el quehacer docente, lo cual implica una relación íntima que es apreciada por todos los miembros de la comunidad educativa y que estos guardan sus impresiones al respecto. Para entenderla, se debe precisar que existirían cuatro subcategorías de la falta de identidad institucional: la misión – visión – valores – objetivos, funciones sumativas organizacionales, el sentido de pertenencia y la eficiencia pedagógica, establecida en las últimas tres prioridades de la primera aplicación (conocimiento mutuo, gestión áulica y aprendizaje en el enfoque por competencias).

En referencia a las funciones sumativas organizacionales, el informante 6 creyó conveniente aportar como observación a las propuestas planteadas que se tiene el concepto de que la (universidad) es un colegio, esto por no tener áreas exploradas de investi-

gación, es decir, observa que se explota con mayor profundidad la docencia que la investigación o la extensión y difusión, a pesar que dicha institución cuenta con departamentos propios para el accionar de tales funciones, lo cual es interesante pues esta observación explica que dichos departamentos no han alcanzado el impacto necesario de conocimiento y participación de aquellos profesores universitarios para que enriquezcan tanto su identidad como su práctica docente.

Las funciones sumativas de las IES son docencia o transmisión del conocimiento, investigación, extensión y difusión (ANUIES, 2000). El desconocimiento o apreciación distinta de las funciones de la universidad sobre la que se hizo la investigación hablaría que “la naturaleza de la estructura organizativa (...) impone la existencia de modelos de actuación diferenciados” (Gairin, 1995), por lo tanto, se presupone diferencias significativas en el plano de la actuación en los actores que desarrollan diversas expresiones frente a las zonas de incertidumbre (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1992), aunque sólo lo esté mencionando un informante, que si bien no es objeto de generalización, sí de atención para el presente estudio. La incertidumbre de actuar frente a supuestos que actúan como limitaciones de nuestra práctica nos lleva a experimentar dichas dificultades para identificarnos con la institución y actuar coordinadamente en ella, pues al administrar preponderantemente la función docente, sin opción abierta o inclusiva a la extensión o investigación, las facultades del profesorado pueden verse limitadas, especialmente en su participación como más adelante se abordará, además de tornarse en una individualización rígida, progresiva que provoque inflexibilidad de los roles de los profesores (Zabalza, 2003), como lo plantearon en sus conclusiones los informantes 1 y 2 en la técnica anterior. Pozner (s/f) observa que “falta definir claramente las funciones y roles de cada uno de los ámbitos... falta afian-

zar así los grados de articulación” (pg. 09), por lo que en el ánimo de respetar la dialéctica entre autonomía individual y pertenencia institucional se debe respetar el desarrollo del profesorado en este proceso con un “mayor conocimiento sobre la propia institución y su contexto, que propicie a su vez mayor responsabilidad institucional por los resultados de aprendizaje que logran” (Pozner, s/f, pg. 14).

Muy cercano al tema de las funciones sumativas de la universidad, se encuentra como segunda subcategoría de la identidad institucional el referente a la misión, visión, objetivos y valores de la universidad. En este caso, la misión y visión son componentes administrativos pero con carácter axiológico que demuestra la trascendencia deseada como organización y el compromiso humanista con el que están ligadas las IES (ANUIES, 2000). Para los informantes 1 y 6, estos componentes administrativos son parte fundamental para la consolidación de la identidad institucional, pues para el informante 1, la institución debe acoger a sus integrantes y involucrarlos en sus propia visión, misión y valores, pues debe hacer hincapié e informara plenamente la filosofía y objetivos con el fin de lograr u identificación certera de parte de la comunidad hacia la organización. Sin embargo, y en relación con la tesis que el resto de participantes dieron a la universidad como un ente animado, el sexto informante cree que la institución debe ser clara y realista con los objetivos que se plantea, pues las funciones de la universidad, como la docencia, deben ampliarse y con ello sus objetivos se pueden reforzar en el plano realista. La difusión del espectro axiológico aunado a la asunción de objetivos viables son aspectos importantes para la falta de identidad institucional, pues si los valores institucionales no dotan el apoyo filosófico y ético que cubre a las IES, cada persona es susceptible de utilizar las herramientas personales posibles para asegurar un trabajo pleno (Csikszentmihalyi, 1990, como se cita en Fullan, 2002), aunque este es-

fuerzo particular no siempre resulta exitoso (Pozner, 2000).

La oficialización de misión, visión, objetivos, filosofía y valores institucionales son coordinadas de acción en las organizaciones, especialmente las que resultan ser educativas, pues en el sector privado amoldan y reciben el impacto de las políticas educativas imperantes y marcan las pautas de trabajo, pues como lo expresa Arellano (2010) definen la estrategia a abordar. Existen dos interpretaciones que apuntan hacia un fallo en los espacios de interacción provenientes o participación de estos componentes administrativos Pozner (2000) esgrime que es preferible un espacio de interacción comunicativa que una a los actores con los objetivos y valores de la institución, mientras que Bolívar (2004) precisa conformar visiones adecuadas que permitan identificarse y aseguren el conocimiento y habilidades del profesorado para generar los objetivos esperados. Ambas buscan un aspecto en común, coincidente con las aportaciones de Zabalza (2003), crear la cultura de colegialidad, la participación democrática que enlace el ejercicio profesional con los fines de la institución mediante el consenso para orientar las acciones hacia el logro de los objetivos propuestos (SEP, 2010).

La tercera subcategoría, sentido de pertenencia, involucra aspectos cruciales que encapsulan a la participación y la democracia como se detalla más adelante. Los informantes 1 y 6 expresaron soluciones para la necesidad priorizada en la actividad anterior que se relacionan con el sentido de pertenencia, pues el primer participante destaca en su escrito lo práctico que sería programar pláticas expresas con los alumnos para que sepan qué es lo que se busca y qué se espera de ellos en términos de cooperación para ayudar a su aprendizaje, muy cercano a lo que es el conocimiento mutuo entre institución y alumnos, propuesta apoyada y complementada por el informante 6 que invita a establecer talleres de integración

alumnos y maestros para dar a conocer la formación que ostenta la universidad. El sentido de pertenencia conlleva un componente psicológico que cataliza el desarrollo social, “la pertenencia grupal está definida... por la búsqueda de aspectos positivos par nuestra identidad...las personas tendremos a conservar nuestra pertenencia grupal y buscaremos adherirnos a otros grupos si estos últimos pueden reforzar los aspectos positivos de nuestra identidad social” (Blanco, Caballero & De la Cort 2009, pg. 153), mientras tanto, en ámbito educativo organizacional, para Zabalza (2003) es la “pertenencia como forma particular de construir nuestra identidad en relación a la institución: la forma en que nos sentimos miembros que pertenecen a una institución y cómo vivimos (o nos hacen vivir) esa relación” (pg. 162).

Por ello, el sentido de pertenencia, aunque guarda un estrecho vínculo con la identidad institucional, es un factor dinámico que se amolda en la subcategoría ya mencionada, pero moviliza la eficiencia pedagógica. Lograr el sentido de pertenencia implica haber involucrado “a los miembros en dinámicas de trabajo y compromisos que capaciten al centro a autorenovarse” (Bolívar, 1996, pg. 171), con lo cual este sentido de pertenencia cobra valor como subcategoría al afirmar este mismo autor que los maestros son seres estratégicos y micropolíticos (pg. 172), por lo que un sentido de pertenencia es crucial para el logro de un avance en materia de gestión escolar. Zabalza aclaraba que “no es fácil lograr un fuerte sentido de pertenencia y fidelidad institucional entre el profesorado universitario... porque (...) nos resulta difícil aceptar que nadie tenga que decirnos sobre cómo han de funcionar las cosas” (pg. 164). Pero para lograr este sentido de pertenencia cohesionado con la identidad institucional es propicia la participación y la democracia, lo que asegura el resto de las subcategorías, como lo es la eficiencia pedagógica.

La última subcategoría que establezco de forma temática es eficiencia pedagógica, la cual denomino, en reflejo fiel a su particular prototipo de gestión, como la optimización de los recursos didácticos para la maximización docente basada en los aprendizajes esperados, flexibilizando el currículum presente y contemplando la integralidad del tipo de alumnado sobre el cual se desarrollarán las acciones docentes. Por lo tanto, la eficiencia también obedece a los estándares de calidad que se buscan en las competencias pertinentes al cuerpo docente universitario (Zabalza, 2003).

Para los participantes de la presente estrategia lograr esta eficiencia implica ampliar la derrama de conocimiento áulico y combinarlo con la investigación, ya que el informante 6 refiere que sería propicio implementar un curso (materia) sobre desarrollo del aprendizaje del alumno (técnicas de análisis, interpretación, investigación, comprensión etc.) esto como materia básica inicial fortaleciendo la necesidad de conocer las aristas que conlleva el aprendizaje a fin de apreciar la totalidad de dimensiones que implica el alumnado y así conformar un currículo adecuado. Este informante va mucho más allá de la diversificación de la actuación docente, sino que su optimización también abarca la capacitación del profesorado para su activación al implementar un curso... como materia básica inicial lo cual supone un carácter obligatorio, tal como reincide más adelante al acuñarlo como una exigencia a los profesores sobre técnicas de análisis, comprensión e interpretación implementadas en clase. Esta exigencia que encauce a una capacitación previa es significada por ambos informantes como una de las formas de adquirir coherencia con la categoría, identidad institucional, y apegarla con la misión, visión, valores y objetivos organizacionales, tal como lo expresó el informante 1 quién admitió que la preparación del docente debiera ser el pilar para que estos objetivos tengan continuidad en el salón de clase, pues esta eficacia pedagógica,

aun siendo subcategoría, es el resultado final del concurso en el que se ejercitan el resto de componentes categoriales, pues para una fortaleza de la identidad institucional la eficiencia pedagógica es el paso final y decisivo del concierto en el que se ven involucradas la misión – visión – valores, funciones sumativas organizacionales y el sentido de pertenencia.

La conexión entre la planeación estratégica institucional y el sentido de pertenencia da forma a un currículo flexible que debe ser aprovechado al máximo, siendo los profesores los ingenieros e intelectuales de su aplicación, siendo conscientes que “las formas de enseñanza de los docentes no pueden estar desligadas de los estilos de aprendizaje de los alumnos, es necesario saber cómo aprenden y qué necesitan para lograrlo... a la planeación del aula le preceda un ejercicio de evaluación de tales particularidades” (SEP, 2010, pg. 63), pues el logro de tales propósitos curriculares debe estar “ligada a los objetivos y a la visión institucional” (pg. 63). En este sentido la gestión escolar cobra un sentido sin igual en el terreno universitario, ya que las exigencias de calidad se posan en la enseñanza y la evaluación de los resultados (Bolívar, 1996, pg. 175), donde los informantes expresaron la preocupación de que el maestro posea mayor liderazgo pedagógico que permita unir la los objetivos institucionales y la capacitación esperada para que puedan operar bajo el modelo de competencias, como lo concluyeron en la “técnica del diamante”, pues coincidiendo con Bolívar (2004) deben establecerse mecanismos que aseguren “los conocimientos y habilidades del profesorado para que los alumnos alcancen altos niveles de comprensión en e aprendizaje” (pg. 39).

Para finalizar, es importante mencionar que las cuatro subcategorías que se abordaron en esta investigación en relación con la categoría única tienen el común denominador de estar enlazadas por la necesidad de la participación. Durante la primera aplicación l

informante 3 sostuvo que no somos docentes de profesión por lo tanto la gestión pedagógica puede alterarse si no se está bajo una capacitación que permita al profesorado dominar la enseñanza enfocada por competencias como expresó el informante 6.

Esta interacción de conocimiento y valorización entre institución y maestros coincide con su la tercera necesidad priorizada “falta de flexibilidad para construir un conocimiento mutuo”, pues en palabras de Zabalza (2003) “las personas estamos agobiadas de trabajo, compromisos y preocupaciones y no disponemos de tiempo para construir ese espacio común de encuentro que posibilite el conocimiento mutuo” (pg. 166), cuestión que se liga con la última subcategoría triangulada, pues la creación de un currículo integral y flexible requiere de la misma situación que estos informantes perciben con miopía: la participación democrática, pues ésta implica consenso, horizontalidad, pertenencia, compromiso y reconocimiento mutuo (Antúñez, 2004).

Cuando se sugirió a los informantes el término “bajo sentido de democracia” para definir el excesivo control de nosotros mismos hacia los muchachos que proponía la informante 2, los participantes 3 y 5 lo rechazaron argumentando que no puede haber democracia, en el sentido de ‘haber quién quiere qué’ como lo mencionó el número 4. Es obvio que sí está involucrada la democracia en el sentido pedagógico y escolar, porque la participación activa forjará una nueva identidad institucional de la que todos se sientan integrados y una práctica docente moldeada por el respeto al aprendizaje plural de los alumnos.

## CONCLUSIÓN

Después de aplicar la “técnica del diamante” y la estrategia “6-3-5” para detectar necesidades y posibles soluciones, los resultados exaltan la cualidad poliédrica de la gestión escolar, que apareció como meta-categoría, mientras que la categoría única, identidad institucional, se ramificaba en cuatro subcategorías: misión – visión – valores – objetivos, funciones sumativas organizacionales, sentido de pertenencia y eficiencia pedagógica.

Las cuatro sostienen el denominador común que es la participación del profesorado, pues los informantes de este estudio no se sienten totalmente activos en este rubro que redefine objetivos o acciones institucionales, pero a su vez, desestiman la otra participación democrática que debe existir: el vínculo docente – alumnos sobre la cual existen posibilidades amplias de incidir en el terreno institucional y mejorar aquella falta de identidad institucional que perciben.



## REFERENCIAS

**Antúñez, S. (2004).** *Organización escolar y acción directiva*. México: Biblioteca para la actualización del maestro de la Secretaría de Educación Pública.

**Arellano, D. (2010).** *Gestión estratégica para el sector público. Del pensamiento estratégico al cambio organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.

**Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000).** *Líneas de educación superior para el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. Disponible en: [http://www.anuies.mx/servicios/d\\_estrategicos/documentos\\_estrategicos/21/index.html](http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html)

**Barraza, A. (2010).** *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Victoria de Durango: Universidad Pedagógica de Durango.

**Blanco, A., Caballero, A. & De la Corte, L. (2009).** *Psicología de los grupos*. España: Pearson Prentice Hall.

**Bolívar, A. (1996).** *Cultura escolar y cambio curricular*. Bordón, 48 (2), 169 – 177.

**Bolívar, A. (2004).** *¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, centros o aula*. Educare (verano – otoño 2004), 34 – 43.

**Casassus, J. (2000).** *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Santiago de Chile: UNESCO – OREALC.

**Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (2009).** *Manual para la aplicación del sistema de acreditación*. México: Autor.

**Fernández Christlieb, P. (2004).** *El espíritu de la calle. Psicología política de la cultura cotidiana.* México: Anthropos.

**Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramonti, M. (1992).** *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión.* Argentina: Troquel.

**Fullan, M. (2002).** *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje.* Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 1 – 14.

**Gairin, J. (1995).** *Planteamientos institucionales en los centros educativos. En: Antología básica. La gestión como quehacer escolar.* México: Universidad Pedagógica Nacional.

**Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1993).** *El sistema educativo. Problemas de reflexión.* México: Universidad de Guadalajara.

**Pozner, P. (s/f).** *La gestión de las escuelas del siglo XXI exige estrategias coherentes de profesionalización de la totalidad de los sistemas educativos.* Buenos Aires: Autor.

**Pozner, P. (2000).** *Gestión educativa estratégica. Módulo 2. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación – IIPE - UNESCO.

**Programa Escuelas de Calidad – Alianza por la Calidad de la Educación (2010).** *Modelo de gestión educativa estratégica.* México: Secretaría de Educación Pública – Gobierno Federal.

**Zabalza, M. A. (2003).** *Competencias docentes del profesorado universitario.* Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea Ediciones.

# DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN en alumnos al primer año de licenciatura

**Dr. Jorge Trisca**

*Adscrito a la Facultad de Posgrado de la  
Universidad de Montemorelos*

**Dr. Jaime Rodríguez Gómez**

*Adscrito al Departamento de  
investigación de la Facultad de  
Educación, Universidad Montemorelos*

**Anneth Medina Rocha**

*Pasante de psicología Clínica de la  
universidad de Montemorelos*

29

**Resumen**

Esta investigación fue realizada con una muestra (110 sujetos) de los alumnos ingresantes en el 2010 al primer año de las diferentes licenciaturas que ofrece la Universidad de Montemorelos. A esta muestra se les aplicó el test, Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación para el trabajo intelectual, con el objeto de revelar el nivel de autorregulación metacognitiva adquirido previamente al ingreso a la formación universitaria. Posteriormente, al iniciar el segundo año de estudios, se les aplicó nuevamente el test (posttest) para ver el grado de desarrollo alcanzado en su autorregulación metacognitiva luego de cursar un año de su carrera universitaria.

**Palabras clave:** Metacognición, autorregulación, aprendizaje, métodos de aprendizaje, estrategias de enseñanza.

**Abstract**

This research was conducted with a sample of freshmen in 2010 (110 subjects) of the first year of the Bachelor's degrees offered by the University of Montemorelos. In this sample they received the test Questionnaire Learning and Motivation Strategies for intellectual work, in order to reveal the level of metacognitive self acquired prior to entering university education. Subsequently, starting the second year of study, it was applied the test again (posttest) to see the status of development in metacognitive self study after a year of his college career.

**Keywords:** Metacognition, self-regulation, learning, learning methods, teaching strategies.

**PROBLEMA**

En el transcurso normal de la formación de pregrado subyace la idea que los alumnos han de ir desarrollando ciertas habilidades y capacidades metacognitivas conforme van avanzando en sus años de estudios. Estas habilidades y capacidades adquiridas debieran convertirlos inicialmente, en estudiantes exitosos y posteriormente, en profesionales competentes. Por ello, parece importante examinar qué cambios se producen en los procesos metacognitivos de los alumnos que incursionan en una formación de pregrado, tratando de determinar en qué medida las clases normales de un curso de estudios de licenciatura facilitan o promueven este crecimiento desde el punto de vista intelectual.

Para responder a este interrogante es preciso primeramente indagar cuál es el nivel que los estudiantes tienen en cuanto a sus habilidades metacognitivas al ingresar a las carreras de pregrado y cuánto es el crecimiento que logran en dichas habilidades luego de cursar (en el caso particular de esta investigación) un año completo de su licenciatura.

Se intenta evaluar el grado de influencia que tiene el ambiente universitario en el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los ingresantes al primer año de las carreras que la Universidad de Montemorelos ofrece a sus estudiantes.

### Marco teórico

En los últimos 30 años los cambios profundos en el área de la psicología del aprendizaje han hecho que el aprendizaje autorregulado se convierta en un tema central de investigación (Torrano Montalvo y González Torres, 2004). Por ello es clave que los alumnos aprendan estrategias metacognitivas porque éstas favorecen un mejor aprendizaje (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill, MalateshaJoshi, 2007)

Por autorregulación en el aprendizaje se hace referencia al grado en que los individuos son metacognitivamente, motivacionalmente y conductualmente activos en su propio proceso de aprendizaje (McCann y García, 1999). La metacognición es la investigación sobre la cognición (Anderson, 2002; Ayala Flores, Martínez Arias y Yuste Herranz, s.f.; Livingston, 1997).

Sin embargo, aunque el término metacognición ha formado parte del lenguaje de los psicólogos educativos en las dos últimas décadas, los teóricos aún no se han decidido con respecto a qué es realmente la metacognición (Livingston, 1997; Peronard, Crespo y Velasquez, 2000). Algunos autores (Collins, 1994; Sperling, Walls y Hill, 2000; Tei y Stewart, 1985) consideran la metacognición como la conciencia de que se posee un control comprensi-

vo del conocimiento lo cual permite el empleo apropiado del mismo. Livingston (1997) considera que la metacognición es lo referente al conocimiento adquirido sobre los procesos cognoscitivos, el conocimiento que puede ser usado para controlar procesos cognoscitivos. Huit (1997) considera que es el conocimiento sobre el sistema cognoscitivo de uno mismo, el propio pensamiento de alguien que piensa, la habilidad esencial para aprender para aprender. Aunque no todos los investigadores estén de acuerdo sobre algunos aspectos más borrosos de la metacognición, parece haber un acuerdo general que una definición de metacognición debería incluir al menos estas nociones: conocimiento, por parte del sujeto, de su propio conocimiento, procesos y estados cognoscitivos y afectivos y la capacidad de supervisarlos y regularlos deliberadamente (Hacker, 1995).

En otras palabras, hay acuerdo en la existencia de un núcleo central que controla y dirige los procesos internos y que eventualmente puede corregirlos en caso de error (Crespo, 2000; Fernandez-Duque, Baird y Posner, 2000). Se entiende este mecanismo que controla la cognición como un proceso propio de la metacognición (Livingston, 1997). Con todo, las pruebas que existen de que dicho mecanismo regulador está presente en los procesos cognoscitivos son pocas. Sólo puede deducirse su actuación porque el sujeto, en los hechos, corrige los errores en su conducta cognoscitiva, algunas veces, de manera casi automática (Crespo, 2000).

En efecto, las primeras investigaciones sugerían que la autorregulación, que incluye las habilidades metacognitivas, se desarrollaba lentamente y que los adultos graduados demostraban niveles sustanciales de habilidad autorreguladora en el aprendizaje y en contextos de estudio (Peverly, Brobst, Graham y Shaw, 2003). Sin embargo, Miles y Stine-Morrow (2004) sostienen que la investigación sobre diferencias de edad en la autorregulación, en lo que concierne a la capacidad de los más adul-

tos para supervisar y autorregular el esfuerzo para optimizar el estudio, ha sido ambigua. Pareciera que los jóvenes muestran deficiencias en el aprovechamiento de su supervisión de las tareas y esto se manifiesta en dificultades para seleccionar la asignación exacta del esfuerzo (Miles y Stine-Morrow, 2004). Cabe consignar que la supervisión metacognitiva afecta la regulación del estudio y ésta a su vez al estudio en general (Thiede, Anderson y Therriault, 2003), por lo cual es posible ir mejorando el rendimiento en el estudio conforme se adquiere experiencia en la supervisión de las tareas de aprendizaje. Los adultos, por otra parte, muestran deficiencias en la supervisión de la tarea, lo que es atribuible a que los adultos evidencian una aversión a la utilización de estrategias de recuperación, aunque se desconocerían las cuestiones metacognitivas que la originan. Así, los adultos parecen tener un criterio más conservador para seleccionar la estrategia de recuperación y su poca confianza en la exploración reduce la mejora de rendimiento (Touron y Hertzog, 2004). En una investigación basada en la diferencia de edad de los participantes, Miles y Stine-Morrow (2004) encontraron que los adultos no dedicaron el tiempo necesario para aprender una tarea de acuerdo con su dificultad, pero los más jóvenes sí lo hicieron. De modo que las diferencias podrían ser atribuidas, en parte, a un fracaso autorregulador de los adultos, que en última instancia se explica como una sobrestimación de su memoria; esto es, un fracaso de supervisión.

Ahora bien, todos estos conceptos parten del supuesto de que la metacognición es consciente y accesible mediante la introspección. La cuestión de la posibilidad de percibir los procesos metacognitivos de manera consciente no se discute hasta mediados de la década del 80 (Peronard et al., 2000). En esta época se llega a dudar del carácter consciente del monitoreo y de los otros mecanismos de autorregulación (Reder, 1996). Sin embargo, la

idea de la metacognición como control consciente y deliberado de las acciones cognitivas propias (Fernandez-Duque et al., 2000; Martínez, Montero y Pedrosa, 2001) sigue manteniéndose vigente (Peronard et al., 2000). Esta afirmación, por lo tanto, implica que si se es consciente de los procesos metacognitivos, estos son plausibles de estrategias remediales cuando no estén funcionando adecuadamente (Peronard et al., 2000). La discusión se centra en si sólo aquellos conocimientos y acciones deliberadas por parte del sujeto van a ser considerados metacognitivos o también deben considerarse aquellos fenómenos que ocurren de manera automática (Crespo, 2000).

Pero al concentrarse en el proceso en sí, Schraw y Brooks (1999b) afirman que la metacognición incluye dos dimensiones relacionadas: conocimiento de la cognición y la regulación de lo cognitivo. El conocimiento de la cognición incluye tres componentes conocidos como (a) conocimiento declarativo, (b) conocimiento procesal y (c) el conocimiento condicional. El conocimiento declarativo se refiere al conocimiento sobre los procesos del sujeto y los factores que influyen en su funcionamiento. Es decir, las personas en general pueden saber acerca de su capacidad memorística y abocarse a alguna estrategia que les permita mejorarla.

El segundo componente es el conocimiento procesal y se refiere al conocimiento sobre estrategias. Por ejemplo, los estudiantes más experimentados cuentan o desarrollan estrategias más variadas que los inexpertos. Por último, el conocimiento condicional se refiere al saber cuándo o por qué usar una estrategia. En este contexto, entonces, un nuevo concepto acerca de la metacognición va tomando forma, que al referirse a lo metacognitivo ha de verse la diferencia entre el conocimiento declarativo (saber qué), el conocimiento procedimental (saber cómo) y un tercer tipo de conocimiento asociado a la conducta estratégica que se denomina conocimiento condicional

(saber cuándo y para qué utilizar una determinada estrategia). Esta postura es aceptada por la mayoría de los psicólogos dedicados a esta área de investigación (Peronard, Crespo y Guerrero, 2001).

La regulación metacognitiva, entonces, se concentra en el uso de estrategias para el control de las actividades cognitivas y en asegurar que los objetivos cognoscitivos (por ejemplo, entender un texto) hayan sido alcanzados (Livingston, 1997).

La regulación de la cognición típicamente incluye tres componentes: planificación, regulación y evaluación (North Central Regional Educational Laboratory [NCREL], 1995; Parker, s.f.; Schraw y Brooks, 1999b). La regulación metacognitiva se constituye mediante tres elementos básicos: (a) desarrollo de un plan de acción; (b) supervisión del plan y (c) evaluación del plan (NCREL, 1995; Parker, s.f.). Sin embargo, estos procesos reguladores, tales como la planificación, la supervisión y la evaluación, no siempre son conscientes en una situación de aprendizaje. En efecto, puede ser que los estudiantes no sean conscientes de cómo eligen sus propias estrategias (Cary y Reder, 2002). De hecho, aun en la utilización de las estrategias se observan discrepancias entre lo que informan y lo que usan realmente (Winne y Jamieson-Noel, 2003). Ablard y Lipschultz (1998) sostienen que, dado que las conclusiones sobre autorregulación se basan en los informes de los estudiantes de su propia autorregulación, no se puede estar seguro que los estudiantes en realidad usaron todas las estrategias autorregulatorias que informan o inclusive pueden haber deformado la autorregulación (Hadwin et al., 2001).

Una razón es que muchos de estos procesos son altamente automatizados, al menos en los adultos (Crespo, 2000). Una segunda razón es que algunos de estos procesos se han desarrollado sin que hubiera una reflexión consciente al respecto y, por lo tanto, son difíciles de

informar a otras personas (Schraw y Brooks, 1999b). Brown (1987, citado en Schraw y Brooks, 1999b) realiza una distinción importante entre la regulación metacognitiva y la reflexión abstracta, teniendo en cuenta la edad. Argumenta que los mecanismos reguladores, como la planificación, son independientes de la edad, mientras que la reflexión no lo es. Así, el empleo consciente de procesos reguladores puede estar relacionado con limitaciones en la capacidad de reflexionar más bien que en la capacidad de regulación de las personas.

El conocimiento metacognitivo es estable porque alguien que conoce su propia cognición mantendrá ese conocimiento en forma continua. Es muy posible que el conocimiento aumente con la edad (Schraw y Brooks, 1999b) y se vuelva paulatinamente más complejo, pero siempre será el mismo en todas las circunstancias (Crespo, 2000). Sin embargo, en el caso de la regulación metacognitiva, ésta puede variar de acuerdo con las situaciones (Järvelä y Salovaara, 2004), porque la regulación metacognitiva implica un saber "cómo", condicionado a la tarea que se va a realizar o resolver.

En cuanto a la posibilidad de ser expresado, el conocimiento metacognitivo puede ser expresado fácilmente, pero la regulación, debido a su carácter procedimental, no siempre es consciente ni puede ser verbalizada (Crespo, 2000). Inclusive no está clara la relación existente entre habilidades metacognitivas y el conocimiento metacognitivo (Annevirta y Vauras, 2006).

De modo que la regulación metacognitiva apunta al control de las actividades metacognitivas de las cuales el sujeto es consciente. En efecto, mediante la regulación metacognitiva se evalúa la eficacia de cualquier acción intentada, se revisan las estrategias utilizadas y ante las dificultades se intenta utilizar estrategias compensatorias (Crespo, 2000; Martínez et al., 2001). Específicamente en las tareas de

aprendizaje, estos procesos ayudan a regularlas y a supervisarlas y consisten en la planificación y la supervisión de las actividades cognoscitivas, así como la comprobación de los resultados de aquellas actividades (Livingston, 1997; Martínez et al., 2001). Sin embargo, en la práctica, Wolters y Rosenthal (2000) señalan que los estudiantes tienen una creencia cognitiva y metacognitiva previa a la tarea, pero finalmente terminan utilizando estrategias motivacionales relacionadas más bien con la terminación de la tarea.

La misma conducta se observó en un curso apoyado en la web, pero orientado a niños (Meyer, Theodorou, Brezinski, Middlemiss, McDougall y Bartlett, 2002). Con todo, Vermunt (1996) realizó una investigación en la cual pretendió clasificar los estilos de regulación de los estudiantes de nivel de enseñanza superior focalizándose en los aspectos metacognitivos, atendiendo a las estrategias de regulación y a los modelos mentales de aprendizaje. De acuerdo con este estudio, estos estilos difirieron entre sí en cinco áreas: (a) la forma por la cual los estudiantes procesan los contenidos de los aprendizajes, (b) las formas mediante las cuales los alumnos regulan sus aprendizajes, (c) los procesos afectivos que ocurren en tanto estudian, (d) los modelos mentales de aprendizaje y e) las orientaciones de aprendizaje de los alumnos.

En este contexto cobra relevancia estudiar de qué forma las prácticas de enseñanza afectan los procesos de autorregulación de los alumnos y si pueden percibirse diferencias en situaciones de aprendizaje distintas. Por ejemplo, Dresel y Haugwitz (2008), han observado que alumnos de escuela primaria que recibieron asistencia para el desarrollo de la autorregulación mejoraron esa conducta y el aprendizaje en comparación con el resto de los sujetos que no recibieron ayuda al respecto. De la misma manera Annavirta y Vauras (2006) han observado que niños con habilidades metacognitivas altas tienden a tener asimismo un conocimiento

metacognitivo elevado. De aquí la importancia de estudiar las formas en que los alumnos universitarios desarrollan sus habilidades autorregulatorias dentro del marco habitual de la formación superior. Por ejemplo, Chiecher, Donolo y Rinaudo (2005) han encontrado que las experiencias de aprendizaje normales son más significativas en los que cursaron una modalidad presencial-virtual con respecto a los que cursaron solamente la clase en forma presencial. Aceptando que existen diferencias entre las modalidades intere saber en qué medida afecta a la autorregulación metacognitiva que las clases sean presenciales o virtuales. Partiendo de la base que el estudiante que desarrolle estrategias metacognitivas eficaces, ayuda fuertemente la creencia en su capacidad de alcanzar el éxito en las tareas (Coutinho, 2008).

#### **Metodología**

La investigación es empírica, cuantitativa, a partir de un estudio longitudinal de corte descriptivo. Interesaba ver el desarrollo de la variable autorregulación metacognitiva a lo largo de desenvolvimiento normal de un año de estudios.

La metodología utilizada en esta investigación fue la siguiente. En primer lugar se tomó una muestra aleatoria de los cursos de ingresantes a primer año de las carreras de pregrado que ofrece la Universidad de Montemorelos. A pocos días del inicio de clases se les aplicó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación para el trabajo intelectual, mediante un cuestionario electrónico en línea. Luego se volvió a aplicar el mismo instrumento al comenzar el segundo año de estudios en los mismos cursos pero esta vez de manera presencial.

#### **Población y muestra**

En primer lugar se seleccionó una muestra de la población correspondiente a los alumnos ingresantes a primer año de las siguientes carreras ofrecidas por la Universidad de Montemorelos. Las carreras escogidas fueron: Ingeniería en Sistemas Computacionales, In-

geniería en Tecnologías de la Información y la Comunicación, Ingeniería Industrial y de Sistemas, Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y Literatura Españolas, Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Químico-Biológicas, Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Físico-Matemáticas, Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Música, Técnico Superior Universitario en Educación Musical, Licenciatura en Negocios Internacionales, Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Contaduría Pública, Licenciatura en Nutrición, Licenciatura en Químico Clínico Biólogo, Médico Cirujano, Licenciatura en Enfermería, Cirujano Dentista, Técnico Profesional Superior en Tecnología Dental, Licenciatura en Comunicación Visual, Licenciatura en Artes Visuales. De esta población se seleccionó una muestra que estuvo constituida por 234 alumnos a quienes se les aplicó el instrumento de medición denominado Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) para el trabajo intelectual en la modalidad de pretest y postest. Debido a la alta variación de alumnos de un año a otro (alumnos que por ejemplo, cursaron el primer año, pero por diferentes razones tales como, abandono del curso, cambio de carrera, etc. no se inscribieron en el segundo año) solo fue posible aplicar el pretest y postest a 110 alumnos de la muestra total. Los resultados finales para el análisis estadístico arrojó la cantidad de 43 hombres y 67 mujeres.

#### **Aplicación de los instrumentos de evaluación**

**Instrumentos:** Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM) para el trabajo intelectual. Además se estipuló realizar algunas entrevistas con los estudiantes.

El Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación para el trabajo intelectual consta de 126 agrupadas en secciones denominadas condicionantes y es-

trategias de aprendizaje y motivación para el trabajo intelectual consta de 126 agrupadas en secciones denominadas condicionantes y estrategias de aprendizaje cada uno con diferentes subsecciones:

**Metacognitivas: Establecimiento de metas y controles**

- Planificación del aprendizaje
- Supervisión/ Monitorización/ Evaluación.

Para este trabajo solamente se utilizaron las subsecciones “Planificación del aprendizaje” y “Supervisión, Monitorización y Evaluación” del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación para el trabajo intelectual ya que estas subsecciones son las correspondientes a las estrategias metacognitivas que tienen que ver con el establecimiento de metas y controles. Los valores de confiabilidad de ambas subsecciones fueron aceptables, .703 y .651 respectivamente, según el Alfa de Cronbach.

Para la primera aplicación del instrumento de evaluación (CEAM) se optó por la modalidad de administración online. Sin embargo, debido a que en muchos casos los estudiantes no completaban los formularios completamente con las dificultades de control que esto acarrea, se optó para la aplicación del postest mediante la modalidad presencial y escrita. La duración de la encuesta varió dependiendo de los alumnos, pero el promedio general para completar el test fue de treinta minutos. La encuesta contenía 126 ítems y los sujetos debían elegir su respuesta dentro de una escala Lickert de 7 puntos. Con opciones desde *Nunca, Nada y No*, hasta *Siempre, Mucho, Sí*. Aquellos formularios que por omisión o error no fueron completados, fueron descartados para el análisis estadístico.

**Análisis estadístico**

En el análisis estadístico se utilizaron las siguientes pruebas. Alfa de Cronbach y la prueba T de Student para muestras pareadas. De acuerdo a

los resultados estadísticos puede decirse que todos los análisis se encuentran en niveles aceptables de confiabilidad excepto el ítem “previsión de exámenes”

En las estrategias metacognitivas en general no se encontraron diferencias significativas ( $t(109)=1.646, p=.103$ ). En el análisis de las secciones empleadas se encontró una diferencia significativa en la sección “Supervisión, Monitoreo y Evaluación” indicando que los alumnos hacían uso de estas estrategias más frecuentemente al inicio del año escolar que al finalizar el mismo.

La subsección “Evaluación final” fue otra variable que también arrojó una diferencia significativa, pero en la misma línea, es decir, los alumnos usaban más esta estrategia al ingresar a la formación universitaria. En ambos casos, el tamaño del efecto es de .21, indicando que la diferencia en realidad no es tan importante. A continuación se presentan los resultados de la primera y segunda aplicación (Tabla 1 y 2)

**TABLA 1**  
Secciones de planificación del aprendizaje, control del tiempo, establecimiento de metas y previsión de exámenes

Sección	1º aplicación		2º aplicación		t	p	Cronbach
	Media	DE	Media	DE			
<b>Planificación del aprendizaje</b>	4.5	.835	4.5	.770	.825	.411	.703
<b>Control del tiempo</b>	4.4	1.125	4.3	.984	.288	.774	.567
<b>Establecimiento de metas</b>	4.8	1.067	4.7	1.130	.704	.483	.517
<b>Previsión de exámenes</b>	4.5	.958	4.4	.843	.724	.470	.576

**TABLA 2**  
Secciones de supervisión, monitoreo y evaluación, evaluación final, supervisión del proceso de aprendizaje.

Sección	1º aplicación		2º aplicación		t	p	Cronbach
	Media	DE	Media	DE			
<b>Supervisión, Monitoreo y Evaluación</b>	5.3	.844	5.1	.723	2.277	.025	.651
<b>Evaluación final</b>	5.4	.965	5.2	.856	2.103	.038	.758
<b>Supervisión del proceso de aprendizaje</b>	5.2	.842	5.1	.765	1.736	.085	.604

Existe un ítem disonante en cuanto a la confiabilidad del instrumento que textualmente decía: “estudio siempre igual independientemente de cómo vaya a ser el examen”. En este caso, pareciera que la pregunta está condicionada a factores culturales, no se recordó la pregunta porque consideramos que a diferencia de Europa, en América Latina no hay tantas diferencias en la forma de aplicar exámenes. De modo que el alumno podría estar interpretando como algo positivo el prepararse de la misma forma para todos los exámenes. Esto está corroborado por entrevistas personales a 8 estudiantes a los cuales se les preguntó expresamente qué entendían por la expresión antedicha y si lo consideraban como algo positivo o negativo. El resultado fue prácticamente todos los encuestados (salvo los que admitieron que podría también entenderse de otra forma) consideraban como positivo el estudiar de la misma manera siempre independiente del tipo de examen.

Al aplicarse la *t* de Student para muestras independientes diferenciando las medias por género, se encontró que no hubo diferencias significativas a partir del sexo. Lo cual coincide con otras investigaciones (Ramírez y Pereira, 2006).

### **Discusión de resultados y conclusiones**

Este trabajo apuntaba a evaluar de qué manera los procesos de formación de la Universidad de Montemorelos permiten la apropiación de habilidades metacognitivas por parte de los alumnos. El proceso consistió en evaluar a los alumnos ingresantes al primer año de las diferentes carreras de la Universidad y luego de un año de estudios se procedió a examinar los posibles cambios que hubieren ocurrido en sus conductas metacognitivas. La adquisición de habilidades metacognitivas es fundamental para la educación integral de los estudiantes, ya que éstas permiten que las personas puedan progresar en el perfeccionamiento de la ejecución de tareas y habilidades involucradas

en el desarrollo de su profesión y de sus actividades personales. De acuerdo a los resultados estadísticos, no hubo diferencias significativas en los grupos encuestados. Lo que aparentemente indicaría que el proceso de formación por el que pasan los alumnos no hace ninguna diferencia en sus habilidades metacognitivas. Sin embargo, esta invariabilidad puede tener varias explicaciones.

Una posible razón es que el promedio de conductas metacognitivas está en el orden de 5 puntos (en la escala de 1 a 7) lo cual indicaría a priori un rendimiento aceptable de los alumnos en este rubro. Por lo tanto, las posibilidades de variación conductual son menores. Otra razón para explicar la no significancia puede deberse al breve período (un año escolar) escogido entre el test y el postest.

Posiblemente, si los estudiantes estuviesen por más tiempo expuestos a las actividades de metacognición, sus conductas podrían consolidarse de manera significativa. Pero no es el caso de este estudio, porque hubo resultados negativos en la subsección evaluación final; es decir, los alumnos después de un año de estudios, tuvieron un decrecimiento en sus habilidades metacognitivas.

Es decir, apriorísticamente se espera que las habilidades metacognitivas aumenten conforme los estudiantes van avanzando en su año de estudios. Sin embargo, no fue así. En este trabajo, pareciera que los estudiantes paulatinamente fueron descendiendo en el manejo de las conductas metacognitivas referidas a los procesos previos a un examen. Una explicación posible es que luego del primer semestre los alumnos ya poseían un conocimiento experimental de los tipos y niveles de exigencia de los exámenes a los que estarían sujetos. Y, por lo tanto, de acuerdo a las características más o menos usuales de las pruebas, las mismas no ameritaban ningún esfuerzo o preparación extra.

Una tercera opción y quizás fundamental es que las habilidades metacognitivas se desarrollan mediante ambientes de aprendizaje que intencionalmente colocan al estudiante en situación de hacer uso o de estimular el surgimiento de las habilidades metacognitivas, probablemente los profesores no han logrado plasmar en la realidad situaciones de aprendizaje que promuevan este tipo de conductas. De hecho, las clases que preponderantemente expositivas o con poca participación de los estudiantes obstaculizan los procesos de metacognición (Tovar-Galvéz, 2008)

Algunos autores, (Ramírez y Pereira, 2006) sostienen que el género de los estudiantes no influye sobre el uso de estrategias metacognitivas, en esta investigación se evidenció lo mismo. Se aplicaron pruebas estadísticas a partir del género de las personas en cada momento de evaluación (pretest y postest) y tampoco se encontraron diferencias significativas.

Otros autores (De la Fuente Arias y Justicia Justicia, 2001) hacen referencia a varios artículos de investigación donde refieren una mayor tendencia de las alumnas universitarias al uso de estrategias de organización y planificación del estudio. En esta investigación se encontró que efectivamente pareciera haber un mayor compromiso de parte de las estudiantes, pero de todas formas esta diferencia no es significativa.

Finalmente y resumiendo, la variación de las conductas metacognitivas entre los dos grupos no es significativa, y en las variables en las cuales es significativa, esta significación no es importante.

### **Recomendaciones**

En primer lugar, cabe consignar que sería muy importante continuar esta línea de investigación para llegar a apreciaciones más concluyentes. Sería conveniente repetir la experiencia aumentando el número de sujetos involucrados, como así también realizar el seguimiento por más tiempo que en este caso, para así poder obtener eventual-

mente, datos más significativos. Del mismo modo, podría investigarse si el tiempo escogido en esta investigación es una variable determinante o por el contrario existen otros factores que estén influyendo definitivamente en las conductas metacognitivas de los alumnos.

Con los resultados obtenidos en esta investigación se podría sugerir que teniendo como objetivo fundamental el promover las habilidades metacognitivas del alumnado por medio de los procesos de formación profesional se recomiendan los siguientes cursos de acción:

- Que se focalicen los programas educativos de la institución en la creación de situaciones de aprendizaje que promuevan el desarrollo de las habilidades metacognitivas.
- Instituir cursos de capacitación tanto a profesores como a los alumnos sobre la importancia del aprendizaje de las conductas metacognitivas.
- Establecer evaluaciones diagnósticas y de seguimiento a los estudiantes ingresantes al primer año en cuanto a sus habilidades metacognitivas, con el fin de evaluar si los programas de formación profesional fortalecen este tipo de conductas.

#### REFERENCIAS

**Ablard, K. y Lipschultz, R. (1998).** *Self-regulated learning in high-achieving students relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender.* Journal of Educational Psychology, 90(1), 94-101.

**Anderson, N. (2002).** *The role of metacognition in second language teaching and learning.* Recuperado de <http://www.cal.org/ericcll/digest/0110anderson.html>

**Annevirta, T. y Vauras, M. (2006).** *Developmental Changes of Metacognitive Skill in Elementary School Children.* The Journal of Experimental Education, 74(3), 197-225

**Ayala Flores, C., Martínez Arias, R. y Yuste Herranz, C. (s.f.).** *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (Manual versión 1.0).* Madrid: EOS.

**Boulware-Gooden, R. Carreker, S., Thornhill, A. y Malatesha Joshi, R. (2007).** *Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students.* The Reading Teacher 61(1), pp. 70-77.

**Cary, M. y Reder, L.M. (2002).** *Metacognition in strategy selection: Giving consciousness too much credit.* En M. Izaute, P. Chambres y P-J. Marescaux (Eds.), *Metacognition: Process, function, and use*, 63-78. New York: Kluwer.

**Chiecher A., D. Donolo y M. C. Rinaudo (2005)** *Percepciones del aprendizaje en contextos presenciales y virtuales. La perspectiva de alumnos universitarios. RED, Revista de Educación a Distancia, número 13.* Consultado (día/mes/año) en <http://www.um.es/ead/red>

**Collins, N. D. (1994).** *Metacognition and reading to learn.* ERIC Digest. Recuperado de <http://www.indiana.edu/~reading/jeo/digests/d96.html>

**Coutinho, S. (2008).** *Self-Efficacy, Metacognition, and Performance.* American Journal of Psychology, 10(1). 165-172.

**Crespo, N. (2000).** *La metacognición: las diferentes vertientes de una teoría.* Revista Signos, 33(48), 97-115. Recuperado de [http://www.scielo.cl/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S071809342000004800008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S071809342000004800008&lng=es&nrm=iso).

**De la Fuente Arias, J., y Justicia Justicia, F. (2001).** *Diferencias de género en las técnicas de aprendizaje utilizadas por alumnos universitarios.* Revista GalegoPortuguesa de Psicología e Educación, 7 (5).

**Dresel, M. y Haugwitz, M. (2008).** *A Computer-Based Approach to Fostering Motivation and Self-Regulated Learning.* The Journal of Experimental Education, 77(1), 3-18

**Fernandez-Duque, D., Baird, J. y Posner, M. (2000).** *Executive attention and metacognitive regulation. Consciousness and Cognition*, 9, 288-307. Recuperado de <http://www18.homepage.villanova.edu/diego.fernandezduque/Publications/MetacognitionC&C2000.pdf>

**Hacker, D. J. (1995).** *Metacognition: Definitions and empirical foundations.* Recuperado de <http://www.psyc.memphis.edu/trg/meta.htm>

**Hadwin, A., Winne, P., Stockley, D., Nesbit, J. y Woszczyna, C. (2001).** *Context moderates students' self-reports about how they study.* Journal of Educational Psychology, 93(3), 477-487.

**Huitt, W. (1997).** *Metacognition. Educational psychology interactive.* Valdosta, GA: Valdosta State University. Recuperado de <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/metacogn.html>

- Järvelä, S. y Salovaara, H. (2004).** *The interplay of motivational goals and cognitive strategies in a new pedagogical culture: A context-oriented and qualitative approach.* *European Psychologist*, 9(4), 232–244. Recuperado de la base de datos de PsycArticles.
- Livingston, J. (1997).** *Metacognition: An overview.* Recuperado de <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>
- Martínez, R., Montero y. y Pedrosa, M. (2001).** *La computadora y las actividades del aula: Algunas perspectivas en la educación general básica de la provincia de Buenos Aires.* *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-vidal.html>
- McCann, E. y García, T. (1999).** *Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies.* *Learning & Individual Differences*, 11(3), 259-280.
- Meyer, B., Theodorou, E., Brezinski, L., Middlemiss, W., McDougall, J. y Bartlett, B. (2002).** *Effects of structure strategy instruction delivered to fifth-grade children using the internet with and without the aid of older adult tutors.* *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 486-519.
- Miles, J. y Stine-Morrow, E. (2004).** *Adult age differences in self-regulated learning from reading sentences.* *Psychology and Aging*, 19(4), 626-636.
- North Central Regional Educational Laboratory.(1995).** *Strategic Teaching and Reading Project Guidebook.* Recuperado de <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lr1metn.htm>
- Parker, Jon N. (s.f.).** *The role of metacognition in the classroom.* Recuperado de <http://faculty.mwsu.edu/west/maryann.coe/coe/Projects/epaper/meta.htm>
- Peronard, M., Crespo, N. y Guerrero, I. (2001).** *El conocimiento metacomprendido en escolares chilenos de Educación Básica.* *Revista Signos*, 34(49-50), 149-164.
- Peronard, M., Crespo, N. y Velasquez, M. (2000).** *La evaluación del conocimiento metacomprendido en alumnos de Educación Básica.* *Revista Signos*, 33(47), 167-180. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-093420000010013&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-093420000010013&script=sci_arttext&tlng=es)
- Peverly, S., Brobst, K., Graham, M. y Shaw, R. (2003).** *College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking, and test taking.* *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 335-346.
- Ramírez, J. y S. Pereira (2006).** *Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios venezolanos al leer textos académicos en inglés.* *Laurus*, 12, Número extraordinario. 148-169.
- Reder, L. (1996).** *Different research programs on metacognition: Are the boundaries imaginary? Commentary for Special Issue of Learning and Individual Differences*, 8(4), 383-390. Recuperado de [http://act-r.psy.cmu.edu/~reder/96\\_lmr.pdf](http://act-r.psy.cmu.edu/~reder/96_lmr.pdf)
- Rossi Casé, L. E; Neer, R. H.; Lopetegui, M. S.; Doná, S. (2010)** *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios* (en línea). *Revista de Psicología* (11), 199-211.
- Schraw, G. y Brooks, D. (1999b).** *Improving college teaching using an interactive, compensatory model of learning.* Recuperado del sitio Web de la Nebraska-Lincoln University: <http://dwb.unl.edu/Chau/CompMod.html>
- Sperling, R., Walls, R. y Hill, L. (2000).** *Early relationships among self-regulatory constructs: Theory of mind and preschool children's problem solving.* *Child Study Journal*, 30(4), 233-253. Recuperado de la base de datos EBSCO.
- Tei, E. y Stewart, O. (1985).** *Effective studying from text: Applying metacognitive strategies.* *Forum for Reading*, 16(2), 46-55.
- Thiede, K., Anderson, M. y Therriault, D. (2003).** *Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts.* *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 66-73.
- Torrano Montalvo, F. y González Torres, M. (2004).** *El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación.* *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34. ISSN: 1696-2095.

**Touron, D. y Hertzog, C. (2004).** *Distinguishing age differences in knowledge, strategy use, and confidence during strategic skill acquisition*. *Psychology and Aging*, 19, 452-466.

**Tovar-Gálvez, J.C. (2008).** *Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/7, 1-9.

**Vermunt, J. (1996).** *Aspectos metacognitivos, cognitivos y afectivos de los estilos y estrategias del aprendizaje. Un análisis fenomenográfico*. *Higher Education*, 31, 25-50.

**Winne, P. y Jamieson-Noel, D. (2003).** *Self-regulating studying by objectives for learning: Students' reports compared to a model*. *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 259-276.

**Wolters, C. y Rosenthal, H. (2000).** *The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies*. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.



# Dificultad en el aprendizaje de Bioquímica

*en Estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo*

38

**Dra. María Jazmín  
Valencia Guzmán**

*Profesora e Investigadora de Tiempo  
Completo de la Facultad de Enfermería  
de la UMSNH.*

## **Resumen**

En la presente investigación se describen los motivos de las dificultades que tienen los estudiantes de la Facultad de Enfermería en el aprendizaje de Bioquímica, los estudiantes deben comprender, analizar, y aplicar los conocimientos a estados fisiológicos normales y como el proceso enseñanza-aprendizaje. Objetivo: Identificar los diferentes motivos de dificultad en el aprendizaje de Bioquímica en estudiantes de la Facultad de Enfermería. Justificación: En los estudiantes existen dificultades en el aprendizaje de Bioquímica, lo cual se manifiesta en la falta de aplicación y relación de los conocimientos de esta materia en la práctica hospitalaria. Metodología: Es un estudio descriptivo de análisis cualitativo, en donde se entrevistó a estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestres (estudiantes que ya cursaron bioquímica), la entrevista fue semiestructurada, se indagó cómo relacionan los contenidos de Bioquímica con otras asignaturas que los requieren como precedencia y cómo aplican esos conocimientos en la práctica hospitalaria. Conclusión: Se obtuvo información del actual Programa de Bioquímica, de los métodos didácticos y otros motivos a los cuales atribuyeron los estudiantes las dificultades de aprendizaje, tales como no dedicar suficiente tiempo de estudio y deficientes bases de materia antecedentes.

*Palabras clave:* Bioquímica, Aprendizaje, Enfermería.

## **Abstract**

In the present investigation is described the reasons for the difficulties encountered by the students from the school of Nursing in learning Biochemistry, the students must understand, analyze and apply the knowledge to normal and abnormal physiological states, which is not always, attributed this problem to different reasons, such as the teaching-learning process. Objective: Identify the different reasons of the Biochemistry learning difficulty by the students from the school of Nursing. Justification: There are difficulties existing from the students in the Biochemistry learning, which is manifested in the lack of application and relation of the knowledge acquired in hospital practice. Methodology: This is a descriptive study of qualitative analysis, where students in fourth, sixth, and eighth semesters were interviewed (student who already coursed Biochemistry), the interview was semi structured, investigating how the Biochemistry contents relate to other subjects that require as precedence and how the knowledge is applied in hospital practice. Conclusion: Current information was obtained from the Biochemistry Program, teaching methods and other reasons which students attributed as their learning difficulties, such as not devote enough study time and deficient background subject bases.

*Keywords:* Chemistry, Knowledge, Nursery.

## Introducción

Durante el proceso enseñanza aprendizaje, existen diversas circunstancias ajenas a la enseñanza, por las cuales el estudiante no aprende; por ejemplo, el proceso de maduración cognitiva, volitivo y afectivo, de cada educando es diferente, y puede verse reflejado en el grado de atención, participación y concentración en clases, entre otros aspectos ya que el proceso enseñanza-aprendizaje es multifactorial, y en estas condiciones resulta importante desde el punto de vista de la enseñanza, considerar programas de asignaturas con concepción didáctica se encamine hacia la productividad en el aprendizaje.

La bioquímica, que se encarga de estudiar en rigor los cambios químicos de la materia viva en condiciones normales fisiológicas y también patológicas, se constituye como tal en el siglo XX (Montaña, 2008).

Bioquímica, es la ciencia que estudia a los seres vivos, aplicando las técnicas y los principios fundamentales de la química al análisis de los fenómenos biológicos. Y su importancia es el que estudia a los seres vivos y comprende el análisis de su composición y de los mecanismos que permiten sostener dicha composición relativamente constante, así como las modificaciones que ocurren en ellos, por razones naturales, debidas a sus funciones o desarrollo, o por modificaciones del medio ambiente. Dentro del campo de las Ciencias Médicas, comprende el estudio de las alteraciones en el cuerpo humano debidas a la enfermedad y la forma en que el organismo vuelve a lo normal, en base a lo cual se conoce el proceso de la enfermedad y se actúa como profesional, hecho que no es ajeno al trabajo del profesional de enfermería. Por lo antes mencionado es una asignatura básica que integra el currículo de Licenciatura en Enfermería, ya que es necesaria y se relaciona con materias que se cursan en el mismo semestre y en semestres subsecuentes. Siendo imprescindible el aprendizaje de Bioquímica.

Es importante analizar que en otras Instituciones se han modificado la estructura curricular y los programas de esta materia para mejorar el aprendizaje, tal es el caso de la Escuela de Licenciatura en Química de la Universidad Nacional Autónoma de México se encuentra la asignatura de Bioquímica dividida en dos asignaturas seriadas, Bioquímica I cursada en séptimo semestre y Bioquímica II en octavo semestre, ambas son materias teórico prácticas obligatorias por lo que contemplan 3 horas de teoría y 3 horas de práctica. Bioquímica I proporciona los conocimientos básicos necesarios para cursar la Bioquímica II, y esta última muestra de manera general, la forma en la que se llevan a cabo una serie de procesos metabólicos en el organismo en función a las principales macromoléculas (proteínas, carbohidratos, lípidos, entre otras.), involucrando así al alumno en una rama tan interesante como lo es la Bioquímica (UNAM, 2011).

En el programa de Bioquímica de la carrera de Enfermería de la Universidad Autónoma de México, se contemplan más horas de práctica y se plantean instrucciones didácticas, es importante la vinculación de dicha asignatura con otras asignaturas que encuentran en la currícula de esta carrera y la importancia que se le otorga los contenidos bioquímicos para la vida profesional de Enfermería.

En el contexto cubano también resultó interesante analizar la experiencia de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Ciego de Ávila (2011), el programa de Bioquímica centra su atención en el método problémico y un equilibrio entre horas teóricas y prácticas lo que facilita la productividad del estudio. Por otra parte la concepción problémica de este programa permitió el trabajo grupal, y el desarrollo de valores importantes y el desarrollo de valores importantes como trabajo en equipos, saber escuchar

## Problema

¿Cuáles son los motivos de la dificultad en el aprendizaje de Bioquímica en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería de la UMSNH?

## Justificación

El actual mundo globalizado exige una educación superior de calidad en donde egresen profesionistas competentes en toda la extensión de la palabra, lo que no es ajeno al profesional de Enfermería, de esta manera resulta importante que los estudiantes de Licenciatura en Enfermería aprendan los contenidos de Bioquímica y los relacionen en la práctica de enfermería, esto implica contar con programas pertinentes, congruentes con el perfil de egreso, es decir que este profesionista pueda llevar a cabo el cuidado de enfermería con respecto al encargo social, en los diferentes niveles de atención y educación en salud en la que se desempeñe.

Estos argumentos expresan la importancia teórico-práctica y social del presente estudio. Su novedad radica en que por primera vez se propone un estudio de los motivos que impiden el aprendizaje de bioquímica. También permitirá emitir propuestas, tales como un incremento en las clases prácticas y disminución de las clases teóricas, en función del perfil de egreso previsto y por la precisión de facilitar el aprendizaje de bioquímica en los estudiantes que se forman como Licenciados en Enfermería.

## Objetivo General:

Identificar los motivos de la dificultad en el aprendizaje de Bioquímica de Licenciatura en Enfermería.

## Antecedentes de investigaciones

En la Escuela de Medicina del Instituto Politécnico Nacional de México se investigó por qué se dificulta el aprendizaje de bioquímica, y demostró que los alumnos reconocen la importancia de la materia para su formación profesional, y aceptan que el aprendizaje de la Bioquímica requiere antecedentes

que no siempre tienen, Por otro lado indican que gran parte de la dificultad de la materia radica en la incapacidad para relacionar las fórmulas usadas para representar las moléculas que se estudian en el curso, con las propiedades que les dan su importancia biológica (Simposio, 2004)

En la Universidad Autónoma de México en la Licenciatura de Medicina se identificó que en buena medida, la dificultad para interpretar las fórmulas, nace de la incapacidad para visualizar las moléculas en una forma que realce sus características. Esta incapacidad transfiere el aprendizaje de la Bioquímica en un ejercicio de memorización de datos, sin comprensión de los procesos en que participan, o de su aplicación clínica, impidiendo la formación científica-profesional de los estudiantes (Ondorica, 2010).

Ramos, Anoceto y Ramos. (2009), realizaron una investigación con relación a: "Ventajas del Método Problémico en la enseñanza de la Bioquímica en la Licenciatura en Enfermería", en este estudio se presenta una metodología para la mejor comprensión de la asignatura de Bioquímica y su vinculación con la profesión de Enfermería, en respuesta al encargo social de formar profesionales de la salud que piensen y actúen creativamente y la necesidad impostergable de utilizar métodos de enseñanza que conduzcan a la actividad consciente, independiente y creativa del estudiante. Un procedimiento docente utilizado en la metodología propuesta fue el aprendizaje basado en la solución de problemas, es decir, el nuevo contenido se ofrece como resultado de la selección de una situación real de la vida que estimula a los estudiantes a adquirir capacidad para resolverla, al mismo tiempo que asimila conocimientos y las habilidades de las ciencias básicas y clínicas. Este método también facilita que los conocimientos se vinculen con los aspectos prácticos de la profesión y motiva al estudiante su aprendizaje. En esta línea de pensamiento se sustenta el trabajo que se presenta.

En este trabajo se demuestra la importancia de un equilibrio entre las horas teóricas y prácticas en función de la utilización de los métodos problémicos.

Valdés, Álvarez, Valls, Valle, Fajardo y Hernández (2008) realizaron dos investigaciones que se refieren a "Estrategias para desarrollar Habilidades intelectuales en la asignatura de Bioquímica I en estudiantes de Medicina"; así como el estudio "Diseño del sistema de Habilidades Intelectuales en la asignatura de Bioquímica I del primer año de la Carrera de Medicina". En esta investigación se concluye que los estudiantes en las actividades docentes no son entrenados para el desarrollo de habilidades intelectuales, en el contexto de la asignatura de Bioquímica de ahí que el aprendizaje que realizan sea fundamentalmente reproductivo, lo que les impide operar con los conocimientos. Por lo tanto es necesario que los profesores enseñen a pensar y resolver problemas e interpretar los resultados para argumentar y diagnosticar, apoyándose así las habilidades intelectuales y profesionales.

Un trabajo de gran significación en la investigación llevado a cabo por: Vicedo (2008), en relación con: "Enseñanza de la Bioquímica e Investigación Educativa" (Vicedo, 2008). El autor plantea la importancia de los procesos de renovación curricular lo que por diversas razones han marcado un estancamiento y plantea la necesidad de la renovación de los programas de Bioquímica en las carreras de Enfermería y Medicina. Resulto significativo para este estudio, el análisis científico de que han sido objeto la asignatura de Bioquímica en la carrera de Licenciatura en Enfermería en la Universidad Médica Cubana, estos estudios han centrado su atención fundamentalmente en el perfeccionamiento de programas de Bioquímica en respuesta del perfil del egresado (Vicedo, 2008). Otros estudios de interés para la autora, fueron los relacionados con la categoría de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, tal es el caso

de: Sierra, Alé, Rivero, Rubio (2008), con su investigación titulada: "Modalidad alternativa para evaluar los informes de Bioquímica de Licenciatura en Enfermería del Curso de trabajadores" (Sierra, 2008). Seguida de otras investigaciones relacionadas con la evaluación parcial y final de la asignatura de Bioquímica (Rubio, 2009).

En el Departamento de Bioquímica de la Escuela de Medicina del Instituto Politécnico Nacional de México decidieron utilizar la enseñanza asistida por computadoras para dar la posibilidad de individualizar la instrucción. Se consideró en ellos que mediante la planeación e implementación adecuada del material de instrucción, se puede crear un ambiente de aprendizaje flexible, que se adapte a las necesidades de cada estudiante. Conforme el alumno avanza se pueden presentar ejercicios de auto evaluación para que él mismo determine cuando ha adquirido el conocimiento deseado, o si necesita revisar el material nuevamente; además, la instrucción asistida por computadora permite adaptar la velocidad de aprendizaje a cada alumno porque le brinda la posibilidad de revisar el material de aprendizaje tantas veces como sea necesario.

Esta experiencia también fue de utilidad ya que ratifica y ejemplifica como pueden ser consideradas estrategias didácticas en la enseñanza de la Bioquímica centradas en el aprendizaje al valorar y utilizar espacios académicos donde el estudiante realice actividades que fortalezcan la asimilación de los contenidos.

### **Metodología**

El presente trabajo se trata de un estudio descriptivo de análisis cualitativo, en donde se propone indagar los motivos de la dificultad en el aprendizaje de Bioquímica en los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la UMSNH. El estudio se desarrolló en la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, ubicada en la ciudad de Morelia,

El sistema de métodos utilizados estuvo integrado por métodos teóricos y empíricos.

Métodos teóricos: permitieron el análisis documental y bibliográfico sobre las temáticas siguientes: teoría curricular, didáctica, historia de la Bioquímica, importancia de la Bioquímica en la Carrera de Licenciatura en Enfermería, dificultad del estudio de la Bioquímica, enseñanza de la Bioquímica en otras Universidades y otros documentos de interés para la presente investigación. Se realizó la contrastación de los criterios de los autores consultados, con las experiencias y criterios de las autoras

Métodos empíricos: se utilizó la encuesta para la entrevista semiestructurada, que se aplicó a estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestre, que son estudiantes que ya cursaron la materia de Bioquímica y tienen que relacionar dichos conocimientos con materias que cursan actualmente y también relacionar en la práctica hospitalaria. Entrevistas a estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestres.

De los estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestres, se seleccionó una muestra de 10 estudiantes de cada semestre del ciclo escolar 2011/2012 mediante un muestreo aleatorio simple, el interés de encuestar a los estudiantes fue valorar como han relacionado el aprendizaje de los contenidos de Bioquímica con otras asignaturas que los requieren como precedencia y cómo han relacionado estos conocimientos en la práctica hospitalaria.

La entrevista fue del tipo individual semi-estructurada y a profundidad, se utilizó una guía de forma directa con diálogo orientado, cada tema se abordó para dar lugar a que el entrevistado hable libremente. La entrevista se relaciona con la valoración de los conocimientos aprendidos de Bioquímica como materia precedente de otras asignaturas y su relación en la práctica hospitalaria.

### **Requerimientos éticos.**

Se solicitó el consentimiento de los estudiantes, informándoles sobre el objetivo de estudio, respetando el anonimato y las respuestas que dieron dentro de la investigación, así como su participación voluntaria.

### **Resultado**

De las entrevistas a los estudiantes se identificaron diferentes motivos por los cuales se les dificulta el aprendizaje de bioquímica y su aplicación en la práctica hospitalaria. Mencionaron que los temas que presentan mayor dificultad en los estudiantes para el aprendizaje es el de pH y equilibrio ácido-base, le continúan Carbohidratos, Biomoléculas, agua y electrolitos y los de menor dificultad son: aminoácidos y proteínas, vale la pena significar que son los temas que deben dominar los estudiantes de enfermería y que están relacionados con los principales problemas de salud en Morelia, que son: diabetes, obesidad, desnutrición, osteoporosis, entre otras. Y por lo tanto deben relacionar estos temas en la práctica hospitalaria y en las áreas de trabajo de su futura actividad profesional. Sus comentarios fueron:

“Los temas que más se me dificultaron fueron: pH, equilibrio ácido-base y carbohidratos y lo peor del caso, es que en el hospital me ha tocado atender pacientes diabéticos con descompensaciones de ácido-base

Al cuestionarles si les ayuda a su aprendizaje los métodos de enseñanza utilizados por los profesores, algunos estudiantes mencionaron que las “clases son aburridas”, por lo que no les gustaban los métodos y no sentían la suficiente confianza para preguntar sus dudas. Esto pone de manifiesto la necesidad de aplicar métodos activos en donde exista un protagonismo estudiantil, la construcción del conocimiento por el sujeto cognoscente, la solución de problemas que demanda la sociedad y el trabajo independiente calidad. Tal como se refiere en la bibliografía consultada donde se plantea que

el estudiante sea objeto de enseñanza y sujeto de su propio aprendizaje (Álvarez, 2007).

Cuando se les pregunto a los estudiantes si los medios utilizados por los docentes les facilita el aprendizaje, casi tres cuartas partes de los estudiantes respondió que si les facilita el aprendizaje, sin embargo mencionan que en la mayoría de las clases se utilizó solamente presentaciones en power-point, y la cuarta parte restante mencionan que no les facilitó el aprendizaje los medios utilizados, estos datos demuestran la necesidad que existe para que los profesores utilicen diferentes medios de enseñanza como soporte material para el desarrollo de los métodos. Para lo cual se les preguntó a los estudiantes qué medios de enseñanza prefieren, y respondieron en orden descendente los siguientes: el pizarrón, seguido de las diapositivas, videos o películas, rotafolio y clases prácticas.

Mencionaron:

“Prefiero que el Maestro me explique utilizando el pizarrón, a que nos ponga a exponer”

“Creo que aprendí más cuando me ponían ejemplos, o cuando vimos videos, películas y en el laboratorio” Al preguntarle si la antología que proporciona el Docente les facilita el aprendizaje más de las tres cuartas partes de estudiantes comentaron que las antologías son muy extensas, algunas hojas son ilegibles, esto confirma la importancia que tiene no caer en enciclopedismo es decir seleccionar contenidos con los siguientes criterios: pertinencia, representatividad, ejemplaridad, significación epistemológica, durabilidad y especificidad, además de aplicar métodos activos que motiven a la búsqueda e investigación en fuentes bibliográficas.

Mencionan:

“La antología es muy extensa y aunado a otras antologías iguales o más extensas, no aprendí bien” Al preguntarles a los estudiantes si relacionan los contenidos de Bioquímica

que no siempre tienen, Por otro lado indican que gran parte de la dificultad de la materia radica en la incapacidad para relacionar las fórmulas usadas para representar las moléculas que se estudian en el curso, con las propiedades que les dan su importancia biológica (Simposio, 2004)

En la Universidad Autónoma de México en la Licenciatura de Medicina se identificó que en buena medida, la dificultad para interpretar las fórmulas, nace de la incapacidad para visualizar las moléculas en una forma que realce sus características. Esta incapacidad trans forma el aprendizaje de la Bioquímica en un ejercicio de memorización de datos, sin comprensión de los procesos en que participan, o de su aplicación clínica, impidiendo la formación científica-profesional de los estudiantes (Ondorica, 2010).

Ramos, Anoceto y Ramos. (2009), realizaron una investigación con relación a: "Ventajas del Método Problémico en la enseñanza de la Bioquímica en la Licenciatura en Enfermería", en este estudio se presenta una metodología para la mejor comprensión de la asignatura de Bioquímica y su vinculación con la profesión de Enfermería, en respuesta al encargo social de formar profesionales de la salud que piensen y actúen creadoramente y la necesidad impostergable de utilizar métodos de enseñanza que conduzcan a la actividad consciente, independiente y creativa del estudiante. Un procedimiento docente utilizado en la metodología propuesta fue el aprendizaje basado en la solución de problemas, es decir, el nuevo contenido se ofrece como resultado de la selección de una situación real de la vida que estmula a los estudiantes a adquirir capacidad para resolverla, al mismo tiempo que asimila conocimientos y las habilidades de las ciencias básicas y clínicas. Este método también facilita que los conocimientos se vinculen con los aspectos prácticos de la profesión y motiva estudio su aprendizaje. En esta línea de pensamiento se sustenta el trabajo que se presenta.

En este trabajo se demuestra la importancia de un equilibrio entre las horas teóricas y prácticas en función de la utilización de los métodos problémicos.

Valdés, Álvarez, Valls, Valle, Fajardo y Hernández (2008) realizaron dos investigaciones que se refieren a "Estrategias para desarrollar Habilidades intelectuales en la asignatura de Bioquímica I en estudiantes de Medicina"; así como el estudio "Diseño del sistema de Habilidades Intelectuales en la asignatura de Bioquímica I del primer año de la Carrera de Medicina". En esta investigación se concluye que los estudiantes en las actividades docentes no son entrenados para el desarrollo de habilidades intelectuales, en el contexto de la asignatura de Bioquímica de ahí que el aprendizaje que realizan sea fundamentalmente reproductivo, lo que les impide operar con los conocimientos. Por lo tanto es necesario que los profesores enseñen a pensar y resolver problemas e interpretar los resultados para argumentar y diagnosticar, apoyándose así las habilidades intelectuales y profesionales.

Un trabajo de gran significación en la investigación llevado a cabo por: Vicedo (2008), en relación con: "Enseñanza de la Bioquímica e Investigación Educativa" (Vicedo, 2008). El autor plantea la importancia de los procesos de renovación curricular lo que por diversas razones han marcado un estancamiento y plantea la necesidad de la renovación de los programas de Bioquímica en las carreras de Enfermería y Medicina. Resulto significativo para este estudio, el análisis científico de que han sido objeto la asignatura de Bioquímica en la carrera de Licenciatura en Enfermería en la Universidad Médica Cubana, estos estudios han centrado su atención fundamentalmente en el perfeccionamiento de programas de Bioquímica en respuesta del perfil del egresado (Vicedo, 2008). Otros estudios de interés para la autora, fueron los relacionados con la categoría de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, tal es el caso

de: Sierra, Alé, Rivero, Rubio (2008), con su investigación titulada: "Modalidad alternativa para evaluar los informes de Bioquímica de Licenciatura en Enfermería del Curso de trabajadores" (Sierra, 2008). Seguida de otras investigaciones relacionadas con la evaluación parcial y final de la asignatura de Bioquímica (Rubio, 2009).

En el Departamento de Bioquímica de la Escuela de Medicina del Instituto Politécnico Nacional de México decidieron utilizar la enseñanza asistida por computadoras para dar la posibilidad de individualizar la instrucción. Se consideró en ellos que mediante la planeación e implementación adecuada del material de instrucción, se puede crear un ambiente de aprendizaje flexible, que se adapte a las necesidades de cada estudiante. Conforme el alumno avanza se pueden presentar ejercicios de auto evaluación para que él mismo determine cuando ha adquirido el conocimiento deseado, o si necesita revisar el material nuevamente; además, la instrucción asistida por computadora permite adaptar la velocidad de aprendizaje a cada alumno porque le brinda la posibilidad de revisar el material de aprendizaje tantas veces como sea necesario.

Esta experiencia también fue de utilidad ya que ratifica y ejemplifica como pueden ser consideradas estrategias didácticas en la enseñanza de la Bioquímica centradas en el aprendizaje al valorar y utilizar espacios académicos donde el estudiante realice actividades que fortalezcan la asimilación de los contenidos.

### **Metodología**

El presente trabajo se trata de un estudio descriptivo de análisis cualitativo, en donde se propone indagar los motivos de la dificultad en el aprendizaje de Bioquímica en los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la UMSNH. El estudio se desarrolló en la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, ubicada en la ciudad de Morelia,

Estado de Michoacán, México. El sistema de métodos utilizados estuvo integrado por métodos teóricos y empíricos.

Métodos teóricos: permitieron el análisis documental y bibliográfico sobre las temáticas siguientes: teoría curricular, didáctica, historia de la Bioquímica, importancia de la Bioquímica en la Carrera de Licenciatura en Enfermería, dificultad del estudio de la Bioquímica, enseñanza de la Bioquímica en otras Universidades y otros documentos de interés para la presente investigación. Se realizó la contrastación de los criterios de los autores consultados, con las experiencias y criterios de las autoras

Métodos empíricos: se utilizó la encuesta para la entrevista semiestructurada, que se aplicó a estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestre, que son estudiantes que ya cursaron la materia de Bioquímica y tienen que relacionar dichos conocimientos con materias que cursan actualmente y también relacionar en la práctica hospitalaria.

Entrevistas a estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestres. De los estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestres, se seleccionó una muestra de 10 estudiantes de cada semestre del ciclo escolar 2011/2012 mediante un muestreo aleatorio simple, el interés de encuestar a los estudiantes fue valorar como han relacionado el aprendizaje de los contenidos de Bioquímica con otras asignaturas que los requieren como precedencia y cómo han relacionado estos conocimientos en la práctica hospitalaria.

La entrevista fue del tipo individual semi-estructurada y a profundidad, se utilizó una guía de forma directa con diálogo orientado, cada tema se abordó para dar lugar a que el entrevistado hable libremente. La entrevista se relaciona con la valoración de los conocimientos aprendidos de Bioquímica como materia precedente de otras asignaturas y su relación en la práctica hospitalaria.

**Requerimientos éticos.**

Se solicitó el consentimiento de los estudiantes, informándoles sobre el objetivo de estudio, respetando el anonimato y las respuestas que dieron dentro de la investigación, así como su participación voluntaria.

**Resultado**

De las entrevistas a los estudiantes se identificaron diferentes motivos por los cuales se les dificulta el aprendizaje de bioquímica y su aplicación en la práctica hospitalaria. Mencionaron que los temas que presentan mayor dificultad en los estudiantes para el aprendizaje es el de pH y equilibrio ácido-base, le continúan Carbohidratos, Biomoléculas, agua y electrolitos y los de menor dificultad son: aminoácidos y proteínas, vale la pena significar que son los temas que deben dominar los estudiantes de enfermería y que están relacionados con los principales problemas de salud en Morelia, que son: diabetes, obesidad, desnutrición, osteoporosis, entre otras. Y por lo tanto deben relacionar estos temas en la práctica hospitalaria y en las áreas de trabajo de su futura actividad profesional. Sus comentarios fueron: “Los temas que más se me dificultaron fueron: pH, equilibrio ácido-base y carbohidratos y lo peor del caso, es que en el hospital me ha tocado atender pacientes diabéticos con descompensaciones de ácido-base”

Al cuestionarles si les ayuda a su aprendizaje los métodos de enseñanza utilizados por los profesores, algunos estudiantes mencionaron que las “clases son aburridas”, por lo que no les gustaban los métodos y no sentían la suficiente confianza para preguntar sus dudas. Esto pone de manifiesto la necesidad de aplicar métodos activos en donde exista un protagonismo estudiantil, la construcción del conocimiento por el sujeto cognoscente, la solución de problemas que demanda la sociedad y el trabajo independiente de calidad. Tal como se refiere en la bibliografía consultada donde se plantea que el estudiante sea objeto de enseñanza y sujeto de su propio aprendizaje (Álvarez, 2007).

Cuando se les pregunto a los estudiantes si los medios utilizados por los docentes les facilita el aprendizaje, casi tres cuartas partes de los estudiantes respondió que si les facilita el aprendizaje, sin embargo mencionan que en la mayoría de las clases se utilizó solamente presentaciones en power-point, y la cuarta parte restante mencionan que no les facilitó el aprendizaje los medios utilizados, estos datos demuestran la necesidad que existe para que los profesores utilicen diferente medios de enseñanza como soporte material para el desarrollo de los métodos. Para lo cual se les preguntó a los estudiantes qué medios de enseñanza prefieren, y respondieron en orden descendente los siguientes: el pizarrón, seguido de las diapositivas, videos o películas, rotafolio y clases prácticas.

Mencionaron:

“Prefiero que el Maestro me explique utilizando el pizarrón, a que nos ponga a exponer”

“Creo que aprendí más cuando me ponían ejemplos, o cuando vimos videos, películas y en el laboratorio” Al preguntarle si la antología que proporciona el Docente les facilita el aprendizaje más de las tres cuartas partes de estudiantes comentaron que las antologías son muy extensas, algunas hojas son ilegibles, esto confirma la importancia que tiene no caer en enciclopedismo es decir seleccionar contenidos con los siguientes criterios: pertinencia, representatividad, ejemplaridad, significación epistemológica, durabilidad y especificidad, además de aplicar métodos activos que motiven a la búsqueda e investigación en fuentes bibliográficas.

Mencionan:

“La antología es muy extensa y aunado a otras antologías iguales o más extensas, no aprendí bien” Al preguntarle a los estudiantes si relacionan los contenidos de Bioquímica con las prácticas hospitalarias, en una menoría respondieron que no relacionan la teoría con las prácticas hospitalarias, cabe mencionar que esta proble-

mática se agudiza con los estudiantes de los últimos semestres.

Mencionan: “Hace tanto tiempo que estudié bioquímica, que ya no me acuerdo bien de los temas, cuando estoy en prácticas hospitalarias”

Cuando se les cuestionó ¿Por qué se les dificulta el aprendizaje de bioquímica?, la mitad de los estudiantes mencionó en primer término no dedicar el tiempo de estudio necesario a esta asignatura y también comentaron no tener las bases de química orgánica, química inorgánica y biología que se requieren para comprender los contenidos de bioquímica, los datos obtenidos dan la pauta para contemplar en el curso propedéutico y en la primera unidad del programa de Bioquímica, el estudio de contenidos básicos de química inorgánica, química orgánica y biología, que contemple los contenidos mínimos indispensables para que los estudiantes aprendan y apliquen los contenidos estudiados en la asignatura de Bioquímica, además de motivar al estudio y a la investigación.

Mencionan:

“La verdad su tuve algo de culpa porque no le dedicaba mucho tiempo a estudiar bioquímica”, “En gran parte no aprendí bioquímica porque no tenía las bases suficientes de química orgánica, inorgánica y biología”

Al preguntarles a los estudiantes ¿cuántas horas de estudio le dedicas a bioquímica?, la mayoría respondió dedicar de 1 a 2 horas semanales de estudio para esta asignatura y una minoría de los estudiantes respondió dedicar de 3 a 4 horas de estudio a la semana, estos resultados confirman la necesidad de llevar a cabo un método de enseñanza activo que mantenga el interés de los estudiantes en la comprensión e investigación de los contenidos del programa objeto de estudio, esta respuesta se relaciona con la respuesta de los estudiantes mencionan que el principal motivo por el que se les dificulta comprender esta asignatura es por no dedicar tiempo de estudio necesario.

Al preguntarles en cuáles asignaturas que cursan actualmente requieren de conocimientos de bioquímica, respondieron que en farmacología, nutrición, ginecología, patología, epidemiología y en casi todas las asignaturas de enfermería. Estos datos avalan la necesidad de vincular los contenidos del programa de Bioquímica con los contenidos de asignaturas que son subsecuentes a la Bioquímica, o bien que se cursan en el mismo semestre de la carrera de Licenciatura en Enfermería.

Mencionan

“Creo que casi todas, pero en donde más he sentido la necesidad de saber bioquímica es en las materias de: Nutrición y Farmacología”

“Principalmente en las de enfermería, pero casi en todas”, “En las patologías” Los estudiantes también mencionaron que en las prácticas hospitalarias es necesario relacionar los contenidos de esta asignatura con algunas patologías como: deshidratación, nutrición y aplicación de medicamentos. Estas respuestas manifiestan que los estudiantes saben la importancia de los contenidos estudiados en bioquímica pero existe el problema de un aprendizaje que les permita vincular dichos conocimientos con la práctica hospitalaria.

### Conclusiones

Desde el punto de vista de las autoras la efectividad del proceso de asimilación en la asignatura de Bioquímica, está relacionado directamente con una gestión docente de carácter productivo que favorezca la asimilación del contenido en la solución de tareas vinculadas a su futura actividad profesional. Este enfoque en el Proceso enseñanza-aprendizaje responde a criterios pedagógicos que en la actualidad plantean la importancia y necesidad de que los estudiantes aprendan a aprender y tengan una independencia cognoscitiva, lo que implica asumir desde el punto de vista didáctico y metodológico la importancia de la actividad y la comunicación, a la hora de estructurar las diferentes estrategias docentes (Rivera, 2008).

Por las respuestas de los estudiantes se encontró que están conscientes de que dedicaron poco tiempo de estudio y no tenían las bases necesarias de asignaturas antecedentes y que prefieren la modalidad de clase práctica, de lo cual resulta interesante resaltar y mencionar que es pertinente que los contenidos sean acordes con los problemas de salud que tiene la sociedad, y que se lleven dichos conocimientos a la práctica y sean promotores del desarrollo humano.

### Recomendaciones

Llama la atención que cerca de la totalidad de los estudiantes, consideran que es importante la asignatura de Bioquímica en la Profesión de Enfermería, mencionando que les enseña el funcionamiento del cuerpo humano en la salud y en la enfermedad, por lo que es necesario hacer énfasis en considerar tareas docentes que relacionen a los contenidos de Bioquímica con los cuidados de enfermería lo que podrá favorecer la motivación de los estudiantes por el estudio de esta asignatura; este criterio didáctico responde a la necesidad de que los alumnos construyan sus propios saberes teóricos y prácticos siendo no solo objetos de la enseñanza sino también sujetos de su propio aprendizaje, todo lo cual eleva la calidad en la asimilación del contenido, tal y como se refiere en la bibliografía consultada (Álvarez, 2009). También es menester dar un repaso más exhaustivo de asignaturas como química orgánica, química inorgánica y biología en el curso propedéutico y al inicio de la asignatura, haciendo énfasis del estudio independiente que deben tener los estudiantes para tener todos los conocimientos antecedentes necesarios. De la misma manera se recomienda aumentar las horas prácticas de esta asignatura y las horas teóricas trabajarlas con métodos dinámicos y que motiven a los estudiantes a la investigación

## REFERENCIAS

**Álvarez, ZC., (2009).** *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente Educativo en la Educación Superior Cubana.*

**Álvarez ZC., (2007).** *Una Escuela de excelencia.* Editorial Academia. Ciudad de la Habana.

**Bioquímica en la Salud., (2010).** Recuperado el 17 de marzo de 2012, de: [www.buenasalud.com/lib/ShowDoc.cfmBioquímica en la medicina](http://www.buenasalud.com/lib/ShowDoc.cfmBioquímica%20en%20la%20medicina), (2008). Consultado el 25 de marzo de 2012, de: [www.buenasalud.com/lib/emailorprint.cfm](http://www.buenasalud.com/lib/emailorprint.cfm).

**Cruz GJ., Rivero MMR., Rubio BE., Lavín PM., (2007).** *Estudio de los diferentes componentes del sistema de evaluación en Bioquímica en Licenciatura en Enfermería.* Revista Habanera de Ciencias Médicas V.1 n.3.

**Dificultad para los estudiantes de Bioquímica.** Recuperado el 21 de febrero de 2012, de: [www.somece.org.mx/simposio2004/memorias/grupos/archivos/o64.doc](http://www.somece.org.mx/simposio2004/memorias/grupos/archivos/o64.doc)

**Lavín M P., Rivero R MM., Alé S O., Corbelle Q J., (2007).** *Grados de asociación entre las evaluaciones frecuentes, parcial y final de Bioquímica en Medicina.* Revista Habanera de Ciencias Médicas V.1 n.3.

**Montaña JL., (2008).** *Consideraciones sobre la historia de la Bioquímica en México.* Recuperado el 12 de febrero de 2012, de: [www.medigraphic.com/pdfs/abc/bc.2012](http://www.medigraphic.com/pdfs/abc/bc.2012)

**Ondorica V.M.A., Velásquez M. M.L., (2010).** *Modelado Molecular en la enseñanza de Bioquímica.* Recuperado el 23 de febrero de 2012 de: [www.somece.org.mx/memorias/2001/docs/34.doc](http://www.somece.org.mx/memorias/2001/docs/34.doc)

**Ramos PRM., Anoceto AO., Ramos SR., (2009).** *Ventajas del Método Problémico en la enseñanza de la Bioquímica en la Licenciatura en Enfermería.* Revista Cubana Educ. Med. Super. V.17 n. 3 Ciudad de la Habana jul.- sep. 2009. Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”

**Rivera N., (2008).** *Fundamentos Metodológicos Del Proceso Docente-Educativo. El Modelo de la actividad.* Escuela Nacional de Salud Pública.

**UNAM, (2011).** *Programas de los cursos de bioquímica I y II del séptimo y octavo semestre de la licenciatura en química y de Bioquímica, del II ciclo del Plan de estudios de la Facultad de Enfermería, de la UNAM.* Recuperado el 5 de abril de 2012, de: [www.facenf.unam.mx](http://www.facenf.unam.mx)

**Universidad de Ciego de Ávila, (2011).** *Facultad de Agronomía.* Recuperado el 13 de enero de 2012, de: [ecimed@infomed.sld.cu](mailto:ecimed@infomed.sld.cu).

**Valdés RC., Álvarez ANC., Valls GM., Valle ST., Fajardo CB., (2008).** *Estrategias para desarrollar Habilidades intelectuales en la asignatura de Bioquímica I en estudiantes de Medicina.* Rev. Cubana Educ. Med. Super. V.15 n.3 Ciudad de la Habana sep-dic. 2008. Instituto Superior de Ciencias Médicas Camagüey.

**Valdés RC., Álvarez AN., Hernández GS., (2008).** *Diseño del sistema de Habilidades Intelectuales en la asignatura de Bioquímica I del primer año de la Carrera de Medicina.* Rev. Cubana Educ. Med. Super. V.15 n.2 Ciudad de la Habana mayo- ago. 2008. Instituto Superior de Ciencias Médicas “Carlos Juan Finlay” Camagüey.

**Vicedo, TA., (2008).** *Enseñanza de la Bioquímica e Investigación Educativa.* Revista Habanera de Ciencias Médicas. V.1 n. 3.

# La evaluación de la calidad educativa en México

46

**Gonzalo Arreola Medina**

*Académico de la Universidad Pedagógica de Durango.*

## Resumen

Las reformas educativas que actualmente se viven en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en el país, especialmente en la educación básica, después de la reorganización institucional del sistema, que en 1992 se llevó a cabo, y del cumplimiento de la fase de cobertura, el foco de los cambios está ahora en los procesos educativos y en los factores que inciden en la calidad de los resultados. Existe un amplio consenso en que los sistemas evaluativos deben abordar los problemas de calidad, en el sentido amplio de la palabra. Por otra parte, las tendencias indican que la evaluación, debe estar al servicio tanto de la autoridad como de los actores de la sociedad civil.

## Abstract

The educational reforms is currently living in different levels and modalities of the education system in the country, especially in basic education, after the institutional reorganization of the system, which in 1992 was carried out, and the phase of coverage compliance, the focus of changes is now in the educational process and the factors that affect the quality of the results. There is a broad consensus that evaluation systems must address the problems of quality, in the broad sense of the word. On the other hand, trends indicate that evaluation must be at the service of both the authority and the actors of civil society.

## INTRODUCCIÓN

El sistema educativo debe dar cuenta pública de la calidad de sus resultados, mostrando la eficiencia, efectividad y equidad de los aprendizajes por medio de indicadores de desempeño y de calidad. La preocupación por los resultados educativos da origen a los sistemas de rendición de cuentas que, por lo general, implican el establecimiento de objetivos y la definición de responsables de los resultados: alumnos, padres, profesores, directores de escuelas y el propio sistema educativo.

Los nuevos sistemas de rendición de cuentas son bastante diferentes a los anteriores, que estaban centrados en el cumplimiento de normas. La preocupación actual es lograr que las escuelas se preocupen y se hagan responsables de la calidad de los procesos y resultados educativos, más que del cumplimiento detallado de normas y de reglamentos.

Por lo mismo, deben rendir cuenta a una autoridad interna o externa. Esto implica, por ejemplo, informar a instancias de supervisión, a organizaciones de más alto nivel tales como organismos evaluadores, u otras instancias, y a los propios padres y comunidad educativa. Por otra parte, se establecen claras consecuencias e incentivos que estimulan el desempeño a un nivel profesional ade-

cuado, así como marcos de interpretación y de información para que los actores del sistema conozcan los resultados, se involucren en el logro de los mismos y exijan la calidad prometida.

La experiencia indica que promover la rendición de cuentas en la educación requiere, al menos, definir parámetros y estándares de calidad, instrumentos de evaluación e información, así como consecuencias para distintos actores, niveles y sistemas de autoridad.

### ¿Qué es calidad?

No existe un concepto único de calidad. Su definición cambia de acuerdo al punto de vista teórico utilizado. Dado que el concepto de calidad es complejo y tiene muchas acepciones es conveniente asumir una definición acotada y operacional. La mayoría de las reformas asocian el concepto a resultados y al trabajo que realizan las escuelas. Lo importante es que la educación logre que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades superiores.

Ahora bien, como se ha señalado, el aprendizaje no debe reducirse a los contenidos de las materias sino también a la incorporación y desarrollo por parte de los estudiantes. La convocatoria está fundamentada, al menos, en dos razones: en la constatación de que, pese a sus logros, lo realizado hasta hoy en materia de evaluación educativa admite mejoras; y en el reconocimiento de que se está lejos de contar con mecanismos de evaluación cuyos resultados arrojen información suficiente para valorar a satisfacción la calidad de la educación y sustentar, sobre la base de ella, acciones de mejora.

El presente documento se desarrolla en tres apartados. En el primero se busca establecer algunas cuestiones fundamentales sobre las que sigue siendo preciso reflexionar para avanzar en la evaluación de la calidad de la educación.

Un segundo apartado plantea las ideas básicas, muy generales aún, sobre lo que parece conveniente considerar

como nuevos avances para la evaluación educativa; destaca allí la propuesta de situar, como una idea clave, evaluar los centros educativos y los mecanismos de rendición de cuentas.

El documento concluye con un tercer apartado donde se presentan algunas reflexiones concluyentes sobre el tema y algunos aspectos que es necesario desarrollar para darle mayor concreción a estas ideas, mismas que serían abordables en fechas próximas para continuar con este trabajo.

### Objetivos

- Propiciar la reflexión de forma sistemática sobre los problemas de la evaluación y la calidad educativa, estableciendo una continua conexión con el conocimiento teórico al respecto
- Analizar las diferentes perspectivas teóricas existentes en el campo de la evaluación y la calidad educativa y facilitar el contraste de las mismas.
- Mantener una actitud de indagación, comprensión y análisis reflexivo ante las situaciones que plantean las problemáticas de la evaluación y la calidad educativa en los centros escolares.

### LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN MÉXICO

¿Cuál es la concepción de evaluación de la calidad de la educación que subyace en los discursos oficiales que contienen las políticas públicas?

*Palabras clave:* educación, evaluación, calidad de la educación, rendición de cuentas.

La evaluación del sistema educativo es un aspecto fundamental en un país que se precie de ser avanzado y esté interesado por la calidad de la educación y su mejora. La adopción de un modelo de evaluación busca dar respuesta a las grandes cuestiones: ¿Por qué y para qué evaluar el sistema? ¿Qué se debe evaluar y quién debe hacerlo?

### Las razones y finalidades de la evaluación del sistema.

La acción educativa es un acto eminentemente humano y lo orienta un carácter teleológico que facilita la toma de conciencia de la distancia que existe entre los logros que se obtienen y los objetivos y criterios educativos determinados, lo que facilita la emisión de los juicios de valor necesarios para orientar la toma de decisiones (Gimeno, 1992; MEC, 1989; Stufflebean y Shinkfield, 1987). Para ser eficaz la acción educativa debe autocorregirse de forma continua en función de las diferencias observadas entre los propósitos iniciales y los resultados reales.

Como en toda actividad propositiva, en la educación es básico el carácter autorregulador y la evaluación es parte constitutiva de su sistema de autorregulación. En ese sentido debe entenderse la afirmación de que los propósitos educativos no son posibles sin evaluación (MEC, 1989).

El sistema educativo mexicano se encuentra inmerso en un fuerte debate respecto de algunas de sus tradiciones históricas principales. Dicho debate presenta dos puntos de tensión, el primero de ellos es el que se ubica, hasta la última década del siglo anterior, entre un modelo revolucionario de organización institucional, marcado por el régimen de Estado-Partido, y otro modelo republicano. En este sentido, ciertas negociaciones entre partido, estado y sindicatos, surgieron durante muchos años modelo de organización y gestión en las políticas públicas de fuerte peso corporativo.

Se observa, en el país, una etapa de transición en las últimas dos décadas, hacia una institucionalización creciente de las prácticas republicanas más tradicionales: La creación del Instituto Federal Electoral, del Instituto Federal de Acceso a la Información, son algunos ejemplos de institucionalidades que dan cuenta de ese proceso.

IAIES, (2006), al respecto señala que esa transición en la cultura política mexicana, alcanza también, al modelo de gobierno del sistema educativo, en particular de la educación básica. En esa tradición deben ser entendidas las relaciones entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; de la Secretaría con el poder legislativo, con las secretarías estatales y con las propias áreas de gobierno.

Se observa un modelo de formalización creciente de las normas, de intentos de establecer indicadores y estándares de desempeño transparentes, de incorporación de incentivos, que interactúa con modelos más vinculados a la negociación directa y a los acuerdos particulares entre actores así como a los espacios creados exprofeso y poco diferenciados en algunos casos, en los que las responsabilidades y derechos de dichos actores llegan a confundirse.

En el país, el caso de las relaciones entre la SEP y el SNTE requiere un análisis y una consideración particular, a partir del último medio año a la fecha, dado que la idea de bilateralidad en la construcción de la política pública había aparecido de un modo permanente. Esta relación era un condicionante importante de la gobernabilidad de la SEP sobre el sistema, ya que el sindicato constituía un actor con demasiado poder sobre las políticas, con capacidad objetiva de control sobre las acciones de política pública con un gran valor simbólico para el conjunto de los actores, en particular los maestros, directores y supervisores, gran parte de la sociedad tenía la percepción de que el sindicato contribuía demasiado a la aplicación de las políticas junto a las autoridades federales y estatales o bien, constituía un obstáculo para la implementación de las mismas; incluso se llegó a mencionar que las iniciativas se generaban hacia el interior del sindicato.

Esta relación constituía un punto de tensión entre un modelo de Estado-

Partido y un modelo con sistema republicano de gobierno. La tradicional relación corporativa entre un sindicato creado y estimulado con el impulso estatal, y las agencias encargadas del gobierno del sistema educativo, dificultan la vigencia plena de las normas, así como la puesta en marcha de distintas políticas.

El Estado mexicano intenta avanzar hacia objetivos de mejora de la calidad y la equidad de la educación, y se presentan indicios de que será preciso trabajar sobre la relación SEP-SNTE, tanto en cuanto a los modos de transparentar los roles y las responsabilidades, como a la incorporación de más actores a la discusión de las políticas. Esto implica asumir la tarea compleja de revisar las cláusulas de la relación docente, establecer mecanismos de incentivos, fijar premios y castigos, en el marco de una relación indiferenciada entre autoridades y sindicato. La SEP y las secretarías estatales parecen necesitar ampliar su espacio de gobernabilidad, de modo de poder garantizarle una direccionalidad estratégica al sistema

Se observa otra tensión y se refiere a la búsqueda de equilibrios, entre el federalismo y la centralización en la ejecución de las políticas públicas. Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que debe ser ubicado como un referente más en la búsqueda de un modelo de relaciones entre la federación y los estados. Pero dicho acuerdo, a más de veinte años de distancia de su implementación, no ha terminado de definir claramente las responsabilidades y los modos de relación entre instancias. Un sistema que pretende mejoras de calidad, equidad y eficiencia, como es el caso del mexicano, necesita definir responsabilidades e incentivos en las relaciones entre la Federación y los estados, de modo que ambos niveles puedan asumir compromisos sobre sus acciones. En la actual situación, los estados no poseen las atribuciones para definir sus políticas y asumir responsabilidades por los resultados, pero tampoco la

SEP puede hacerlo. De tal forma, federación y estados no terminan de encontrar una división de tareas que potencie la capacidad de acción de cada uno de los niveles y al mismo tiempo, les permita articularse de un modo más adecuado.

La década de los noventa fue el escenario de muchos cambios en el Sistema Educativo Mexicano, se pone en marcha una reforma de la educación Básica, centrada en la búsqueda del mejoramiento de la calidad.

En ese contexto, la SEP implementó diversos dispositivos de evaluación de la calidad, que apuntaban a auditar los avances del sistema.

#### **Creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.**

En el año 2002, se observa una gran diversidad de iniciativas puestas en marcha con dos instituciones nacionales responsables de la evaluación educativa: la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública, que hasta el año mencionado fue la sola responsable en este ámbito.

Posteriormente fue creado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, un órgano gubernamental semiautónomo que, si bien hasta el presente año, había pertenecido a la estructura funcional de la SEP, a la fecha se le busca dotar de mayores grados de autonomía administrativa y política, ya cuenta entre sus órganos directivos con una Junta Directiva con representantes del estado y de la sociedad civil y un Consejo Técnico amplio y de alto nivel, que posee presencia internacional.

Adicionalmente, las Secretarías de Educación de todos los estados de la Federación cuentan con direcciones de evaluación propias, de muy heterogénea fortaleza institucional y técnica entre los estados del país y no en todos los casos, articuladas con los dispositivos federales.

## La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en el medio educativo

Arregui y Ferrer (2002) hacen mención a un renovado interés por la calidad de la educación, entendiéndose por calidad más y mejores aprendizajes. Esto se inscribe en el contexto de fuertes cambios políticos y económicos de orden mundial, donde las reglas del libre mercado, la globalización y la irrupción de las Tecnologías de Información y Comunicaciones imponen un reajuste y una redefinición de las metas y propósitos de los sistemas educativos nacionales, así como del papel del Estado en la consecución de esas metas. Estos cambios se caracterizan por la adopción de una serie de objetivos que son:

- 1) Mejorar la economía nacional, estableciendo un vínculo estrecho entre escolarización, empleo, productividad y mercado;
- 2) Mejorar los resultados del aprendizaje de competencias y destrezas que requiere el mundo laboral;
- 3) Lograr un mayor y mejor control del sistema educativo sobre los contenidos curriculares y sobre la evaluación
- 4) Reducir y hacer más eficiente el gasto educativo;
- 5) Ampliar las contribuciones de la comunidad a la educación, mediante su participación en la toma de decisiones escolares y mediante la presión de la libre elección de mercado.

Con la búsqueda de los objetivos anteriores, se muestra actualmente, un interés creciente de la sociedad mexicana, o al menos de sus elites, por la mejora de la calidad educativa.

Aunque todavía se observa que distintas evaluaciones son administradas a los mismos niveles y tiempos, con finalidades superpuestas por la federación y los gobiernos estatales; desde la divulgación de resultados a la opinión pública, hasta las definiciones del puntaje de Carrera Magisterial para los maestros, se superponen, a nivel

nacional y local, usos de las evaluaciones que no se articulan en un sistema coherente.

Esta situación dificulta la conformación de un sistema de información que apoye la toma de decisiones estratégicas, puesto que cada decisión se apoya en una evaluación con propósitos delimitados, muchas veces inconsistente con el resto de los instrumentos, instituciones o prácticas de evaluación.

### La política educativa y los nuevos modelos de gestión.

Se puede observar que la política educativa en México se enfoca a establecer modelos de gestión a nivel de sistema, que permitan la articulación y la formación de redes de aprendizaje entre las diferentes estructuras con impacto directo en las formas de hacer de las diferentes instancias del sistema educativo, principalmente en la escuela.

Flores, (2008), al respecto señala que el sistema educativo es considerado un elemento constitutivo de las estrategias de política educativa, es por ello que implica evaluarlo en función de las prácticas que promueve. En este sentido, la evaluación pretende plantear un análisis de los elementos constitutivos y organizadores del funcionamiento ordinario del sistema, en la búsqueda de una lógica común, de cierto equilibrio, entre los elementos ideológicos, pedagógicos, políticos y financieros. Es decir, se plantean interrogantes acerca de cuáles son los niveles de coherencia entre los parámetros organizadores del sistema y los objetivos propuestos. Se trata de construir una herramienta capaz de analizar los valores e incentivos que la propia organización presenta, es decir, de qué modo su propia conformación establece sus objetivos. (IAIES, 2006).

En este contexto de nuestro país, la problemática que comporta el proceso de evaluación de la calidad de la educación es objeto de atención y preocupación por parte de las instancias estatales correspondientes y la comunidad

educativa en general, en la medida que se trata de indagar por la calidad y la excelencia educativa, alcanzadas como producto de la labor de las instituciones educativas que forman parte de la educación formal.

Se advierte entre las instancias estatales y la comunidad educativa, una asombrosa heterogeneidad, dispersión y multiplicidad de posiciones relacionadas con la conceptualización de la evaluación, de la calidad de la educación, de sus fines, sus procedimientos, las estrategias utilizadas, los agentes evaluados, sus implicaciones políticas, sociales, éticas y culturales. Se evidencia una serie muy variada de definiciones relativas a este discurso, producto de la concepción particular de los investigadores, de las instituciones, de la experiencia evaluativa, situación que puede explicarse si se acepta y comparte la complejidad del fenómeno a definir. (LÓPEZ, 2007).

### La Evaluación y la calidad de la educación.

Sobre la evaluación se presentan diferentes posturas teóricas y conceptuales, que dan señales irrefutables de su complejidad. Al respecto Cano (2003): establece que la evaluación es un término que se utiliza comúnmente y se asocia, la mayoría de las veces con el proceso educativo; sin embargo, el significado que se atribuye a este concepto es muy pobre en su contexto. Al escuchar la palabra evaluación, se tiende a asociarla o interpretarla como sinónimo de medición del rendimiento y con examen de los alumnos, haciendo a lado y olvidando que todos los elementos que participan en el proceso comprenden el campo de la evaluación y, algo que es muy importante y significativo: destacar el hecho de que la evaluación no debe limitarse a comprobar resultados, conocer o a interesarse lo que el alumno es, sino debe considerarse como un factor de la educación.

La definición sobre calidad y calidad de la educación también refleja la complejidad anotada, a manera de ejemplo

se pueden consignar algunas definiciones de la misma: Moreno (2004), considera que la expresión educación de calidad en sí misma parece sugerir que la calidad es algo que sólo puede estar presente o ausente en los procesos educativos, sin contemplar la posibilidad de que puedan presentarse diversos grados o niveles de calidad.

De acuerdo a la UNESCO (2005), dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad y competencias para la vida

- El primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo más importante de todo sistema educativo, y por tanto, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad que ha recibido.

- El segundo se refiere al papel que desempeña la educación en la promoción de actitudes y valores relacionados con una buena conducta cívica, el desarrollo afectivo y creativo del educando y la pertinencia de lo enseñado a su vida cotidiana

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE define la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta (OCDE, 2001).

En México es cada vez más frecuente que, en documentos sobre la educación se le presenta como el grado de aproximación entre el ideal humano de una sociedad dada y su expresión educativa. Más específicamente, se le considera como el grado de aproximación entre lo establecido en los fines del sistema educativo y el logro de la población estudiantil.

La reflexión teórica sobre calidad educativa es muy extensa y, evidentemente, responde a las peculiaridades de cada sistema educativo y a sus concepciones ideológicas; mucho se ha discutido sobre cómo mejorar la calidad de la educación, sin embargo, a

no contar con una definición clara de este concepto se sigue promoviendo el debate por la calidad educativa.

Almaguer (2000), en su artículo “La calidad en la educación pública en México”, resalta que esta preocupación es una constante en los programas gubernamentales y en la reflexión de los estudiosos del tema. Enfatiza que mientras esa preocupación no se inserta en una cultura nacional por la calidad, los resultados seguirán siendo magros, con la dificultad agregada de una deficiente evaluación objetiva, dada la exagerada carga política sobre el proceso educativo.

Para Latapí (1996) la calidad es la concurrencia de los cuatro criterios que debieran normar el desarrollo educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, como paradigma de macro planeación. En el plano micro, la calidad arranca en la interacción personal maestro-alumno; en la actitud de éste ante el aprendizaje. Al respecto se consideran dos aspectos: la gestión escolar y la gestión pedagógica, como elementos interrelacionados.

Es importante tener presente la definición de calidad educativa propuesta por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): “La calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación, es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos.”

#### **Principios asociados a la calidad educativa.**

a) Flexibilidad. Se refiere a que la educación que se imparte a través del sistema educativo en su conjunto tiene que adaptarse a las características de los estudiantes en los diversos contextos sociales y culturales, lo cual exige transitar de una pedagogía de la homogeneidad a una pedagogía de la diversidad,

para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje optimizando el desarrollo personal y social. En tal caso, las instancias educativas han de partir de la singularidad inherente para propiciar las formas de gestión pertinentes, que la lleven a cumplir con sus propósitos institucionales.

Es preciso respetar e impulsar la autogestión de las organizaciones educativas para que, en el ámbito de su competencia, responda a la población que beneficia al satisfacer sus demandas con un sentido de empatía y responsabilidad.

Las políticas, los programas y los proyectos educativos, desde su diseño, consideran el punto de vista de los beneficiarios, además, se mantiene la posibilidad de hacer las adaptaciones correspondientes en los diferentes niveles de concreción y temporalidad sin que se contravengan las normas y criterios básicos de operación.

Equidad. Para no confundir equidad con igualdad, es conveniente aclarar que son aspectos diferentes y a la vez inseparables. Se entiende por igualdad al tratamiento homogéneo que se da a las personas y por equidad al tratamiento diferenciado dentro de esa igualdad. Una educación de calidad con equidad, es aquella que se brinda a todos por igual pero considerando las características y oportunidades que cada beneficiario requiere, es decir, es importante la individualidad de los estudiantes, su contexto social, su ámbito cultural y su entorno geográfico. La equidad es un ordenador de diversidades, comprende principios de igualdad y diferenciación, al responder a las necesidades de cada persona asegura que todas tengan oportunidades diferenciadas para hacer efectivo su derecho a la educación. (OREALC /UNESCO, 1997).

Relevancia. Una educación relevante es aquella que, partiendo de las exigencias sociales y el desarrollo personal, genera aprendizajes significativos. La relevancia se refiere al ¿qué? y ¿para qué? de la

educación, al aprendizaje de competencias para participar en los diferentes ámbitos y retos que impone una sociedad del conocimiento; se refiere a la facultad para desarrollar un proyecto de vida en relación con otros. Se relaciona entonces con los más altos fines educativos, desde la perspectiva político-social situada en un contexto y en un momento histórico determinado.

**Pertinencia.** Este principio remite al significado que la educación tenga para los beneficiarios directos, considerando los contextos sociales y características de los estudiantes, en congruencia con el currículo a desarrollar; de tal forma que los contenidos educativos sean eminentemente significativos, acordes y vanguardistas, que se puedan apropiar considerando la idiosincrasia, el momento histórico y los avances científicos y tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La eficacia da cuenta de qué nivel y en qué medida los niños acceden y permanecen en la escuela, si son atendidas sus necesidades educativas, del egreso oportuno de los estudiantes, del logro de los aprendizajes correspondientes en cada nivel educativo y de que los recursos estén distribuidos de manera que se beneficien los procesos de aprendizaje. En síntesis, la eficacia es la valoración de que las metas educativas son alcanzadas por todos y de que no reproducen diferencias sociales, traducidas en una inequitativa distribución de oportunidades.

**Eficiencia.** Se refiere a la relación existente entre los objetivos educativos esperados y los aprendizajes logrados, mediante la utilización óptima de los recursos destinados para ello. En el sistema educativo nacional se asocia a la eficiencia con los niveles de logro de indicadores que se alcanzan en un período determinado.

**Evaluación de las escuelas**

La valoración de la calidad de los centros escolares no se puede basar solamente en los resultados que obtienen

los estudiantes en pruebas de rendimiento porque, además de las limitaciones que tienen esos instrumentos, hay muchos factores que inciden en la calidad y, sobre todo, esa noción tiene otras dimensiones importantes, además del aprendizaje de los alumnos. Por ello, la evaluación de centros escolares implica el uso de una gama de herramientas, incluyendo portafolios de evidencias, estudios de los recursos de la escuela y de los procesos que tienen lugar en ella, como el trabajo en equipo del colectivo docente con el liderazgo del director, que producen cierto clima y la participación de los padres de familia. (Martínez, 2013).

La literatura disponible sobre evaluación de centros escolares, derivada en su gran mayoría de los estudios de escuelas efectivas y, en menor medida, de estudios de carácter más interpretativo sobre calidad educativa, ha de dividirse, según Schmelkes, (1985), en dos grandes grupos atendiendo a su objetivo.

a) **Evaluación de centros con objetivos de información para el sistema educativo.** Uno de los usos más claros de la evaluación de centros se refiere a la recopilación de información, generalmente como parte integral de un sistema nacional de evaluación o de indicadores de desarrollo educativo. Esta información suele recabarse, junto con otra relacionada con la escuela, su contexto, y el aprovechamiento escolar de los alumnos, para varios fines. Como parte de la estadística sobre el desarrollo escolar de un país o una región estos datos sirven para monitorear el crecimiento en la madurez institucional de los establecimientos escolares. La recolección de esta información ayuda a identificar escuelas que puedan estar teniendo problemas y que requieren ser atendidas de forma especial. Pero es uso más conocido de este tipo de investigaciones tiene que ver con políticas de estímulo por parte de gobiernos centrales, regionales o locales.

Desde esta perspectiva, existen varios ejemplos de conjuntos de variables e in-

dicadores considerados como centrales para recabar información sobre la calidad de los centros escolares.

Uno de estos es el de la OCDE -importante para México a partir de la incorporación a dicho organismo. La OCDE basa su lista en indicadores de procesos a nivel de escuela. Establece cuatro categorías de procesos:

De estrategias: planeación, actualización de profesores, evaluación de la escuela, apoyo externo.

De políticas y prácticas: énfasis en el currículum y en las habilidades básicas, tiempo dedicado a la enseñanza, oportunidad efectiva de aprendizaje, regularidad del monitoreo, tácticas y modelos de enseñanza (estructuración, organización del aula, tareas a realizar en casa), calidad de las relaciones maestro-alumnos.

De cultura: altas expectativas, clima ordenado y de apoyo, sistema de valores compartidos, autoestima de maestros, compromiso de maestros, espíritu de colaboración de maestros. Además de estos procesos, se consideran las relaciones externas y sobre todo el apoyo institucional.

**La rendición de cuentas en educación.** MENDOZA, (2008). El concepto de rendición de cuentas en ocasiones se limita a buscar la transparencia financiera y administrativa, o a ciertas reglas para ejercer el presupuesto de las instituciones, pero no juzga la eficacia del gasto ni asigna responsabilidades cuando ésta falta.

En numerosos países, la rendición de cuentas —o accountability— abarca una definición más amplia; la transparencia es sólo una parte del término. La rendición de cuentas incluye también metas institucionales claras y la responsabilidad colectiva de quienes deben alcanzarlas. En ese marco, las instituciones se obligan a proveer la información necesaria para que la sociedad juzgue su desempeño y a es-

tablecer consecuencias en caso de incumplimiento.

Es inconcebible disponer de un sistema de educación pública de calidad sin la rendición de cuentas; sin objetivos ni estándares de desempeño, no hay metas que cumplir y, sin éstas, los actores de la educación no sabrán lo que la sociedad espera de ellos. Más aún, si las metas existen y nadie las conoce, es imposible propiciar cambios en la educación. Con un eficiente sistema de rendición de cuentas, las instituciones definen sus metas alineándolas a sus objetivos y a la manera en que conducen su trabajo. Por ejemplo, un centro educativo fijará metas en diferentes áreas: de satisfacción de sus usuarios, de uso y manejo eficiente de equipo y materiales, del buen manejo del presupuesto, entre otras.

Una vez logradas, las instituciones realizan evaluaciones sistemáticas para medir su cumplimiento y publican los resultados de manera comprensible. De esta forma, la sociedad o la institución misma puede evaluar su avance y establecer las consecuencias, positivas o negativas, de acuerdo al desempeño.

Si la institución cumple con los requisitos de acreditación. A su vez, los clientes potenciales pueden usar la información para decidir cuáles son las mejores escuelas y dónde quieren inscribirse. Por su parte, las autoridades educativas podrían, por ejemplo, buscar evidencias de malos manejos de recursos y, finalmente, el centro educativo examinaría sus fortalezas y debilidades para decidir dónde invertir sus recursos en los próximos años.

#### CONCLUSIONES

En México y, al parecer, en otros países de la región, en muchos sectores sociales prevalece una gran preocupación por la calidad educativa, y sin duda hay motivos para ello, aunque también abundan lecturas de los datos disponibles que destacan de manera unilateral los puntos débiles e ignoran tanto los fuertes, que también

existen, como los elementos contextuales e históricos que deben considerarse para poner en perspectiva unos y otros.

Evaluación y calidad son dos conceptos nucleares del discurso pedagógico contemporáneo que típicamente son abordados de manera simultánea. Superado el reto de la expansión cuantitativa del sistema educativo en el país, todos los esfuerzos tienden a la búsqueda de mejores niveles de calidad. Se reconoce que el mejoramiento y aseguramiento de la calidad está ligado a la existencia de procesos de evaluación que permitan a las instituciones educativas conocer sistemáticamente los aciertos y desviaciones de su proyecto escolar. La evaluación cobra así, un papel de incuestionable importancia en la búsqueda de la calidad.

Lo anterior permite advertir que la calidad de la educación es multifactorial; son muchos los componentes de la calidad de la educación, pero algunos de ellos son estratégicos; el que se considera prioritario es el de la participación de los individuos en la definición de los sentidos, fines y modalidades que debe asumir la educación, así como en el control del proceso. El logro de la calidad de la educación sólo es posible a través de una comunidad educativa que participe, depurando y recreando la educación.

Desafortunadamente, se transita por una etapa de la evaluación en la que los estándares y los parámetros de referencia para juzgar la calidad están definidos por expertos y técnicos del currículum y de la evaluación. No se han diseñado los mecanismos de participación efectiva de las comunidades escolares en estas definiciones. La apropiación por parte de estas comunidades de los mecanismos de revisión de la actividad escolar, es requisito antecedente a una voluntad de cambio efectivo.

Es sin duda afortunado que se cuente con elementos que permitan volver a creer en la capacidad del sistema educativo, y de la escuela como tal, de

de lograr excelentes resultados de aprendizaje con todos los alumnos. Es también de celebrarse que se cuente con un cuerpo creciente de información y de resultados de investigaciones que vayan ilustrando, cada vez con mayor precisión, qué en efecto se debe hacer a nivel de política educativa y a nivel de escuela para acercarse a este objetivo.

No obstante, es importante no perder de vista, en primer lugar, que la calidad educativa es un fenómeno complejo y multideterminado, y que cualquier esfuerzo por afectar una de sus causas será, por lo mismo necesariamente parcial. Esta es una advertencia para no caer en el simplismo de que la aplicación de medidas de buena gestión escolar resolverá el problema de la calidad educativa. Especialmente peligroso resulta el que se entienda con esto que el sistema educativo pueda desentenderse de los problemas de la calidad. Se ha querido dejar claro que para que una buena gestión pueda realmente traducirse en adecuada calidad educativa, requiere de un apoyo decidido a las decisiones escolares de cambio y mejoramiento.

Las visiones negativas de la situación educativa suelen tener una idea también demasiado simple de la evaluación y de lo que habría que hacer para conseguir que la calidad educativa mejore. Muchos críticos no tienen conciencia de lo difícil que es alcanzar buenos resultados con alumnos de origen social desfavorable, y es frecuente que vean con simpatía estrategias simplistas, como pensar que las fallas de la escuela pública se podrían corregir con facilidad en escuelas privadas como las que atienden a su hijos, e ignoran que menos de diez por ciento de los mexicanos asisten a ellas. Por eso, hay opiniones de que bastará con aplicar pruebas masivamente y tomar medidas correctivas simples para que la calidad de la educación mejore de modo sustancial.

Los sistemas de rendición de cuentas basados en pruebas se fundamentan

en la creencia de que la educación pública puede mejorar gracias a una estrategia sencilla: haga que todos los alumnos presenten pruebas estandarizadas de rendimiento, y asocie consecuencias fuertes a las pruebas, en la forma de premios cuando los resultados suben y

sanciones cuando no ocurra así (Hamilton, Stecher y Klein, 2002).

La evaluación educativa con pruebas estandarizadas, sistemas de indicadores u otros instrumentos, puede contribuir a que la calidad mejore, pero ello

no se produce automáticamente. Lo indispensable para que la calidad mejore es un trabajo intenso y bien orientado por parte de maestros y escuelas, con apoyo del resto de la sociedad. Para ello, ayudan muchas cosas, incluyendo buenas evaluaciones (Martínez, 2012).

## REFERENCIAS

- AGUERRONDO, I. (2005).** *“La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación”*. Organización de estados Iberoamericanos. Madrid.
- ÁGUILA V. (2004).** *“El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional”*. Revista Iberoamericana de Educación. Madrid.
- ALMAGUER, T. (2000),** *“La calidad en la educación pública en México”*. Revista EGE (Escuela de Graduados en Educación). Publicación bimestral, año 1 Núm. 3, noviembre-diciembre 2000, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Universidad Virtual.
- ARREGUÍ, y Ferrer (2002),** *Pruebas internacionales de logros de aprendizaje: impacto sobre los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación y los criterios para guiar las decisiones sobre la participación del Perú y otros países de América Latina*, Lima, Perú, GRADE-PREAL.
- CANO, E. (1998).** *Evaluación de la calidad educativa*, Muralla, Madrid.
- CRUZ, O. 2009.** *Las Políticas de Formación del Profesorado: La SEP y el SNTE ¿Un Juego Cínico o la Perversidad Simbólica?* X congreso nacional de investigación educativa, Área 15, Procesos de Formación
- FLORES, P. 2008.** *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. Universidad Iberoamericana, México.
- GARCÍA, Z. 2010,** *Calidad educativa y competencias para la vida*. Facultad de Arquitectura, UMSNH. XII encuentro universitario de actualización docente Internacional.
- GARGALLO, B. (2003),** *Un modelo de evaluación del Sistema Educativo*, Revista Española de Pedagogía, año LXI, no. 24, enero-abril 2003
- GIMENO, J. (1992)** *La evaluación de la enseñanza*, en GIMENO, J. y PÉREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (Madrid, Morata).
- HAMILTON, K. (2002).** *Making sense of test based accountability in education*. Santa Mónica, CA.
- IAIES, G. 2006.** *Evaluación de Sistemas Educativos*, Centro de Estudios en Políticas Públicas, Consorcio Latinoamericano de Evaluación de Sistemas Educativos y Fundación Konrad Adenauer, México.
- LATAPÍ, (1996 bis)** *Calidad educativa: Una reflexión personal*, en: *Tiempo educativo mexicano*, II, p. 155.
- LLECE,** *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*, Santiago, Chile, UNESCO, 2008.
- LÓPEZ, JIMÉNEZ, NELSON E. (2007).** *Acerca de la problemática de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia* Manizales (Colombia), 3 (2): 9 - 28, julio - diciembre de 2007
- MARTÍNEZ, F. (enero - junio, 2013),** *El futuro de la evaluación educativa*. Sinéctica, 40.
- MEC, (1989)** *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid.
- MENDOZA F. 2008.** *Propuesta para el Desarrollo de un Sistema de Rendición de Cuentas en la Educación Básica*, Fundación Idea, Instituto de Fomento e Investigación Educativa A.C.

**MORENO, M. (2004)**, *Educación de calidad y competencias para la vida*, Coordinadora del Doctorado en Educación en el Departamento de Educación de la U. de G.

**MUÑOZ, A. (2004)**, *El Sindicalismo frente a la Reforma del Estado. El impacto de la Descentralización Educativa y el cambio político en el SNTE 1992-1998*, México, Universidad Iberoamericana.

**OCDE, (2001)**, *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*. Paris: CERI-OECD

**OREALC /UNESCO** "El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe", Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, núm. 3, pp. 1-21.

**RENDÓN, J. (2009)**, *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, Programa Escuelas de Calidad SEP.

**SCHMELKES, S.,** *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, SEP, México, 1995.

**STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1987)** *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós.

**UNESCO OREALC (1997)** *La educación secundaria en América Latina y el Caribe: objetivos, expansión, demandas y modalidades; en Proyecto Principal de Educación UNESCO/OREALC*, Boletín Nro. 42, Santiago de Chile.

**UNESCO, (2005)**, *EFA Global Monitoring Report 2005*. Tomado en agosto, 2008 de: <http://portal.unesco.org/education/es/ev.php>

# LA EDUCACIÓN VIRTUAL

## *en el siglo XXI*

### **Habacuc Hernández Ortíz**

*Certificador externo de ANUIES, Tutor virtual de la Universidad Pedagógica Nacional, Asesor de Maestría del IMCED y estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Durango Campus Morelia.*

### **Resumen**

En el presente artículo se presentan algunas características de la Educación a Distancia, como es su metodología, tutores virtuales. Es analizado el proceso histórico de esta modalidad. Aunque son citados textos sobre el tema, se recupera para el apoyo de análisis, la aportación conceptual de un experto en educación a distancia.

**Palabras clave:** Educación, virtual, evaluación, metodología, tutores, Craft-learning, Blended-learning, E-learning, M-learning, U-learning.

### **Abstract**

This article discusses some aspects of distance education, as is its methodology, virtual tutors. It analyzed the historical process of this type. Although these texts on the subject, is recovered to support analysis, conceptual contribution of an expert in distance education.

**Keywords:** Education, virtual, evaluation methodology, guardians, Craft-learning, blended learning, E-learning, M-learning, U-learning.

### **PRESENTACIÓN**

Frente a los profundos e incesantes cambios del mundo actual, la educación actual requiere reformular sus métodos, sistemas y formas de enseñanza-aprendizaje ya que la demanda provocada por la globalización y la liberalización de la economía y el acelerado crecimiento de la informática y las comunicaciones; plantea necesidades muy específicas en la modalidad de la Educación a Distancia.

### **INTRODUCCIÓN**

Hablar de la educación virtual en el siglo XXI, plantea varias categorías para su análisis o comentario. Viene al caso una cita del Dr. Juan Ignacio Pozo (2001): “En las escuelas hay contenidos del siglo XIX; maestros del siglo XX y alumnos del siglo XXI”. Esta frase da pie para cuestionamientos de carácter pedagógico, didáctico, filosófico y social. Si consideramos como elemento de análisis a la metodología de la educación virtual, entonces las subcategorías pueden estar integradas por: los maestros (llamados en esta modalidad: tutores virtuales) y criterios de evaluación.

¿Cuál es el problema metodológico de la Educación Virtual? Ante este cuestionamiento, es necesario enfatizar que la Educación Virtual, es una resultante evolutiva de la Educación Presencial; es decir, es una consecuencia motivada por los avances tecnológicos y científicos de nuestros tiempos pero que tiene como base, toda la experiencia metodológica y conceptual de la educación presencial.

Pero realizando un breve análisis, estos cambios no han sido generalizados, ya que existen posturas muy marcadas de defensores de la modernidad y quienes la atacan. De acuerdo a Prensky (2010), las nuevas generaciones son “nativos digitales”, tanto en su manejo experto de las nuevas tecnologías como en la confianza que parecen tener en sus posibilidades y alcances.

De igual modo, Inés Dussel (2010) afirma que los adultos son “migrantes digitales”, que no entienden ni manejan los códigos que proponen los nuevos medios y que por supuesto, se niegan al manejo de computadoras y nuevos paradigmas de la educación.

Es por lo que, podemos notar que en muchas aulas de la educación presencial, sigue sin pasar el tiempo; los maestros siguen recitando de sus viejos cuadernos, conceptos que les fueron heredados. Conciben sin ningún análisis crítico aquella idea de la “transmisión cultural de una generación a otra” de Emilio Durkheim, como si ya se hubiese terminado la posibilidad de innovación y de cambio.

Pero los jóvenes han cambiado significativamente tanto en las formas de obtener información, como en sus hábitos de comunicación, de vestir, de pensar, de producir y en sus formas de ver al mundo; porque los medios masivos de comunicación les han puesto en el control de su manos, el menú de las costumbres de cualquier cultura de este planeta.

Por ejemplo, en el Internet mediante un buscador cualquiera, se obtienen grandes cantidades de información pero vienen las preguntas obligadas: ¿es confiable todo lo que se puede consultar?, ¿es válida toda la información que suben los prosumidores?, ¿se respetan los derechos de autor?, ¿tener información es igual a tener conocimientos?, ¿estar informado es igual a estar educado?

Ante este panorama, en el cual pareciera que el obtener información ya no representa ningún problema para los jóvenes y que por tal motivo, se puede vislumbrar el fin de las escuelas; representa todo lo contrario, ahora es más urgente la función de la escuela solo que ante estos nuevos retos se requiere otro tipo de educación, con otras funciones y con otro tipo de modalidad.

El aprendizaje, mediante métodos tradicionales, no resulta suficiente para desarrollar en los alumnos las capaci-

des cognitivas, creativas y organizativas, requeridas por la sociedad moderna.

El aprendizaje de hoy debe ir más allá de la capacidad de recordar hechos, principios o procedimientos correctos, basados principalmente en información y memorización. La modalidad virtual, requiere de un perfil específico de tutor. Ya que el modelo de estudio independiente, basa su diseño en métodos centrados en el alumno como son: el aprendizaje por descubrimiento, cooperativo, individualizado, basado en problemas y en casos. Este nuevo modelo, exige cuatro componentes básicos que a saber son: aprender haciendo, aprender interactuando, aprender buscando y aprender compartiendo.

La modalidad de educación virtual requiere que el alumno estudie de manera independiente usando redes informáticas y recursos multimedia como base para aprender y recibir apoyo de forma tutorial y sin problemas de horario o desplazamiento a lugares específicos para llevar a cabo sus actividades educativas.

Antes estas nuevas exigencias, se requiere que el tutor virtual desarrolle competencias específicas que le permitan: Generar aprendizajes colaborativos, el conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías, el manejo de métodos de análisis y selección de la información, aplicación de modelos de evaluación y de la creación ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Requiere de desarrollar habilidades docentes de carácter pedagógico, cognitivas, tecnológico instrumentales, comunicativas, de planeación y organización, administrativas y de formación personal continua. La parte administrativa se encarga de la elaboración de listas convocatorias, archivos, directorios, apertura de cursos y de la biblioteca.

Soporte técnico tiene a su cargo: corregir fallas de la plataforma, contestar dudas, orientar sobre el uso de directorios y plataforma.

Los asesores y tutores de las instituciones que ofertan educación a distancia, distribuyen sus funciones de atención grupal de la siguiente manera:

- tutor, atiende a 20 alumnos
- asesor, atiende a 15 tutores
- coordinador, atiende a los asesores

Sin embargo, es importante destacar que en su diseño se han incorporado los avances y logros de la experiencia y aportaciones teóricas realizadas en el campo de la investigación en educación a distancia tanto en las propuestas de desarrollos curriculares como en la incorporación de la telemática en los procesos educativos.

De lo anterior se deriva un necesario replanteamiento de la institución escolar en sus diferentes niveles al actual espacio social, mediante la creación de centros educativos a distancia y en red, así como nuevos escenarios, instrumentos y métodos para los procesos educativos de un entorno virtual que es representacional, no proximal sino distal y que no es sincrónico, sino multisincrónico y que depende de nodos de interacción sin fronteras en un entorno cibernético donde los estudiantes aprendan a intervenir en el espacio cibernético a través de la aula virtual, lo cual por otra parte, constituye la ampliación del derecho universal a la educación (Bello, R. 2011).

Sin embargo, el reto principal de un tutor virtual, es que logre romper el concepto tradicional del proceso de aprendizaje con que se siguen formando las generaciones en la modalidad presencial: “La concepción imperante sobre el proceso de aprendizaje de la educación presencial surgió a partir del modelo industrial de la educación, a comienzos del siglo XX” (KHVILON, 2005, p. 20). De este modelo viene las ideas de: “grandes cantidades de individuos con poca calificación para trabajar en el área industrial y agrícola; clases de 20, 30 o más individuos; debía existir una poca calificación para trabajar en el área industrial y agrícola; clases de 20, 30 o más individuos; debía existir una educación estandarizada y homogénea que

los hiciera a “todos iguales”; todo estaba centrado en el docente como experto; el alumno solo memorizaba y repetía, muchas veces sin entender.

Ahora mediante la educación a distancia, se debe desarrollar la autonomía e independencia en el desarrollo del proceso de aprendizaje; el alumno debe marcar su ritmo de trabajo y él mismo debe desarrollar una programación de actividades según sus propias posibilidades. Pero caben las preguntas:

¿Existen tutores virtuales que cubran este perfil?, ¿Cómo son seleccionados?, ¿con que criterios son contratados? Se presenta a continuación, resultados de una entrevista a un experto sobre el **Desarrollo Histórico de la Enseñanza a Distancia**.

**Abacuc Hernández Ortiz (AHO):**

Actualmente, la Educación a Distancia es considerada como una modalidad de la educación mediada por las nuevas tecnologías, a través de un sistema pedagógico que permite soslayar las limitaciones de espacio y tiempo; existe una institución formal y asesores que orientan y guían a los discentes a la construcción de su aprendizaje, mediante la interacción y la flexibilidad y, con ello se permite el acceso generalizado a la educación superior y a la formación continua en los diferentes niveles de educación. Pero, ¿cómo se ha ido construyendo este proceso histórico?

**David Mendoza Armas (DMA):**

Los documentos históricos sobre la educación a distancia mencionan que apareció un anuncio en la gaceta de Boston, del profesor Caleb Philipps, que ofrecía material de enseñanza y tutorías por correspondencia y en el periódico de Lunds Weckoblad, ofreciendo una oportunidad a las damas y caballeros para que estudiaran composición por correo.

**(AHO):** Estamos hablando de los años 1830-40 aproximadamente; según Michael Simonson (2009) en el año 1840, el Penny Post de Inglaterra, permitió que Isaac Pitman ofreciera cursos de taquigrafía por correspondencia. En 1843 la

instrucción se formalizó con la fundación de la Phonographic Correspondence Society, precursora de los Correspondence Colleges de Sir Isaac Pitman. Posteriormente fue en los Estados Unidos, donde los avances en la tecnología de las comunicaciones electrónicas contribuyeron a determinar el medio dominante de la educación a distancia. Según el autor en cuestión, fue a principios de la década de 1930, cuando la University of Iowa, la Purdue University y el Kansas State College produjeron programas de enseñanza por televisión experimentales.

**(DMA):** Así es, esto es lo que se considera como la primera generación de la educación a distancia y está relacionada a la Enseñanza por Correspondencia. En años se contemplada desde 1830 hasta aproximadamente 1960. De este proceso se tendría el siguiente desarrollo:

- 1. 1890, el papel impreso
- 2. 1930, la radio
- 3. 1950, la televisión

Por las limitaciones tecnológicas y metodológicas de esos años, en esta modalidad solo se ofertaban cursos relacionados a oficios y profesiones como taquigrafía, contabilidad, apreciación literaria, entre otros.

Tal vez en lo que debemos detenernos un poco, es en el análisis del trabajo que realizaban los tutores virtuales, bueno si se les puede llamar así en esta primera generación; ya que solo se limitaban a enviar el material correspondiente vía correo, pero de ninguna manera se tomaba en cuenta alguna forma de apoyo al estudiante más allá de lo que podía contener su material impreso. En estas circunstancias el alumno era abandonado a su suerte ya que tampoco existía un seguimiento para saber de su avance, de sus aciertos o de sus errores.

La segunda generación es conocida como: La enseñanza multimedia. Se caracteriza porque el texto empieza a acompañarse de audiocasetes, diapositivas, videocasetes y el teléfono.

**(AHO):** ¿Estamos hablando del Modelo artesanal Craft-learning?

**(DMA):** Efectivamente, este modelo está centrado en actividades instruccionales tanto educativas como de capacitación fundamentado en una enseñanza tradicional en aula; la única diferencia, es que lo hace extendiendo sus servicios a través de videoconferencia y audioconferencias.

Sin embargo, al igual que los tutores virtuales de la primera generación, el personal académico y/o capacitadores trasladan sus saberes y prácticas a los medios tecnológicos y de comunicación empleados, pero tampoco se cuenta con personal capacitado o cuerpos académicos y administrativos que acompañen el proceso educativo o de capacitación. De esta generación, se retoman ideas del Pragmatismo de Dewey, del Conductismo de Skinner y de la Instrucción de Tayler.

**(AHO):** Como en la segunda generación, conocida como La enseñanza multimedia, están presentes los medios de comunicación, una de las definiciones de educación propuestas por John Dewey es la siguiente: “Educación es el desarrollo en el joven de las disposiciones y actitudes necesarias para la vida continua y progresiva de una sociedad por medio del ambiente” (Paciano, p. 24).

En este pensamiento la definición técnica de educación incluye conceptos como: reconstrucción o reorganización de la experiencia, que según Dewey, da sentido a la experiencia y aumenta la capacidad para dirigir el curso de nuevas experiencias. Esto se logra porque la experiencia se caracteriza por la acción y la conexión. La acción es entendida como una actividad consiente y la conexión que se da entre un pasado, presente y el futuro.

Por otra parte, considera que la educación es un proceso mediante el cual se transmite cultura mediante la comunicación. La influencia de Dewey se manifiesta en otros pensadores; muestra de ello es que este concepto lo retoma en el siglo XX el filósofo alemán Niklas Luhmann (1990), ya que asevera que la educación, entre otras cosas: “es un proceso comunicativo” (Luhman, p. 26).

**(DMA):** Así es en efecto; aparte de las ideas de Dewey, hay que considerar las ideas de Frederic Skinner, mismo que aseveraba que la modificación de la conducta es un camino para hacer que la gente sea más eficiente. También defiende la idea de que el estudiante después de ser instruido ya no debe necesitar de su maestro.

Así mismo, consideraba que empleando mejor el tiempo de la educación, se lograban mejores resultados ya que como los alumnos aprenden a diferentes ritmos, era importante individualizar la instrucción, pues esto garantizaría mejores resultados. “La enseñanza no es más que el simple arreglo de las contingencias de refuerzo” (Kimbre, 1978, p. 93)

**(AHO):** ¿A qué generación pertenece el modelo Blended learning (Bl)?

**(DMA):** El Modelo Blended learning, pertenece a la Tercera generación, conocida como La Enseñanza Telemática. En años, esta generación es de 1985 a 1995 y el modelo se caracteriza porque combina la educación presencial con la educación en línea, incorporando el uso de nuevas tecnologías como televisión, videoconferencia y empleo de computadoras y software especializado para cursos en línea. Según Greta Trangay (2011) en este Modelo se emplea un aula remota para reproducir la enseñanza tradicional tanto para la exposición de contenidos como en el diseño instruccional en línea. Si bien se promueve una interacción entre docente estudiante, el aprendizaje está centrado en el profesor, siendo característica una actividad docente semi-presencial (p, 4). Los estudiantes cuentan con

1. Computadora personal
2. Sistemas multimedia (hipertexto, hipermedia)
3. Audio teleconferencia
4. Videoconferencia
5. Anillo educativo al que cada alumno accede desde sus hogares o escuelas para relacionarse con otros
6. Aparecen la verticalidad y horizontalidad en el proceso educativo

7. Comunicación sincrónica y asincrónica De 1995 a 2005, es desarrollada la **Enseñanza Virtual**, misma que pertenece a la cuarta generación. Sus características fundamentales son: El feedback; el tutor manifiesta una retroalimentación a la participación de sus alumnos mediante foros, chats, blog correo electrónico, wikis entre otros.

**(AHO):** ¿A qué generación pertenece el Movil-learning (Ml), aprendizaje electrónico móvil y el U-learning, aprendizaje ubicuo el cual se logra utilizando cualquier tecnología?

**(DMA):** Estos modelos pertenecen a la quinta generación y son propios de nuestros días a partir del 2005. Sus características fundamentales son: Aprendizaje flexible inteligente, Sistemas de respuesta automatizada, Bases de datos inteligentes y Simulación del tutor y demás compañero

**(AHO):** En la parte histórica ya se hizo mención sobre el desarrollo de la educación a distancia, pero creo que nos faltó hacer referencia al caso de nuestro país. ¿Qué puede ser mencionado específicamente?

**(DMA):** De acuerdo a Murillo y Liz Georgette (2011) México, es uno de los primeros países pioneros en la enseñanza a distancia. Por ejemplo en 1947, el Instituto Federal de Capacitación de Magisterio, inicia un programa para el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio En 1968, se crearon los Centros de Educación Básica. Por ejemplo en 1947, el Instituto Federal de Capacitación de Magisterio, inicia un programa para el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. En 1968, se crearon los Centros de Educación Básica de Adultos. En 1971, se creó la Telesecundaria y el Centro de Estudios de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación. En 1973, se crea la Preparatoria Abierta. En 1974, Instituto Politécnico Nacional, se crea el sistema abierto de enseñanza. En 1976, Colegio de Bachilleres en su sistema abierto. En 1972 se iniciaron experiencias de educación a distancia, con el Sistema Universidad Abierta (SUA), de la UNAM.

En 1991 se estableció la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación abierta y a Distancia (p, 7)

Si realizamos una comparación con Europa, podemos mencionar que lo sobresaliente de Inglaterra, es que en 1840, Isaac Pitman, programó un sistema de taquigrafía a base de tarjetas. En 1856 en Francia Charles Toussaint y Gustav Langenscheidt, fundaron el primer instituto para enseñar lenguas extranjeras por correspondencia. Es digno de mencionarse que en la URSS hubo un curso académico de 1940-1941 donde existían 200.00 alumnos inscritos por correspondencia. En Francia, durante la Segunda Guerra Mundial, se creó el Centro Nacional de Enseñanza por Correspondencia, para el funcionamiento del sistema educativo primario y secundario que atendería a los niños huérfanos de la guerra. En 1962, se inicia en España la experiencia del bachillerato radiofónico y más tarde la televisión sustituyó a este bachillerato. Cabe mencionar que en 1972, se creó la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España.

En los Estados Unidos de Norteamérica, en 1971 Anna E. Ticknor, hacía intercambios por correspondencia con profesores y estudiantes, sobresaliendo que es de las primeras tutoras que realizaron el envío de guías de estudio. En 1883 nació por la Correspondence University de Ithaca, en Nueva York, formada por 32 profesores de las mejores universidades. En 1891 en la Universidad de Wisconsin, los profesores del colegio de agricultura intercambiaron cartas con los estudiantes que no podían abandonar su trabajo. En 1885, William Rainey Harper ofreció estudios por correspondencia, poco después su nombrado como rector de la Universidad de Chicago y fundó un departamento de enseñanza por correspondencia. En 1930 en este país se ofrecía la enseñanza por correspondencia a 39 universidades. En el caso de Canadá La enseñanza a distancia nació en 1889. En 1907, se ofrecía la posibilidad a los alumnos de acudir a las aulas a través de Better Farming. En 1919, en Vancouver se financiaban fondos para la

educación de niños por correspondencia que no podían asistir por su lejanía a la escuela. En 1938, se hace la celebración del primera Conferencia Internacional sobre la Educación por Correspondencia. Experiencias radiofónicas interesantes surgieron en 1930 y 1940. En 1950, hubo un programa por correspondencia desde la facultad de Arte de la Universidad de la Columbia Británica. En 1946 se crea en Quebec, la oficina de Cursos por Correspondencia, elabora guías para el estudio de manuales, que se destinaba a la enseñanza profesional. Las instituciones más relevantes son: Télé-université y Athabasca University de Alberta, Canadá.

En Asia En 1898 se afirmaba que el método de educación por correspondencia había sido inventado por en Japón en 1882. Japón iniciaba sus programas escolares de radio desde 1935. La organización a nivel nacional de enseñanza de China fue en 1951. En 1960, se funda Beijing Broadcasting and Television. En la India, la enseñanza por correspondencia surgió a mediados del siglo XIX. En 1986 nace la Asian Association of Open Universities. En el caso sudamericano, en Colombia en 1947, nacen las escuelas radiofónicas. Surge la Universidad Abierta de la Sabana en el año de 1975. A través de la televisión en 1972, la Pontificia Universidad Javeriana inicia actividades. De 1973.1975, 8 universidades colombianas establecieron un programa a distancia. En 1981, la Universidad de San Buenaventura-Seccional de Cali, impartió la Lic. En Educación Primaria. En 1982, se creó el Consejo Nacional de Educación Abierta y a Distancia y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación a Distancia. Surge la Universidad Abierta de la Sabana en el año de 1975. A través de la televisión en 1972, la Pontificia Universidad Javeriana inicia actividades. De 1973.1975, 8 universidades colombianas establecieron un programa a distancia. En 1981, la Universidad de San Buenaventura-Seccional de Cali, impartió la Lic. En Educación Primaria. En 1982, se creó el Consejo Nacional de Educación Abierta y a Distancia y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación a Distancia.

En República Dominicana en 1972, se fundaron los Centros APEC, Educación a Distancia. En Ecuador, en 1972, el Instituto Radiofónico Fe y Alegría (inicio su enseñanza a distancia). En Costa Rica en 1977, se aprobó la Ley de creación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). En Brasil en 1939 fue fundado el Instituto Radio Monitor y después el Instituto Universal Brasileiro en 1941. En Argentina en 1960 nació la Telescuela Primaria del Ministerio de la Cultura y Educación, después surgió la Telescuela Técnica (formación de oficios). En 1975 se creó la Universidad Nacional de Lujan, que tuvo importancia en su desarrollo de la modalidad a distancia. En 1979 se creó la Asociación Argentina de Educación a Distancia. Como se puede apreciar en esta breve comparación cronológica, México ha tenido una importante participación en el desarrollo de la educación a distancia.

#### CONCLUSIONES GENERALES

La educación a distancia al recuperar elementos de la educación presencial, está obligando a quienes participan en ella, a reconstruirse, ya que un tutor virtual no es precisamente aquel que lleva a la Red sus viejos apuntes y estrategias presenciales; sino el que se prepara conscientemente para esta actividad.

#### REFERENCIAS

**BELLO, R. (2011)**, disponible en: <http://www.educar.org/articulos/educavirtual.asp>. Consultado el 10/02/2013

**DUSSEL, Inés (2010)**. *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Argentina

**FERMOSO Estébanez, P (2001)**. *Teoría de la educación*. Ediciones Agulló México.

**KHVILON, Evgueni (2005)**. *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. UNESCO.

**KIMBLE Gregory A. Hilgard y Marquis (1978)**. *Condicionamiento y aprendizaje*. Trillas. México.

**LUHMANN, N (1990)**. *La teoría como escándalo*. Anthropos. Barcelona. España.

**MORENEO Carlés y Pozo Juan Ignacio (2001)**. "¿En qué siglo vive la escuela?". Cuadernos de pedagogía N° 298.

**MURILLO Z, Liz Georgette (2011)**. *Antecedentes Normativos en la Educación a Distancia en México*. SINED

**SIMONSON, Michael (2009)**. *Concepciones sobre la Educación a Distancia*. Universidad Oberta de Cataluña. España.

**TRANGAY Vázquez, Greta, David Mendoza Armas y Abacuc Hernández Ortiz (2011)**. *Modelos de Educación a Distancia*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)

Por ejemplo, uno de los problemas a que se enfrentan los tutores y estudiantes que inician en la Educación Virtual, es el manejo del tiempo, la planificación y la autodisciplina de trabajo; ya que la cultura mexicana en estos aspectos, es muy permisiva. Se planea poco y por ello, no existe una apropiada distribución de las actividades. En cuanto al autoaprendizaje de los alumnos, aún representa uno de los más complicados retos a vencer, ya que el Internet ofrece infinidad de distractores a los alumnos antes de que puedan entrar a la realización de investigaciones o de clase; desde facebook, twitter, correo electrónico, chat, publicidad, porno, música, youtube, (entre otros). En lo referente a los tutores virtuales, como aún no existen instituciones formadoras de los mismos; éstos son improvisados cuando su formación está cimentada en la educación presencial. Lamentablemente lo único que han hecho, es intentar llevar a lo virtual los vicios y aciertos de lo que hacen a nivel presencial, cuando la realidad es que en la modalidad a distancia son otras las exigencias metodológicas y conceptuales. Finalmente, se puede vislumbrar a futuro en la educación en México en esta modalidad, un largo proceso de transición.

# La pregunta por el sujeto de la discapacidad

*en un devenir histórico-discursivo*

60

**Mtra. Mónica Leticia Campos Bedollas**

*Adscrita a la Universidad Contemporánea en Querétaro, México. Pasante del doctorado en Educación y Psicología en la Universidad Autónoma de Querétaro.*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo Cúpich**

*Adscrita a la UNAM, FES-Iztacala. UICSE.*

**Dr. Víctor Hernández Mata**

*Profesor Investigador adscrito a la Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología*

*“Los discursos de los antiguos son la imagen de lo que enuncian; si tienen para nosotros el valor de un signo es porque, en el fondo de su ser, y por la luz que no deja de atravesarlos desde su nacimiento, se ajustan a las cosas mismas, en forma de espejo y de emulación; son con respecto a la verdad eterna lo que estos signos a los secretos de la naturaleza (son la marca por descifrar de esta palabra); tienen, con las cosas que develan, una afinidad intemporal” (Foucault, M.)*

## **Resumen**

Este artículo muestra un primer trabajo de tesis doctoral, que aunque está en proceso su elaboración, me permite compartir y abrir un espacio de reflexión en cuanto a: la pertinencia de dialogar con la pregunta por el Sujeto de la discapacidad, desde su configuración hasta la posibilidad que esto traería de mirar y escuchar el discurso de la discapacidad, no desde el trastorno, sino desde el Sujeto que deviene en ese discurso. Un Sujeto que se constituye en el vínculo con los otros, por y en el lenguaje, pero del cual no se da cuenta, ya que es anulado cuando lo médico, lo rehabilitatorio, la igualdad, la eficacia y lo legal, priorizan la discapacidad. En esta priorización, entran en contradicción aspectos que apuntan a la inclusión de las personas con discapacidad, pero que por efectos discursivos, pareciera que retornan a la exclusión. Una exclusión que se manifiesta por: una imperante de igualdad, donde las diferencias quedan de lado; una “anormalidad” que habrá de acercarse a la norma; de un “Uno” que se antepone al “otro”. El diálogo entre la pregunta por el Sujeto y los discursos que sobre la discapacidad se vierten, habrá de permitirse en un escenario y momento histórico en el cual se gestan y emergen. Para el abordaje de esto, se recurre a autores que como Lacan, Foucault, Heidegger y Filinch, han aportado mucho a la idea del Sujeto y el discurso.

*Palabras clave:* Sujeto, discapacidad, discurso.

## Abstract

This paper shows a first doctoral thesis, which although is in its development process allows me to share and open a space for reflection in terms of: the relevance of dialogue with the question of the subject of disability, from setup to the possibility that this would look and listen to the speech of disability, not the disorder but from the subject that becomes in that speech. A subject that constitutes the link with others, and in the language, but which do not realize because it is canceled when the medical, the rehabilitative, equality, efficiency and legal, prioritize disability. In this prioritization, are contradictory aspects that point to the inclusion of people with disabilities, but for discursive effects, seems to return to exclusion. An exclusion that is manifested by a pressing o equality, where differences are set aside, a "abnormality" to be closer to the norm, a "One" that precedes the "other". The dialogue between the question of the subject and the discourses about disability are discharged, shall be permitted on a stage and historical moment in which gestate and emerge. For this approach, we use authors as Lacan, Foucault, Heidegger and Filinch, have contributed to the idea of the subject and discourse.

*Keywords:* Subject, disability, discours

Primeramente, advertiré, que este texto no intenta dar respuesta a la pregunta por el Sujeto de la discapacidad, como se alude en el título de este artículo, sino más bien, su propósito es abrir un espacio de reflexión sobre la pertinencia y configuración de la pregunta por ese Sujeto, pues la hipótesis central de la tesis de doctorado, de la cual se desprende esta pequeña reflexión, apunta a:

La discapacidad existe porque hay un discurso que la sostiene y la mantiene latente, pero es un discurso ausente de Sujeto.

Para el abordaje de esta hipótesis, se ha planteado la necesidad, por un

lado, de configurar una red histórico-discursiva sobre la discapacidad; y por otro, mantener en diálogo a esa red con la pregunta por el Sujeto de la discapacidad. Parte de esta tarea, ha sido reflexionar sobre la pertinencia de esta pregunta, así como desde dónde se conformará. A la fecha, se está en este momento de la investigación, por lo que, por ahora, solo compartiré algunos de esos acercamientos a la configuración de la pregunta.

### CONFIGURACIÓN DE LA PREGUNTA POR EL SUJETO DE LA DISCAPACIDAD

Hace un par de años, con el propósito de definir el trabajo de tesis doctoral<sup>1</sup>, consideraba la posibilidad de abordar dos campos: la discapacidad y la Educación Especial (EE), en el marco de la Inclusión Educativa (IE). En la definición del problema, aparecieron diferentes vertientes: el continuar con un dar cuenta de las prácticas educativas en el ámbito de la IE, como a la fecha lo venía haciendo, o bien, realizar un análisis y reflexión de los discursos que, en estas áreas, se han vertido a lo largo de la historia, tanto de la discapacidad, como de la EE y la IE, a fin de configurar un tejido discursivo acerca de ellas. La decisión no era fácil, sobre todo, porque al empezar la revisión bibliográfica, aparecieron diversas investigaciones que ya habían recorrido un importante camino por ambas vertientes. Lo más sorprendente fue ver la enorme cantidad de publicaciones, blogs, legislaciones, programas, acuerdos, etc., que circulan en torno a la discapacidad, a la EE, a la IE y sobre todo, a los derechos y políticas establecidas en pro de las personas con discapacidad.

En una revisión general de varios de estos textos, empezaron a aparecer aspectos y discursos un tanto reiterativos y comunes en la mayoría de ellos: Por un lado, aportaciones de diversas disciplinas y ciencias en el análisis,

reflexión y conocimiento de la discapacidad y de las personas que la padecen, incluyendo algunas experiencias exitosas estudiadas en este marco; y por otro lado, frases como: "tienen derecho", "deben existir espacios y legislaciones para ellos", "todos somos iguales", "por mucho tiempo han sido discriminados, pero es tiempo de reincorporarlos o integrarlos a otros espacios", "ya vienen y hay que estar preparados para recibirlos en las escuelas y empresas", "las personas con discapacidad alzan la voz", "los discapitados piden igualdad de condiciones y oportunidades", "se debe capacitar a los docentes para que puedan atender a los niños con discapacidad (llámese ahora Necesidades Educativas Especiales (NEE)) que llegan a las aulas", "se permitirá el voto asistido para personas con discapacidad, pues ellos también tienen derecho", "se lanzan programas para la enseñanza de braille y lengua de señas", etc., etc.; más los diferentes programas de "redondeo" a favor de las personas con discapacidad o de eventos de apoyo, como el Teletón, sólo por ejemplificar.

De igual forma, algo de lo dicho en cada texto, hacía surgir cierta inquietud, por ejemplo: se notaba una remarcada preocupación de ayuda y reconocimiento, que me parecía, enfatizaba la discapacidad; un discurso diferenciador (excluyente): los "regulares-los peciales", "los normales-los anormales", "los que ayudan y los desfavorecidos", "los que otorgan los derechos y a los que hay que dárselos", "los alumnos regulares- los de NEE", "los comunes-los de las filas y lugares preferentes", etc., en donde se resalta una diferenciación que por su efecto clasificatorio, atendía a : estar incluido o excluido.

Así pues, lo que hacía parecer comunes a todos estos discursos los resumo en los siguientes 3 puntos:

1.- La presencia de discursos alusivos a las personas con discapacidad, en diferentes ámbitos (social, político, educativo, médico y legislativo) y que iban tomado una fuerza sorprendente que

<sup>1</sup> Doctorado en Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)

no se había visto en otros momentos de la historia.

2.- Discursos, en su mayoría, provenientes de personas sin discapacidad, que hablan, opinan, estudian y dan cuenta de la discapacidad y de las personas que la viven, ya sea desde un lugar de expertos, de instituciones encargadas que tienen funciones afines a la discapacidad, de fundaciones u organizaciones civiles, de instancias gubernamentales y de personas cercanas a individuos con discapacidad. Lo interesante de todo esto, es que en todos ellos se alcanza a leer una considerable y genuina preocupación por las personas con discapacidad, lo que convierte sus discursos en un conjunto de explicaciones, propuestas y acciones que buscan ayudar, dar reconocimiento y remediar, de algún modo, el padecer de estas personas. En estas intenciones, que reitero tienen un origen genuino y humano, algo inquietaba, y es que era la constante del discurso de ayuda, de cubrir lo que al otro le falta y de dar al otro lo que necesita y facilite su existencia. Lo anterior me llevó a recordar lo que Assoun (2001) señalaba en cuanto a que lo actos de exclusión sufridos colocan al que los padeció en una condición de perjudicado (el Sujeto del perjuicio) acompañados con un sentimiento de injusticia; y al que excluyó, en una posición de deudor, quien habrá de compensar o indemnizar al perjudicado, ya que *“este ‘mal’ que se ha cometido se inscribe como ‘daño’ para el interesado que, desde ese momento, aspira al desdaño (Ent-sch[udigung]”*. (Assoun, 2001:19) Pues, *“En el orden del discurso y de la práctica social la palabra perjudicada puede caracterizarse como ‘inconsciente’ de la exclusión”* (Assoun, 2001:21). Será entonces interesante preguntarnos: ¿En qué medida esos discursos y acciones atienden al desdaño que el otro podría demandar? ¿Se sabe cuál es el desdaño que el perjudicado busca o es solo el desdaño que el deudor considera éste requerirá?

A partir de estas reflexiones es que es inevitable no observar en estos discursos

y acciones que se emiten, ciertos matices de remediar o de devolver algo de lo arrebatado, de ahí que se aprecie un énfasis en los derechos humanos para personas con discapacidad, como si no solo por ser humanos los tuvieran, sino que al parecer deben ser concedidos y evidenciados como devueltos.

En cuanto a esto, Nietzsche (2006) señala que después de la guerra viene un discurso de reivindicación, de lavado de culpa, de derechos humanos, de inclusión de integración, de protección de enmienda, se está en deuda con el perjudicado. Por otra parte, menciona que hay una rebelión de los excluidos, que a partir de la moral, vienen a cobrar la deuda, de ser así ¿Cómo se ha configurado ese Sujeto que se muestra como cobrador de deuda y que debe su configuración a esos escenarios y discursos? De ahí la importancia de lanzar la pregunta por el Sujeto de la discapacidad en su condición de excluido y de su posible rebelión. Una vez que se plantee la pregunta por el Sujeto de la discapacidad en este escenario, valdrá la pena pensar si las prácticas inclusivas atienden a discursos morales reivindicatorios por haber hecho un “mal”, situación que mostraría una atención a la moral, y no necesariamente al Sujeto a reivindicar.

En este mismo sentido, Assoun (2001:20) señala

La “exclusión” tiene peso como “fetiche verbal” del discurso social (del malestar y de su escritura)...Por un lado, un discurso “científico” sobre la exclusión; por otro, una voluntad de “darle la palabra a los excluidos” (para atrapar el sabor amargo de la “miseria del mundo” en su propio centro).

A fin de complementar la cita anterior, se muestra un ejemplo recuperado de la entrevista sostenida con una profesora de secundaria, cuya escuela formaba parte del programa de integración educativa 2000-2006

**E:** ¿qué opina del programa de integración educativa que se está llevando en esta escuela?

**M:** mire sí estoy de acuerdo, a mí me gustaba mucho que hace años que los niños acudían a sus escuelas especiales, estaban muy bien ubicados pero no sé, que aparece la psicología de no sé qué y las teorías de no sé quién y los empezaron a ubicar en las escuelas regulares. Bueno, todos sabemos que tenemos diferentes capacidades y diferentes necesidades y lo hemos visto en los diferentes años en la escuela primaria, entonces... (Entrevista a una maestra de secundaria)<sup>2</sup>

Ahora bien, vale la pena lanzar las siguientes interrogantes: ¿Cuál es ese sabor amargo que ha dejado la exclusión de las personas con discapacidad, que nos vuelca a una ansiosa necesidad de compensar, aunque nos genere malestar? ¿Hacia dónde nos lleva eso? ¿La inclusión es esa compensación?, de ser así, ¿se acaba con ella la deuda con el perjudicado y vendrá un mejor sabor? ¿A quién atiende la inclusión: al perjudicado, al que se siente en deuda con él o ambos?

Desde luego no hay respuestas a estas preguntas, pues la intención no es esa, sino mantenerlas como una provocación para pensar acerca de esos discursos y, más aún, de las prácticas que los acompañan. Así mismo, estas interrogantes me llevaron a la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que se podría estar escapando para que los discursos y actos de inclusión, no solo den cabida a la voz, del que se asume como deudor, sino también del otro al que de algún modo se le alude y se le coloca como “perjudicado”? Quizá una posibilidad es el reconocimiento de ese “otro” en un lugar, pero no en un lugar afuera, sino como parte de un vínculo “amoroso” en el que ni se está afuera, ni adentro solo se está en vínculo.

<sup>2</sup> Parte de la reconstrucción de las prácticas para la evaluación del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial e Integración Educativa (PNFEEIE) durante el 2006, realizada por la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa

De lo contrario, se entra en un ámbito de gran cantidad de información (discursos) que generan un conocimiento apabullante, difícil de digerir y que produce ansiedad, temor, culpa y se entra en una sensación de bipolaridad: Por un lado altera, pero por otro debe negarse esa alteridad que horroriza, en pro de no sentir culpa y dar cabida a voces sociales que privilegian la igualdad, los derechos y el deber ser, supeditando a éstos, el propio lazo social de la relación en sí, de los afectos que en el lazo produzca la alteración, permitiendo se acoja al “otro” en su diferencia y en la diferencia propia.

Por otro lado, en los mismos textos y fuentes revisadas, se observa una mayor apertura a espacios donde las personas con discapacidad se expresan e incluso, inciden en los procesos sociales, lo cual sin duda es un gran avance, sin embargo si esos espacios no van acompañados de una escucha diferente donde se acoja al Sujeto y no a la discapacidad, donde aparezca un concernir con el “otro” en un encuentro de las diferencias, poco se habrá logrado. De ahí que, un posible comienzo sea, mantener latente la pregunta por el Sujeto de la discapacidad, en un intento de que el Sujeto (en su colectividad y su singularidad) sea el centro de los discursos y acciones que en su nombre se gestan. Esta pregunta por el Sujeto, motivo de este artículo, se desplegará con mayor amplitud más adelante.

3.- Como se señala en el punto anterior, se empiezan a abrir espacios donde la voz y actos de las personas con discapacidad, sin intermediarios, se dejan escuchar y apreciar. En cuanto a esto, quiero enfatizar que gracias a la participación que he tenido en la recuperación de algunas prácticas educativas, como lo señalé al principio, me he podido dar cuenta que cuando se da este acercamiento, al “otro”, que implica desde luego, una escucha desde el “otro”, hablar y pensar sobre el Sujeto de la discapacidad, gira hacia otro lugar diferente al que se tiene cuando se aborda desde la discapacidad y a

partir del “uno” que no la tiene, es decir desde un afuera. Cuando esto se posibilita, no se refiere a empatizar, pues se estaría una vez más en un afuera, en un pensar **por** el “otro” y no **para** el “otro”, en lo que se cree que el otro dice o quiere, sino más bien de dar cabida al vínculo, como en un acto “amoroso” o como diría Derrida (2006) no hay vínculo social sin un principio de hospitalidad, pues este ordena, hace incluso deseable una acogida sin reserva ni cálculo, una exposición sin límite al arribante, al “otro”. Así mismo, tal acogida, permite mover la idea de lo diferente, del “otro diferente” por no ser como yo o incluso como el común de los que son como yo, por el reconocimiento de las diferencias, es decir: el otro es diferente porque no soy yo y viceversa. Con esto se estaría en posibilidad de la pregunta del “otro”, “lo otro”, como una alteridad que a la vez define al que se hace la pregunta. De ser así, el discurso de la discapacidad, se movería y daría paso a las diferencias, a los encuentros.

Ante este panorama se fue configurando la inquietud de que el trabajo de tesis tendría que ser un espacio de encuentro con el Sujeto de la discapacidad, en diferentes posibilidades: mediante discursos vertidos alrededor de él<sup>3</sup>, como de testimoniales de persona con discapacidad; para lo cual consideré necesario no perder de vista la pregunta por el Sujeto en cada uno de los diálogos que se abrieran.

### **La pregunta por el Sujeto de la discapacidad en un devenir histórico discursivo**

Por qué preguntar por el Sujeto de la discapacidad en un marco histórico discursivo, algunos supuestos que pondré a discusión son los siguientes:

1.- La discapacidad es una construcción discursiva ausente de Sujeto, por

<sup>3</sup> Es importante la revisión de tales discursos cuando se busca un encuentro con el Sujeto de la discapacidad, ya que a decir de Lacan, el Sujeto adviene en el lenguaje, y sin duda cada discurso es constituyente de ese Sujeto. (RIIE).

lo tanto la mayoría de los discursos que se emiten, no atienden al Sujeto que la posee, sino a la discapacidad en sí y al contexto histórico-discursivo latente.

2- Por lo tanto, la diferencia y la diversidad no apuntan a una ética del “otro”, en un actuar y pensar para el “otro” (semejante, prójimo), sino más bien es un efecto discursivo por el Otro (discapacidad) que atiende a un contexto histórico-discursivo operante, donde una vez más la discapacidad se vivifica.

Como se puede observar, en las dos hipótesis anteriores, se alude al Sujeto como elemento central, de ahí la pertinencia de trabajar dichos supuestos desde la pregunta por el Sujeto de la discapacidad, que entable un diálogo y una reflexión con cada uno de los discursos y acciones que se han generado a lo largo de diversos momentos históricos. No obstante, dicho diálogo está en proceso, ya que la tesis aún no está terminada, pero por el momento apuntaré algunas reflexiones que permitan una aproximación a las mismas.

#### **1.- La discapacidad una construcción histórico-discursiva ausente de Sujeto**

En cuanto a la primera premisa, comenzaré citando dos frases que hace unos días escuché en la radio como parte de un promocional del gobierno estatal:

*“todos unidos por la discapacidad” y “los querretanos unidos por la discapacidad”*

Desde luego, ambas frases estaban inmersas dentro de un mensaje que invitaba a participar en una serie de acciones en pro de la discapacidad, pero aún así en ninguna parte de lo que logré escuchar apuntaba palabras como: personas con discapacidad, como con cierta frecuencia se señala, sino que en general hablaba de derechos, de participación y apoyo, pero todo en términos de la discapacidad. Así mismo, la segunda de las frases parecía más el slogan, y como tal, buscaba hacer el mayor efecto.

La intención de citar estas frases, en su carácter de discursos, es un poco para

ejemplificar, tal vez de una manera muy sencilla, cómo lo que se prioriza es la discapacidad. Hay un importante énfasis en dicha palabra, lo que hace suponer varias cosas: 1) la fuerza que ésta tiene es considerable como para llegar a un auditorio tan amplio como puede ser el de la radio; 2) que expresa un contenido y significado común a todos; 3) que representa un imaginario y simbolismo colectivo de gran peso, que a través de su formulación se espera sensibilice y mueva al público a participar en un acto de unión; y en la segunda de las frases, como una posibilidad de identidad (“los queretanos”); 4) se utiliza como estandarte en políticas, discursos y acciones de gobierno que al final configuran representaciones simbólicas y sociales y 6) la más significativa para lo que aquí se pretende resalta en las frases citadas no se habla ni de personas con discapacidad, ni mucho menos de Sujetos de la discapacidad; quedan suprimidos y representados por una sola palabra “discapacidad”.

De ser así ¿no es un acto de exclusión resaltar una condición por encima del Sujeto? Quizá las acciones que se dictan para atender la discapacidad pretendan ciertos actos de inclusión, pero por efecto discursivo, vuelven a excluir. Por lo tanto ¿estaríamos frente a acciones que buscan inclusión, pero donde operan discursos excluyentes? ¿Cuál es la procedencia de los discursos?

A decir de los discursos, Foucault (2010:153) menciona

...se puede decir igualmente que la descripción de los enunciados y de la manera en que se organiza el nivel enunciativo conduce a la individualización de las formaciones discursivas.

Así mismo señala

Describir unos enunciados, describir la función enunciativa de que son portadores, analizar las condiciones en que se ejerce esta función, recorrer los diferentes dominios que supone y la manera en que se articulan, es acometer la tarea de sacar a la luz lo que

podrá individualizarse como formación discursiva. (Foucault, 2010:152)

En este sentido, toda formación discursiva atiende a un momento histórico particular, con un imaginario y simbolismo colectivo. En tal caso habría que analizar los discursos, desde sus formaciones discursivas que operan en cada instante en que se formulan, pues a decir de Foucault (2010:41) “¿cómo es que ha aparecido tal enunciado y ningún otro en su lugar? ¿A qué otras formaciones discursivas atiende?”

De ahí que Ascombre J. y Ducrot, O. (1994) mencionen que el enunciado siempre pertenece a un hablante y a su subjetividad, lo cual conlleva a que toda cadena discursiva, subjetiviza al Sujeto. En cuanto a esto del hablante y del habla en general, serán Barthes y Saussure quienes dirán que si la lengua es homogénea, y por lo tanto los significados son únicos, será mejor trabajar con el discurso, introduciendo con ello el término de *discurso*, en lugar de referirse al “Habla” como uso del lenguaje (Pérez, M., julio-diciembre 2008).

Entonces, si la cadena discursiva subjetiviza al Sujeto, ¿a qué me refiero cuando afirmo que hay un discurso ausente de Sujeto? Quizá parezca un tanto contradictorio, pero procuraré explicar en qué consiste tal afirmación. Si partimos de la idea básica de que el discurso, sólo es exclusivo de lo humano, estaríamos de acuerdo que necesariamente involucra por lo menos un Sujeto, es decir al que lo emite. Y si acordáramos que los discursos que se enuncian siempre tienen un destino, o sea alguien a quien se dirigen, también se estaría frente a otro Sujeto. Entonces ¿de qué Sujeto se habla en este artículo? Pues bien, ambos sujetos que han sido mencionados, emisores y receptores, estarían cumpliendo la función de vehículos de comunicación, es decir, los que hacen posible la existencia del discurso, pero al Sujeto al que hago referencia cuando invito a la pregunta por él, es al Sujeto que se subjetiviza y constituye en esos discursos, es decir Sujeto

que deviene por el lenguaje, en una acción discursiva en la cual se configura como Sujeto en su subjetividad, por entrar en relación.

Sin profundizar mucho sobre la construcción de la idea de Sujeto a la que se hace referencia, puesto que todavía está en proceso de ser configurada a la par de la pregunta por él, sí explicaré algunas nociones que me han llevado a pensar en que esto a lo que llamo Sujeto, no se explicita ni en los discursos de la discapacidad, ni en las acciones que los acompañan, como si hubiera un olvido por el Sujeto.

Las primeras huellas que se tienen para la pregunta ¿de qué Sujeto se habla? Son las que ha dado el trabajo de Lacan sobre esta instancia (el Sujeto), pues para este autor, el Sujeto, se origina en la sujeción al significante y, por ende, al inconsciente. Un inconsciente, que a decir de Lacan, está estructurado como lenguaje, pues es mediante el lenguaje que se manifiesta el inconsciente, y por lo tanto mediante el lenguaje es que deviene el Sujeto, es decir, si no hay lenguaje no hay Sujeto.

Para Lacan la palabra Sujeto no implica aquel que está frente a un objeto, aquel que manipula el objeto, es decir, el agente; sino que refiere justamente lo contrario: aquello que está sujetado, agarrado a algo y en este sentido Lacan va a plantear que el Sujeto es un efecto del Otro, del lenguaje. (Lacan, J., 25 mayo 1955) En el caso del Sujeto de la discapacidad se estaría en posibilidad, bajo esta aproximación, de pensar entonces en el Sujeto agarrado, sujetado, por efecto simbólico, al discurso de la discapacidad.

Ese Otro, es impreciso y por su imprecisión es que es simbólico, por lo que este autor lo sitúa en lo simbólico, en el lenguaje. Entonces si el Sujeto emerge en el discurso, esta noción de Sujeto dará un vuelco a lo planteado como el Sujeto de la razón, y que se trastoca por una construcción subjetiva

va que se produce en esta instancia de lo simbólico, con lo que se da el descentramiento de la razón, por el descubrimiento del inconsciente.

Si bien, esta noción de Sujeto se remite a un asunto del psicoanálisis, de la clínica, no es exclusiva de ellos, pues la reflexión sobre el Sujeto de la discapacidad, no apunta a hacer clínica, sino sólo tomar esta aproximación teórica como una posibilidad de una escucha y una mirada diferente de las personas con discapacidad.

Otra propuesta teórica que ha dado luz a pensar el Sujeto desde otro lugar ha sido lo expuesto, desde la semiótica, la Dra. Filinich (1998) quien incorpora el concepto del Sujeto de la enunciación.

Al inicio de la construcción de esta noción de, ella aclara

Conviene, desde el comienzo, despejar ciertos malentendidos que pueden surgir al hablar del sujeto de la enunciación. El concepto de sujeto de la enunciación no alude a un individuo particular ni intenta recuperar la experiencia singular de un hablante empírico. No señala una personalidad exterior al lenguaje cuya idiosincrasia intentaría atrapar. No nombra una entidad psicológica o sociológica cuyos rasgos se manifestarían en el enunciado... La riqueza y fecundidad del concepto de sujeto de la enunciación reside precisamente en el hecho de considerar al sujeto como una instancia subyacente a todo enunciado, que trasciende la voluntad y la intención de un individuo particular, para transformarse en una figura constituida, moldeada por su propio enunciado y existente sólo en el interior de los textos. (Filinich, 1998:37). (Trátense también de discursos) podrá individualizarse como formación discursiva. (Foucault, 2010:152)

Por lo tanto

...hablar de la instancia de enunciación acentúa el hecho de que lo que interesa desde una perspectiva semiótica es la cimentación discursiva, o bien, en otros términos, la cristalización en el discurso de una presencia -una voz, una mirada- que es a la vez causa y efecto del enunciado.

Es este efecto de la voz y la mirada, puestas en discurso es que hay un Sujeto que se configura y del cual no se da cuenta cuando se habla en torno a la discapacidad. Se asume que al momento de la enunciación, hay un enunciador que lanza un enunciado (la presencia de este enunciador está generalmente implícita en este acto) y un enunciatario, donde ambos son configurados por el enunciado dado que no tienen existencia fuera de él, por lo que el Sujeto de la enunciación es una instancia lingüística dado que permite la subjetivación de los Sujetos (Filinich, 1998). Así mismo, dice la autora, en esos discursos, gira una polifonía de varias voces, por lo que no hay discursos propios, por lo que el Sujeto es habitado por diversas voces.

En este entendido de lo polifónico y de un inconsciente que se manifiesta, desde lo simbólico y que configura al Sujeto, es que la pregunta por el Sujeto de la discapacidad, toma relevancia, pues cuando se habla de la discapacidad hay alguien que habla de ella, y seguro que algo de la subjetividad-singularidad, del que la enuncia se cuele; también es cierto que nos debemos a discursos colectivos que atienden a un momento histórico específico, por lo que, lo que se diga, se verá permeado por ellos. Es así que, los cursos que giran en torno a la discapacidad se configuran por un discurso colectivo y un discurso singular.

Por otro lado, los receptores de esos discursos, de algún modo, los interiorizan, entran en su cadena de significantes y se singularizan. En esta interiorización y configuración de una singularidad, es que los Sujetos se subjeti-

vizan. Pensémoslo de otra manera: Preguntar por ese Sujeto que surge en vínculo, en el encuentro con el otro y con sus discursos, como efecto discursivo; y es justo este Sujeto, el que parece ausente en los discursos de la discapacidad.

## 2.- La diferencia y la diversidad no apuntan a una ética del "otro".

Una nueva orientación ética y epistemológica del mundo implica pasar de pensar **por** el "otro" (la persona con discapacidad), para reorientarnos y pasar a pensar **para** el "otro" (el Sujeto de la discapacidad), como un principio sustancial del amor.

El pensar por el "otro", implica procesos que no emanan del "otro", pura ilusión absoluta fantasmagórica, absurda suposición que solo adviene desde Mí y no a Mí, es decir, no viene de un "otro" a un Uno, sino desde el Uno hacia él mismo. Por eso se sufre en el deseo de ser amado, pues siempre se espera condicionado al amado que solo lo será si acaso se cumple lo esperado. (Ugalde, L.G., 2013)

En esta cita, considero se ilustra bastante bien lo que ocurre en todos estos discursos que al principio señalé, pues como apuntaba al inicio, son discursos que vienen desde instituciones y personas sin discapacidad, que buscan brindar a las personas con discapacidad, oportunidades, derechos, etc. pero desde su visión de "normalidad", es decir tratan de abrir espacios de "igualdad", de inclusión a la "normalidad", aún y cuando de antemano se asuma (consciente o inconscientemente) que eso no será posible, pero la lucha para que se acerque a esta noble intención, no para. Sin embargo, muchas de las acciones que se lanzan son pensadas en pro del "otro" pero desde el Uno, porque en ellas, como presenté en el punto anterior, hay una ausencia de Sujeto, de un "otro" en vínculo y por lo tanto escuchado. Por lo tanto, como no hay un "otro" atendido desde el vínculo, es que el apelar a la discapacidad, (lo evidente, lo corpóreo, lo orgánico) se hace

más viable y operable, para ser abordado; aunado a ello, la posibilidad que para esto dan las diversas ciencias.

Por otro lado, el pensar **para** el “otro”, implicaría partir de la idea de:

...el “otro” es otro diferente a mí, y por ser “otro” y diferente, mi acción amorosa debe tener el desapego necesario de entender esta diferencia no como elemento de superarse, sino a integrarse (hospitalidad) y que es diferente porque no soy yo, porque es otro que no son todos los otros, porque es un ser único, irrepetible, extraordinario, irremplazable incomparable.

Si no soy capaz de amar la diferencia, solo soy capaz de amar a mí. La ética gesta consciencia de sí para asumirse con y en el *otro* y *lo otro*. Esto sería construir la realidad desde la óptica ética del mundo y pensar **para** el “otro”. (Ugalde, L.G., 2013)

Con esta cita, considero se pone en evidencia que los discursos inclusivos no solo atraviesan por procesos básicos de comunicación, es decir, que incluir no implica decirlo, difundirlo y hacerlo de uso colectivo, sino que debemos mirar sus efectos constitutivos y subjetivantes en los sujetos, sobre todo de aquellos a los cuales se alude con la discapacidad y a quienes se busca incluir, pues se requiere dejar de lado que sólo somos seres en comunicación, pues antes que nada somos seres en relación; por lo que las relaciones con el “otro” y lo Otro, no están, por un lado, ausentes de intencionalidad, permeada por un discurso colectivo y que atiende a un momento histórico; y por otro de la singularidad tanto del que enuncia el discurso como al que interpela, en la relación. De lo contrario seguiremos incurriendo en lo que menciona Carlos Skliar (9 de febrero de 2010) “*se antepone nuestra pregunta por el otro, se vuelve como una obsesión el otro, se piensa al otro como exterioridad, como si no hubiera nada que altera*”.

Quizá hoy en día no haya un desamparo a las personas con discapacidad, por lo menos no en el discurso, pero habría

que reflexionar en ese amparo discursivo, que les da un lugar en el mundo y en la discapacidad, pero no necesariamente un lugar social, en el sentido de sujeto social en vínculo, pues al no aludir el discurso al Sujeto, en un activar en el discurso al Sujeto, moverlo, las preguntas que quedan por hacerse son: ¿será que por más acciones incluyentes que se hagan, más exclusión discursiva podrá gestarse? ¿Será que hay una inclusión discursiva de la discapacidad pero no del Sujeto con discapacidad y por lo tanto hay Sujetos de la discapacidad que se mueven y dinamizan en contextos discursivos históricos a los cuales se va atendiendo en cada época, pero al final siguen siendo los portadores de la discapacidad pero con diferentes nominaciones y lugares? ¿Qué lugar social, como Sujeto deseante tienen las personas con discapacidad?

Por ello, habrá que dar paso a una escucha diferente y tejer esos discursos, en su sentido histórico, que permitan seguir las huellas del Sujeto que se configura, más allá de incurrir en la tradición que hay, de hablar de personas con discapacidad, su caracterización y lugar en el mundo.

Con esto, invito al reto de intentar una lectura y escucha histórico-discursiva que no busque dar explicaciones o numerar una serie de causales en cada época recorrida, sino más bien que los discursos de cada momento histórico sean interpelados por la pregunta por el Sujeto de la discapacidad, que contribuya, por un lado, a seguir las huellas que nos lleven a él, y por otro, hacia los trazos de cortes, caídas, fragmentos de historia, que alojan formaciones discursivas singulares que se significan en cada momento tiempo. (Heidegger, 1997)

Por último, me gustaría terminar esta reflexión con dos viñetas recuperadas durante la reconstrucción de las prácticas para la evaluación del PNFEIE y que nos podrían dar luz de la posibilidad de que el discurso vehiculice o no el encuentro con el otro:

Una niña sin discapacidad comenta:  
- “ÉL (niño con discapacidad), es mi mejor amigo, me ayuda con la tarea, me gusta jugar con él, a las atrapadas, y siempre él me alcanza más rápido, me gusta más que cuando yo lo atrapo.”

- “Yo lo quiero mucho, es mi mejor amigo porque me ayuda y es muy bueno conmigo” (Comentarios de una niña regular cuyo mejor amigo es un niño que usa andadera y tiene Parálisis Cerebral).

Otra niña sin discapacidad dice:

- “Me gustan mucho los aretes de mi amiga, ella es mi mejor amiga.”

(Comentario de una niña cuya amiga usa aparato auditivo).

Como ha sido la intención desde el principio de este artículo, se lanzarán dos últimas interrogantes: ¿Dónde quedó la discapacidad en estos discursos? ¿Qué Sujeto se configura cuando estos discursos aparecen?

## REFERENCIAS

- Anscombe, J. y Ducrot, O. (1994).** *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos. Citado por Larrín, A. y Medina, L. En Análisis de la enunciación: distinciones operativas para el análisis dialógico del discurso. Recuperado el 27 de septiembre 2011, de <https://ieonline.microsoft.com/#ieslice>
- Assoun, P. (2001)** *El perjuicio y el ideal. Hacia una clínica social del trauma*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Canguilhem, G. (2011)** *Lo normal y lo patológico*. México. Editorial Siglo XXI.
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2006)** *La Hospitalidad*. Buenos Aires. Ediciones de la Flor.
- Fernández, J. L. (2008)** *Historia, discapacidad y Valía*. En *La Imagen social de las personas con discapacidad. Estudios en homenaje a José Luis Barriga Bravo*. Colección Comité español de representantes de personas con discapacidad, No. 35. Ediciones CINCA, Madrid. (Versión electrónica).
- Filínich, M. I. (1998)** *Enunciación*. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Editorial Eudeba.
- Foucault, M. (2002)** *La Hermenéutica del Sujeto*. México. Editorial Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (2010)** *Las palabras y las cosas*. México. Editorial siglo XXI
- Foucault, M. (2010)** *La arqueología del saber*. México. Editorial siglo XXI
- Gutiérrez, D., (2003)** *El reverso del Sujeto sociológico*. En revista Universidad EAFIT Vol. 39 No. 131. Medellín, Colombia
- Heidegger, M. (1997)** *El ser y el tiempo*. México. Editorial Fondo de Cultura Económica
- Lacan, J. (1991)** *Seminario 2, Introducción del Gran Otro*. Clase 19 del 25 Mayo 1955. Editorial Paídos. Buenos Aires.
- Le Gaufey, G. (2011)** *El Otro con el que no hay relación*. En Revista Me cayó el veinte, revista de psicoanálisis, No. 22 Conocido el Otro... ¿de veras? Editorial Me cayó el veinte.
- Levinas, E. (2009)** *Humanismo del otro hombre*. México. Editorial Siglo XXI
- Nietzsche, F. (2006)** *La genealogía de la moral*. Buenos Aires. Editorial Gradifco.
- Pérez, M. (julio-diciembre 2008)** *Discusiones teóricas y metodológicas sobre el estudio del discurso desde el campo de la comunicación*. Revista Nueva época, núm. 10. pp. 225-247. Recuperado el 24 de agosto de 2012, de <http://cursounneherasfadyc.files.wordpress.com/2011/10/pc3a9rezdaniel2008.pdf>
- Skliar, C. (9 febrero 2010)** *Conferencia Magistral del Segundo Encuentro Estatal de Educación Intercultural Bilingüe*. USEBEQ- Gobierno del Estado de Querétaro.
- Saussure, F. (1974)** *Curso de lingüística general*. México. Editorial Losada.
- Ugalde, L.G. (2013)** *Ética del otro: Reflexiones en torno a la diversidad y a la diferencia*. Presentación de Luis Gerardo Ugalde fundador de "Homo humus" "Centro de investigaciones de la terapia nacional". Recuperado el 25 de junio del 2013 de <http://es.slideshare.net/luisgerardougaldeojeda/tica-del-otro-y-lo-otro-v23-16370363>

# TRABAJO COLABORATIVO

## *en la formación de Interventores Educativos*

68

### **Cecilia Navia Antezana**

*Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango. Presentado en el Primer Congreso Internacional de Intervención Educativa. UPN, Unidad Guadalajara, 28 al 30 noviembre 2012.*

### **Resumen**

Se presenta una experiencia de formación de interventores educativos que recupera el trabajo colaborativo en el trabajo en el aula, la asesoría y el desarrollo de las prácticas profesionales. La experiencia da cuenta del trabajo que se desarrolla en los seminarios de titulación del séptimo y octavo semestre con alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica de Durango, y presenta algunos elementos que contribuyen a lograr el desarrollo de competencias como interventores educativos.

### **Desarrollo**

La Universidad Pedagógica Nacional se ha planteado la formación de interventores educativos capaces de desarrollar acciones que permitan transformar la realidad educativa en diversos ámbitos de intervención educativa, escolarizados o no. En esta ponencia me interesa analizar qué estrategias pedagógicas pueden contribuir al logro de las competencias esperadas en esta propuesta curricular, a partir de una experiencia de formación de interventores educativos en la Universidad Pedagógica de Durango.

En primer lugar es importante reconocer que el modelo educativo que la Universidad Pedagógica Nacional propone para la formación de interventores educativos, está basado en el modelo de competencias. Su implementación, en diferentes universidades pedagógicas del país, va a la par de un proceso de transformación de las prácticas educativas de sus docentes, en la medida en que su identidad ha estado ligada desde sus orígenes a la formación de docentes.

Con esta nueva licenciatura se han derivado nuevas exigencias a los docentes de las universidades pedagógicas para transformar sus prácticas educativas, pues no solo se trata tan solo de la creación de una licenciatura, sino también de una profesión, que se demarca en principio de ser una profesión centrada en la docencia, y de estudiantes que, a diferencia de los restantes estudiantes que acudían a las pedagógicas, son egresados de bachillerato, muchos de ellos con una mirada poco clara acerca de la docencia o la intervención educativa.

Los formadores de interventores educativos se ven obligados en este contexto a asumir no solo un nuevo modelo formativo, el de competencias, sino también, un nuevo campo profesional, el referido a la intervención educativa, con la consiguiente demanda de un conjunto de competencias, tanto para los docentes como para los alumnos, que ponen en circulación un conjunto de saberes previos, con aquellos que se formulan en el plan de estudios.

A partir de mi experiencia como docente de alumnos de intervención educativa, principalmente de los últimos semestres en los seminarios de titulación y prácticas profesionales, me planteo en qué medida se va logrando dos aspectos que me interesa discutir: la formación de interventores educativos y cómo esta puede conducir a la transformación, mejora o cambio en los ámbitos en los que nuestros estudiantes aplican sus proyectos de intervención.

Veamos en primer lugar como van significando los estudiantes de intervención educativa su profesión, a partir de las respuestas que veintiocho alumnos del octavo semestre me dieron acerca de lo que es la intervención educativa. En sus respuestas encontré que la intervención educativa se significa como un proceso que implica un conjunto de acciones que se ubican contextualmente, y afectan diversas dimensiones educativas.

Entre los elementos que los estudiantes consideran relevantes en la intervención educativa menciono, en primer lugar, la intervención como una opción para atender problemáticas educativas, aspecto mencionado por más de la mitad de los estudiantes (60%). Los alumnos plantean atender las problemáticas para ofrecer soluciones o posibles soluciones a los problemas. Solo en un caso se hizo mención del concepto de innovación en la resolución de problemas.

En segundo lugar, está presente la noción de intervención como un proceso de mejora, mencionado por el 53% de los estudiantes. Esta mejora se orienta mayormente, según los estudiantes, hacia la mejora de una institución educativa, en sus servicios, procesos, funciones entre otros. Sin embargo podemos observar nociones más amplias o concretas de la mejora, tales como la mejora de la educación, en un extremo de amplia generalización, o la mejora de una situación, del desempeño educativo o proceso de enseñanza aprendizaje, o de una necesidad socio-

educativa o pedagógica, en un extremo más concreto de intervención. La orientación de la intervención sin embargo, no aparece solamente referida a la mejora, sino también encontramos su mención como preventiva de problemas, o incluso como una opción para la “renovación” de la educación.

En otra dimensión, aparece en menor medida (29%) el factor temporal, contextual y procesual de la intervención. Destaca por ejemplo que se hace referencia al análisis de la realidad en diferentes momentos, al reconocimiento de que la intervención ocurre en contexto, en situación, en estar “ubicados en la realidad”.

Los estudiantes coinciden en que la intervención educativa tiene como un elemento fundamental la realización de un diagnóstico educativo que permita la detección de necesidades o problemáticas educativas, previo al desarrollo de un diseño de un proyecto de intervención educativa.

La intervención también es vista como un proceso de negociación, de colaboración, de mediación, de guía, es decir, requiere también de formas de comunicación que hagan posible una interacción con los agentes educativos. En general, se puede apreciar que los estudiantes son capaces de apropiarse de elementos constitutivos de la intervención educativa, y considero la estrategia didáctica del trabajo colaborativo ha contribuido a acercar a los alumnos al logro de las competencias que el plan de estudio establece, así como les ha permitido poner en práctica acciones de intervención en las instancias educativas en las que realizan intervenciones educativas.

Por trabajo colaborativo comprendo en este trabajo la capacidad de trabajar en grupo y para el grupo, con una intencionalidad educativa en el aula y fuera del aula, y que favorece una construcción colectiva del conocimiento. Para el caso de la formación de estudiantes de intervención educativa, el trabajo

colaborativo se ha configurado como un dispositivo privilegiado para el desarrollo de las competencias esperadas en los alumnos, así como para lograr concretar en los ámbitos de intervención en los que estos se insertan, proyectos de mejora educativa

Debido a factores de organización del desarrollo de las prácticas profesionales de los alumnos, cuando los alumnos inician los seminarios de titulación, al séptimo semestre, estos se encuentran ya trabajando en algunas instancias educativas, desarrollando estrategias de observación y análisis de las prácticas, a la vez que colaboran con estas instancias en la atención educativa que éstas ofrecen. De este modo los alumnos ya están separados en grupos de trabajo de manera administrativa por el tipo de institución en la cual se han insertado.

En el desarrollo del penúltimo semestre, se plantea a los alumnos considerar el desarrollo del proyecto de intervención como una opción de titulación, pero también como un objetivo central del desarrollo de los seminarios de titulación, pero se les plantea trabajar en grupos de alumnos de dos o tres personas, pero que este ocurra en común acuerdo, en función de un análisis y reflexión de las posibilidades de trabajar en conjunto, de empatía, y de los resultados que ya han tenido en trabajos previos con sus compañeros. Considero fundamental agrupar a los alumnos en equipos, para promover un proceso formativo en el que los estudiantes vayan ocupando de manera gradual una posición central en las acciones formativas en el trabajo en el aula y en las prácticas profesionales. Se trata entonces de que los estudiantes reflexionen sobre las formas en que han estado trabajando con sus otros compañeros en las aulas y en las instancias en las que desarrollan sus prácticas, pero también que reflexionen sobre sus propias prácticas formativas.

Es importante considerar que el desarrollo de proyectos de intervención

educativa se da en un marco de tensión y conflictos, presente en el aula y en las instancias donde los alumnos realizan sus prácticas profesionales, espacios en los que los saberes de los interventores van construyéndose.

Uno de los principios con los que he trabajado para impulsar la construcción colectiva del conocimiento ha sido la integración, en los seminarios de titulación, de formas de interacción formativa, como forma privilegiada para difundir y circular el conocimiento. Esto es posible gracias a la creación de espacios de trabajo en los que los alumnos intercambian entre ellos los avances, dudas, productos, de sus trabajos. La interacción formativa en el trabajo colaborativo es una forma privilegiada para el desarrollo de las competencias y disposiciones de los interventores en formación. El aula entonces, pasa de ser un espacio de circulación de conocimientos que va en una sola dirección, la del docente al alumno, a ser un espacio de circulación de conocimientos que va en múltiples direcciones; alumno-alumno, alumnos-docentes, grupos colaborativos con grupos colaborativos.

La dinámica de este proceso comunicativo, va desde espacios fuertes de silencio de los alumnos, que se distribuyen en un ceder la palabra al docente, regularmente considerado el "autorizado" para hablar en el aula, a formas de resistencia diversas a asumir la palabra en el aula por parte de los estudiantes, que en muchas ocasiones se manifiesta en dispersión, juegos, puesta en prueba de diversas formas de expresión, en las que se ponen a circular elementos que no siempre se refieren a las preocupaciones propias del desarrollo del curso. Esta tensión puede aparecer en diferentes momentos en los seminarios de titulación, sobre todo cuando surgen nuevas tareas, o cuando las tareas que se realizan se vuelven más complejas y exigen la participación activa en el análisis, toma de decisión y concreción de los proyectos de los estudiantes y los grupos colaborativos.

Inicialmente los alumnos viven varios procesos de expresión. En un primer momento podría mencionarse que las preguntas y dudas no forman parte importante de sus formas de comunicación en el aula. Al contrario, las certezas, o el interés de aprender lo básico, marcan esta fase inicial.

Cuando los alumnos se encuentran en proceso avanzado de trabajo de sus proyectos, sea ya avanzado el séptimo semestre o a lo largo del octavo, el trabajo de los grupos colaborativos va tomando parte importante de los espacios comunicativos en el aula y en las reuniones de asesoría. La comunicación se convierte como un elemento que va tomando un lugar importante en el trabajo al interior de estos grupos.

El desarrollo del trabajo sobre todo ya avanzado el octavo semestre, la comunicación es predominante al interior de los grupos, pero también de forma intergrupala. Las dudas, preguntas y demandas que los grupos plantean al docente marcan un giro en la dirección de las comunicaciones predominantes. Son las preocupaciones centrales del desarrollo de los proyectos, de su implementación y evaluación, las que van marcando el ritmo de las intervenciones. Son los alumnos, y la comunicación intergrupala, en la medida en que van avanzando, las que van marcando formas horizontales de formación: los pares se convierten a su vez en enseñantes.

¿Qué competencias son necesarias en este momento para desarrollar estas acciones, para reflexionar sobre tales o cuales problemáticas?, entre otras interrogantes, son las cuestiones que dominan el espacio aúlico. Claro, es difícil pensar que estas interrogantes se expresan explícitamente en el aula por parte de los alumnos, sin embargo están puestas en juego en el proceso formativo, y en múltiples formas de comunicación. Estas interrogantes empiezan a tomar un lugar predominante para hacer efectivamente posible la consecución de un proyecto de inter-

vención que no queda solamente en el ideal, sino también logre concretarse en contextos concretos, en procesos de negociación y diálogo (y tensiones) en las instancias en las que se implementan y evalúan los proyectos. Son estas idas y venidas a la realidad de los ámbitos de intervención, las que van generando mayores interrogantes que se hacen presente en el aula y en las asesorías.

En el proceso de análisis y reflexión de los estudiantes sobre sus trabajos de observación de las instancias receptoras, de los registros de la información y del análisis de los mismos, de los avances del diagnóstico y del diseño del proyecto, los grupos de trabajo tienen un papel privilegiado. Al interior de los grupos colaborativos se produce una dinámica de acción y de reflexión, que apertura a comprender a la intervención como una opción profesional en un proceso construido colectivamente, así como contribuye a la configuración de la identidad del interventor educativo. Esto ocurre en un proceso de ida y venida, de lo aprendido al momento, a través de la revisión de sus trabajos y las lecturas previas, y de proyecciones hacia adelante, a lo posible y en cierto sentido, a lo desconocido, en el sentido de se van adentrando a una profesión cuyos límites les resulta complejo determinar, y cuyas competencias aún es preciso ir alcanzando y dominando, pero que poco a poco va tomando forma en y fuera de la universidad.

Al inicio de su séptimo semestre, los alumnos de la materia seminario de titulación van otorgando a este seminario un lugar no muy distinto al de otras materias cursadas a lo largo de sus estudios. Es una materia más en el plan de estudios. Para este momento los alumnos han cursado ya tres años de la carrera. Sin embargo, en este momento los estudiantes ya han iniciado contacto con los ámbitos educativos en los que van a intervenir y cuentan ya con competencias y disposiciones, en algunos casos incipientes para formular y poner en práctica proyectos de intervención.

Lo que se ponen en juego en este proceso de trabajo colaborativo y por supuesto, la puesta en práctica de la intervención en forma colaborativa, es el desarrollo de una identidad profesional de los estudiantes como interventores educativos, lo cual va ligado a fuertes contradicciones en las expectativas que se plantearon para la decisión de elegir la carrera, en muchos casos, relacionado con la idea de ser docente. Vale recordar que cuando se pregunta a los alumnos la pregunta de por qué decidieron estudiar la carrera, muchos de ellos afirman que su opción inicial era estudiar en una escuela normal, u otros, estaban interesados en otra carrera universitaria.

Esto puede explicar en parte la dificultad presente en los alumnos de no poder explicitar claramente en qué consiste su profesión en diferentes momentos de su carrera, tal como he observado en una gran parte de los alumnos al inicio del séptimo semestre

Las formas de comunicación que se ponen en juego tanto dentro como fuera de la universidad, en los ámbitos de intervención, contribuyen a la formación de su identidad como interventores. Hemos hablado ya de las formas de comunicación al interior del aula y las asesorías. En las instancias en las que realizan sus prácticas profesionales, y en las que se va configurando intervenciones de los estudiantes, se produce también un interjuego entre los saberes adquiridos a lo largo de la carrera, en el seminario titulación y los saberes esperados en el currículum; así también entran en juego las propias expectativas de los alumnos, de los profesores, pero también, de manera importante, las de los agentes educativos de las instancias en las que intervienen, maestras, coordinadores, asesores, padres de familia, e incluso, interventores (cuando estos ya se han insertado laboralmente en instancias educativas cubriendo el perfil de su carrera

La interacción que se produce entre estos agentes, supone la consulta, diálogo, negociación, con diferentes agentes de dependencias que reglamentan o supervisan las instituciones de prácticas, lo añade a las prácticas de intervención necesidades de gestión y comunicación, en un proceso de negociación puede volverse compleja.

Sin duda, formarse como interventor educativo es un proceso complejo cuando consideramos, según la moda-

lidad académica del plan curricular, que los estudiantes van adquiriendo las competencias, no solo en términos de conocimientos, sino también de habilidades y destrezas y actitudinales en contextos reales. Esto es, estando los estudiantes en proceso de formación, y por tanto, poseyendo incipientes competencias y disposiciones para la IE, se ven obligados a desempeñarse como interventores, poniendo en juego un conjunto complejo de acciones y tareas.

#### REFERENCIAS

**Ortega, Mauricio (2011).** *Construcción de significados y aprendizaje situado en un contexto de intersubjetividad en un programa de formación de licenciados en intervención educativa.* Memorias del XI Congreso Mexicano de Intervención Educativa. Ciudad de México.

**Mateo Subirà M.P. y Guitert Catasús Montse (2007).** *La dimensión social del aprendizaje colaborativo.* RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 18. Sept 2007. Disponible en [http://www.um.es/ead/red/18/perez\\_mateo\\_guitert.pdf](http://www.um.es/ead/red/18/perez_mateo_guitert.pdf)

**Carrera Gonzalo, María José (2000).** *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación.* Granada, España: Editorial Comares.

**Medina, Patricia (1999).** *Normalista o universitario. ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?* Perfiles educativos 83-84.

**Neil Mercer (1997).** *La construcción guiada del conocimiento.* El habla de profesores y alumnos. España: Paidós.

## NECESIDADES DE CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA para los docentes que imparten la asignatura de Biología, en la Escuela Preparatoria “Melchor Ocampo”

de la ciudad de Morelia, Mich., dependiente de la  
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

72

**Delia Lilia Velazco Capistrán**  
*dlilivelazco@hotmail.com*

*Profesora de Tiempo Completo de la  
Escuela Preparatoria “Melchor Ocampo”,  
estudiante del Doctorado en Educación de  
la Universidad Autónoma de Durango,  
Campus Morelia.*

### Resumen

En este artículo se presentan las necesidades de capacitación y actualización docente de los profesores que imparten la asignatura de Biología y las propuestas de solución de seis profesores de la Universidad Michoacana que imparten clases en Bachillerato, Licenciatura y Maestría, de diferentes áreas.

En la primera parte se mencionan las aportaciones de autores expertos en el estudio de las características del profesor eficiente y los principios básicos para su formación. En la segunda parte se describen las opiniones de los seis profesores mencionados, para que el docente de Biología pueda mejorar su desempeño en su labor como educador. También se presentan las coincidencias y las aportaciones de los seis maestros participantes, así como el análisis realizado por el interventor.

*Palabras clave:* Capacitación, Actualización, Formación Docente, Profesor Eficiente, Interventor.

### Abstract

This article presents the needs of training and teaching updating of teachers who teach the subject of biology and the proposals for solution of six Michoacana University professors who teach in secondary education, Bachelor's degree and mastery of different areas. The first part refers to contributions by authors expert in the study of the characteristics of the efficient teacher and the basic principles for its formation. In the second part described the views of the six aforementioned teachers, biology teacher can improve their performance in his work as performance in his work as an educator. It also includes matches and the contributions of the six participating teachers as well as the analysis carried out by the financial controller.

*Keywords:* training, update, teacher training and efficient teacher, administrator.

## INTRODUCCIÓN

A nivel nacional, los últimos años se han caracterizado por una serie de cambios, provocados por los procesos internacionales de globalización de las economías y los avances científicos y tecnológicos. Esto ha obligado a nuestro país, a revisar todos aquellos aspectos que de alguna manera inciden en el desarrollo nacional, con objeto de realizar los ajustes que le permitan afirmar su identidad como nación y, al mismo tiempo, proyectarse en el contexto internacional.

Uno de los aspectos que a corto y a mediano plazo influirá en el desarrollo del país es el educativo, por lo que se debe analizar la estructura del sistema, la problemática docente, el problema del financiamiento y los contenidos curriculares.

Para resolver estos problemas, se han realizado reformas educativas que se inscriben en el marco de un cambio social, económico y cultural, ya que estamos en una nueva era donde el papel fundamental lo asumen la información y el conocimiento, por lo que el aprendizaje se ubica en el núcleo de este proceso y en consecuencia los profesores pasan a ocupar un rol preponderante, cuyo desempeño implica la formación pedagógica del docente.

“Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”, Albert Einstein.

Siguiendo la idea de Einstein, la SEP implementó una reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) mediante el Acuerdo Secretarial 444 del 21 de Octubre de 2008 (Diario Oficial de la Federación) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) creó el Programa de Formación Docente del Nivel Medio Superior a través del Diplomado “Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior”, el cual está dirigido a docentes de este nivel, de instituciones públicas o privadas, interesados en mejorar sus competencias docentes y

contribuir significativamente al mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el propósito de generar el perfil del docente requerido para desarrollar las características deseables del egresado de Bachillerato especificado en la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

Uno de los retos que enfrentan las Escuelas del Nivel Medio Superior, es capacitar pedagógicamente a su planta docente, ya que los profesores de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) se han preparado en las Escuelas Normales y/o Normales Superiores y por lo tanto tienen una buena preparación pedagógica, en cambio los profesores de Bachillerato, Licenciatura y Posgrado, son profesionistas que han estudiado una carrera ajena a la docencia, por lo que es frecuente escuchar las voces de los alumnos: “mi maestro sabe mucho, pero no sabe enseñar”.

Por supuesto que cada institución ha realizado su mejor esfuerzo para capacitar pedagógicamente a sus maestros, pero generalmente esta capacitación no es obligatorio, pues son pocas las instituciones que exigen a los profesores de nuevo ingreso, una preparación pedagógica previa.

La formación docente implica varias áreas: aplicar los principios pedagógicos para dirigir acertadamente el proceso de enseñanza y de aprendizaje; el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo; el autoaprendizaje y la formación continua; crear un ambiente de confianza en el aula; motivar al discípulo para que estudie, para que aspire a ser mejor persona mediante su desarrollo humano y para que aprenda a vivir mejor.

En síntesis el maestro debe aplicar los cuatro pilares de la educación según la UNESCO (1998):

- 1) Aprender a conocer; 2). Aprender a hacer; 3) Aprender a convivir; y 4) Aprender a ser.

El objetivo del presente artículo es describir sobre las necesidades de capacitación y actualización docente de los profesores del bachillerato y hacer una propuesta para resolver este problema, para que la planta docente esté en posibilidad de brindar a los estudiantes una educación integral que incluya el aprendizaje de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes positivas y valores.

## Diagnóstico

La presente investigación, de índole cualitativa, se desarrolló con docentes de los niveles de Bachillerato, Licenciatura y Posgrado de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. El objetivo es obtener ideas para la solución del problema: **Los profesores que imparten la materia de Biología en la Escuela Preparatoria “Melchor Ocampo” (EPMO), carecen de formación pedagógica.**

“Para cumplir con los objetivos de calidad y equidad en educación de una institución, es necesario analizar su organización escolar, ya que ésta es condicionante del cumplimiento de dichos objetivos” Aguerrondo (1998). El campo de la organización hace referencia fundamental a los aspectos de estructuración de la forma institucional. Es en la institución escolar como “unidad de servicio”, donde se juega la suerte de la calidad y la equidad de la oferta educativa.

Para enmarcar nuestra investigación se consultó a autores expertos en la materia y a continuación se presentan algunas de sus ideas:

Consideraciones acerca del papel del Docente.

Los profesores de Biología de la escuela preparatoria “Melchor Ocampo”, por su formación profesional, tienen un amplio dominio del contenido de su asignatura, ya que a pesar de que sólo dos son biólogos, los demás tienen carreras afines, como médico, médico veterinario, químico y farma-

cobiólogo. En cuanto a la preparación pedagógica sólo uno tiene maestría en educación y los demás, (88%) carecen de tal preparación.

Además se observa que los estudiantes no tienen motivación por el estudio de la asignatura, ya que de una generación de egresados de entre 360 a 400, sólo dos o tres eligen estudiar la carrera de Biología.

Se deduce que existe un problema explícitamente con la enseñanza de la Biología y la práctica docente, lo que genera varios problemas a afrontar los cuales son lo suficientemente complejos como para constituir un campo propio de investigación educativa.

Díaz Barriga (2004). Afirma que los ejes fundamentales de la práctica pedagógica del profesor, son dos:  
-Su formación pedagógica profesional, y  
-Sus experiencias cotidianas en el aula.

Por lo expuesto anteriormente, se puede apreciar que la gran mayoría de nuestros docentes, carecen del primer eje, aun cuando tengan varios años de experiencia en el aula.

Onrubia (1993) indica una característica que se requiere para ajustar la ayuda pedagógica de parte del docente a los estudiantes:

- Tomar en cuenta el conocimiento previo del alumno, y
- Provocar desafíos y retos abordables que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento.

Para cumplir con ese apoyo que brinda el maestro es necesario precisar las áreas generales de competencia docente que según Díaz Barriga (2004) son:

- Conocimiento profundo y pertinente acerca del aprendizaje y del desarrollo y comportamiento humanos.
- Despliegue de actitudes y valores que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
- Dominio de la materia que enseña
- Control de estrategias de enseñanza

que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.

5. Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

De los maestros de la escuela preparatoria "Melchor Ocampo" todos cumplen con el punto número 3 y la mayoría con los puntos números 2 y 5, pero a casi todos les falta el dominio de los apartados 1 y 4, precisamente por carecer de formación pedagógica

La Formación del Profesor.

Díaz Barriga y Hernández (2004; pág 6), expresan:

La función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructora de sus alumnos, a quienes proporcionarán la ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

Cooper (1999) y los autores Díaz Barriga y Hernández, (2004; pp 4/6), coinciden en que el profesor apoya al alumno a:

- Construir el conocimiento
- Crecer como persona, y
- Ubicarse como actor crítico de su entorno.

Partiendo de la idea del importante papel que tiene el profesor dentro del proceso educativo surge la pregunta: ¿Qué han de saber y saber hacer los maestros?

- Conocer su materia.
- Conocer y cuestionar su pensamiento docente.
- Adquirir un conocimiento teórico-práctico.
- Hacer una crítica fundamentada a la enseñanza habitual
- Saber: planificar, preparar actividades, diseñar apoyos y crear un clima favorable en el aula.
- Enseñar estratégicamente contenidos y habilidades de dominio.
- Saber evaluar.
- Utilizar la investigación e innovación disciplinaria y psicopedagógica.

Los ejes para la formación docente son:

-Adquisición de un marco teórico-conceptual sobre los procesos indivi-

duales, interpersonales y grupales, que intervienen en el aula (aprendizaje significativo).

-Reflexión crítica sobre su práctica docente.

-Generación de prácticas alternativas innovadoras a su labor docente.

Se ha demostrado que los enfoques de formación docente que focalizan un análisis crítico o reflexión sobre la propia práctica docente y que plantean situaciones de solución de problemas situados en el aula, son mucho más productivos en cuanto a lograr que los docentes cambien sus cogniciones, actitudes y estrategias de trabajo habituales (Díaz Barriga, 1998).

Además de todo lo anterior, en la formación de docentes tienen que tomarse en cuenta otros factores que interviene en su práctica pedagógica

- Su trayectoria de vida.
- El contexto socioeducativo.
- El proyecto curricular.
- Las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan.
- Su situación dentro de la institución escolar.

Díaz Barriga y Hernández (2004) nos presentan, a manera de síntesis, los principios constructivistas para la formación docente:

- Atiende el saber y el saber hacer.
- Contempla el contenido de la materia, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la práctica docente.
- Toma como punto de partida el análisis y el cuestionamiento del pensamiento didáctico del sentido común
- Es el resultado de la reflexión crítica y colaborativa del cuerpo docente.
- Construye un proceso de reflexión que intenta romper barreras y condicionamientos previos.
- Genera un conocimiento didáctico integrador y una propuesta para la acción.
- Contempla el contenido disciplinar, en el marco del proyecto curricular y educativo.
- Abarca conceptos, principio y explicaciones (saber), procedimientos (saber hacer); actitudes, valores y normas (saber ser, saber estar, saber

comportarse, saber por qué se hace).

9. Potencia los componentes metacognitivos y autorreguladores del conocimiento didáctico del profesor.

10. Considera estrategias para la solución de problemas situados.

11. Promueve el cambio didáctico: la clarificación conceptual de la labor docente, el análisis crítico de la propia práctica, las habilidades específicas del dominio de donde se enseña y la adquisición de estrategias docentes pertinentes

Como consecuencia de todo lo anterior se propone que los procesos de formación docente deben abarcar los planos conceptual, reflexivo y práctico, orientándose a la generación de un conocimiento didáctico integrador y a la elaboración de propuestas para la acción viable.

Se aplicó la estrategia 6-3-5 (Puchol, 2003, citado por Barraza 2010; pág 79) que consiste en invitar a seis personas que pueden ser docentes de otras áreas y/o niveles, o ser profesionales ajenos a la docencia; el nombre de la estrategia deriva de que son seis participantes, quienes expresan tres ideas para solucionar el problema, durante cinco minutos en cada intervención.

La aplicación de la estrategia sigue este procedimiento:

1. Se sientan las seis personas alrededor de una mesa y el interventor que desempeña el papel de coordinador de la reunión, les presenta claramente el problema.

2. Cada participante escribe tres ideas que potencialmente pueden ser consideradas como soluciones al problema.

3. Al cabo de cinco minutos cada participante entrega su escrito a la persona que se sienta a su lado derecho

4. La persona que recibe las ideas generadas por su compañero no puede criticarlas, solamente las puede ampliar agregando o precisando aspectos que considere necesarios, o en su defecto puede añadir nuevas ideas; para esto tienen nuevamente cinco minutos.

5. El trabajo continúa con rondas de cinco minutos, hasta que cada miem-

bro recupere su escrito original.

6. El coordinador de la reunión recoge los escritos y las ideas generadas se evalúan posteriormente.

A continuación se hace la descripción de los participantes:

*Participante 1.* Licenciada en Biología que imparte la materia de Ecología en el Bachillerato, con doce años de experiencia.

*Participante 2.* Profesor de la Facultad de Derecho que imparte la materia de Metodología de la Investigación, con 20 años en la docencia.

*Participante 3.* Médico Veterinario Zootecnista, Ayudante de Laboratorio de Biología en el bachillerato, con 28 años de práctica.

*Participante 4.* Maestra en Pedagogía que imparte Orientación Vocacional, Psicología y Filosofía en el bachillerato, con 15 años como docente.

*Participante 5.* Doctorante en Educación de la Facultad de Derecho que imparte Docencia Jurídica en la Maestría en Derecho, con 18 años de experiencia.

*Participante 6.* Maestra en Administración que imparte Contabilidad y Administración en la Facultad de Contaduría y Administración, con 10 años como docente.

En la fecha y hora acordada se reunieron los seis maestros participantes y el interventor, quien fungió como coordinador. Se aplicó paso a paso la estrategia 6-3-5 y al final se recogieron los escritos para su evaluación.

El problema planteado fu

Los profesores que imparten la materia de Biología en la Escuela Preparatoria “Melchor Ocampo”, carecen de formación pedagógica. Al analizar los escritos de los seis participantes, se observó lo siguiente:

*a).Coincidencias*

Cinco de los seis profesores propusieron que debe capacitarse a los profesores en el área pedagógica y, más específicamente en la docencia. Los participantes 1, 2, 4, y 5 que la capacitación pedagógica debe incluir el desarrollo

de tres habilidades que ayuden al profesor a lograr un eficiente desempeño en su práctica docente: Planear su curso, llevar a la práctica su planeación y realizar una evaluación integral periódica para asegurarse de que los estudiantes están aprendiendo. Este es un proceso valorativo continuo que permite realizar ajustes en alguna o en las tres fases señaladas.

Los participantes 2, 4 y 5 afirman que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe tener un enfoque humanista aplicado los valores nicolaitas acordes con la trayectoria humanista del fundador de la Universidad Michoacana, Don Vasco de Quiroga, siguiendo con Don Miguel Hidalgo y Costilla, Don José María Morelos y Pavón y Don Melchor Ocampo. Además, comentan que es necesario superar el método tradicional de enseñanza que se apoya en clases expositivas que sólo promueven la memorización y la mecanización, es decir, instructiva y no formativa.

*b) Aportaciones:*

El participante 1 propone que haya mayor coordinación entre la enseñanza de la Ciencia de la Biología y las prácticas de laboratorio y que la escuela promueva la profesionalización de los docentes, para que los profesores por asignatura incrementen su carga académica para llegar a ser profesores de medio tiempo o tiempo completo, en lugar de contratar a más maestros por asignatura.

Se puede identificar la primera categoría que se refiere a la “Profesionalización de los maestros” y como subcategoría “el dominio de la materia que tiene el profesor”, pues representan el 77% de la planta docente los profesores por asignatura y han demostrado su entrega a la docencia, por lo que es recomendable promover que incrementen su carga académica, ya que por otra parte el 10% de los docentes se jubilarán en el corto plazo. (Plan de Desarrollo Institucional 2012-2020. EPMO, UMSNH).

El participante 3 afirma que quien debe asumir la responsabilidad de la capacitación pedagógica debe ser la Coordinación del Bachillerato Nicolaita, con la participación de los directores de las siete escuelas preparatorias y señala que hay maestros que desean mejorar su desempeño docente, pero carecen de conocimientos y estrategias para dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El participante 4 señala, que el profesor debe tener cuatro cualidades básicas: formación académica profesional; formación pedagógica; humanismo a partir de una toma de conciencia para asumir su papel como formador de personas y su compromiso social con la comunidad; y, vocación, para desarrollar su labor docente con entusiasmo y optimismo, propiciando que sus alumnos aprendan actitudes positivas sustentadas en valores.

El participante 5 argumenta que los profesores de Biología deben recibir cursos acerca de la didáctica de la materia, impartidos por maestros de la Facultad de Biología, para que se actualicen en cuanto a las innovaciones didácticas y para relacionar la materia con acciones que permitan mejorar el medio ambiente y como consecuencia elevar la calidad de vida. Igualmente sugiere que se coordinen la escuela preparatoria con la Facultad de Biología, para que se permita a los profesores del bachillerato observar sus clases, para confrontar su práctica docente.

El participante 6 reflexiona sobre los tres compromisos que tiene un profesor con sus alumnos; que aprendan la materia, que crezcan como personas y que se integren con su grupo, con su escuela, con la institución y con su comunidad.

La segunda categoría diagnosticada es la necesidad de “Formación Pedagógica” y las subcategorías correspondientes son: “La docencia humanista, la facilitación del aprendizaje y la didáctica de la asignatura”.

Por los resultados obtenidos se considera que la estrategia 6-3-5, es adecuada para una investigación cualitativa ya que de las ideas expresadas por los seis participantes, se derivan una serie de acciones que permitan resolver el problema planteado y que se enuncian en las conclusiones.

### Conclusiones

Analizando las aportaciones de los seis participantes se deduce que existe una necesidad imperante de capacitar pedagógicamente a los maestros, por lo que es necesario implementar una estrategia de intervención para ofrecer al docente un formación que no se limite a la teoría pedagógica, sino que haga énfasis en la didáctica de la asignatura, ya que se aprecia que la enseñanza en Biología en la Escuela Preparatoria “Melchor Ocampo”, requiere de un conocimiento específico y que no basta con el dominio del contenido disciplinario, sumado a la buena disposición y al sentido común de los profesores.

La formación del profesorado debe ser considerada como un proceso permanente, continuo, que tiene una trayectoria y se hace vital a lo largo del desarrollo de las tareas profesionales que el profesor realiza hasta su jubilación. Bajo esta perspectiva la formación pedagógica como formación profesional del profesor, comprende una dimensión personal, profesional y laboral, donde es vital la voluntad que debe tener todo sujeto para involucrarse en los procesos formativos de manera individual y/o en equipo.

El dominio de los elementos que conforman el conocimiento pedagógico se va adquiriendo por medio de la formación inicial y continúa con la práctica diaria del docente. Cada uno de estos tipos de conocimiento debería trabajarse por medio de una diversidad de estrategias que permitan al profesorado valorar la importancia y especificidad de su formación en este campo.

Generalmente, la formación pedagógica que se ofrece al profesorado en las

instituciones de educación media superior, se centra en la revisión del conocimiento pedagógico general, lo cual sólo constituye un primer paso en la formación. Sin embargo, por la forma en que suelen impartirse, muchos profesores consideran a esto “teoría” y no saben cómo ponerla en práctica cuando tienen que responder a las necesidades de los alumnos en situaciones concretas. Cuando se agotan los recursos de un conocimiento pedagógico general, adoptan modelos de enseñanza tradicional que le ofrece la seguridad de seguir sobreviviendo en las aulas.

Existe una estrecha relación entre el conocimiento del contenido, la práctica de la enseñanza y la formación de los profesores, para asentar las bases del conocimiento pedagógico, general y específico, además de brindarle saberes que contribuyan a su desarrollo profesional y a la mejora de la calidad de la enseñanza. Los programas de formación docente deben buscar formas y estrategias para incidir en las prácticas curriculares de los profesores. Esto implica estructurar adecuadamente los procesos de formación de acuerdo a las necesidades de capacitación y actualización del profesorado.

Para responder a las necesidades del docente, se propone:

- Impartición de un Diplomado en Docencia para que el profesor planee, aplique lo planeado y evalúe tanto los resultados como el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Impartición de cursos, seminarios, conferencias, mesas redondas y foros sobre la didáctica de la Biología y su proyección hacia el cuidado del medio ambiente.
- Promover el estudio de un Posgrado en Educación
- Profundizar en el humanismo y los valores nicolaitas.

## REFERENCIAS

**Aguerrondo, I. (1998).** *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel.

**Barraza, M. A (2010)** *Elaboración de propuestas de intervención educativa Durango: Universidad Pedagógica de Durango*.  
En <http://www.upd-edu.mx/libros/depropuesta.pdf>

**Díaz Barriga, F. y Hernández, R. G. (2004).** *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill: México.

**Onrubia, J. (1993)** En C. Coll et. al. *El Constructivismo en el aula*. Barcelona; Graó.

**Plan de Desarrollo Institucional 2012 – 2020** Escuela Preparatoria “Melchor Ocampo” UMSNH.

**Posner, G. (2000).** *Gestión educativa estratégica*. UNESCO. Buenos Aires.

**SEP** *Diario Oficial de la Federación*, Acuerdo 444, 21 de Octubre de 2008.

**UNESCO (1998)** Compendio La Educación Encierra un Tesoro.

*Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.

# MEDIACIÓN, IDENTIDAD Y VULNERABILIDAD

## Discursos que forman en la escuela secundaria.

78

**Dra. Ana María Acosta Pech**

***aapech@gmail.com***

*Profesora Investigadora de la Universidad*

*Pedagógica de Durango*

### **Resumen**

En este trabajo se analiza información derivada de una investigación empírica cualitativa con profesores de educación secundaria, en él se pregunta y discute sobre el papel que juega el discurso de los profesores, autoridades educativas y demás personal escolar, en la estructuración de los campos posibles de acción y en la conformación de funciones cognitivas, identidades y prácticas de los estudiantes. Para lograr algunas respuestas (posibles), nos apoyamos en la propuesta teórica-crítica del lenguaje en la escuela y aquellos enfoques que ponen el acento en la conformación de identidades sociales en contextos de actividad situada. El análisis sugiere que la mediación semiótica, entendida más allá de la visión constructivista de la conciencia y el aprendizaje, lleva a la conformación de actos colectivos de significado cuyo insumo principal es el lenguaje (en uso). Estas mediaciones conducen a formas particulares de relación al interior de los centros escolares, donde los estudiantes son posicionados de manera diferenciada en el proceso de la escolarización y en las prácticas tendientes (en teoría) a favorecer el aprendizaje.

### **Abstrac**

This study analyzes information derived from a qualitative empirical research with secondary school teachers; this discusses the role of the speech of teachers, education authorities and other school personnel, in structuring possible fields of action in shaping cognitive functions, identities and practices of students. To achieve some answers (possible), we rely on the theoretical-critical language in school and those approaches that emphasize the creation of social identities in context of situated activity. The analysis suggests that semiotic mediation, understood beyond the constructivist view of learning awareness and leads to the formation of collective acts of meaning whose main input is the language (in use). These meditations lead to particular forms of relationships with the schools, where students are positioned differently in the schooling process and practices designed (in theory) to enhance learning

## INTRODUCCIÓN

El análisis que aquí se presenta forma parte de una investigación más amplia que indaga desde los discursos de política educativa y desde aquellos emitidos por los profesores (en diversos espacios y por distintas vías), significados, sentidos e imaginarios en relación a aquellos estudiantes nombrados por ellos mismos, como con dificultades de o para el aprendizaje.

El estudio se llevó a cabo con profesores de cinco escuelas secundarias de la ciudad de Durango, México. Uno de los rasgos que comparten estos centros educativos es que sus estudiantes proceden en su mayoría, de contextos comunitarios y familiares pobres.

Teniendo entonces, como medios los discursos citados, en este estudio identificamos y analizamos las valoraciones, justificaciones y razonamientos de los profesores con respecto a sus alumnos, la enseñanza y el aprendizaje. Sostenemos que ellos producen un imaginario, universo simbólico que a su vez visibiliza/constituye los denominados problemas en o para el aprendizaje escolar. Todo ello ocurre mediado por un contexto de potencial de significado, que ocurre cada vez que el significado es reactualizado y puesto en práctica en la escuela, éste produce (y puede seguir produciendo), efectos tangibles y otros no tan evidentes, pero aún más importantes en la constitución de las posiciones subjetivas e identitarias de sus actores principales: los estudiantes (Acosta, 2007).

Además de las ideas anteriores que sirvieron a manera de referentes analíticos, en este trabajo analizamos el papel del lenguaje, como pautas socialmente determinadas que influyen de manera decisiva en la actividad cognitiva, en este sentido, sostenemos que la visión del mundo les viene a los usuarios del lenguaje de su relación con las instituciones y de la estructura socioeconómica de la sociedad de la cual forman parte (Fowler y Kress, 1983). En esta lógica, asumimos igualmente, el punto de vista constructor en la confo-

mación del mundo social y de quienes somos. Entendemos por tanto, que objeto y sujeto se construyen (constituyen, conforman) en el proceso mismo de su conocimiento; uno va siendo en la medida que es conocido<sup>1</sup>.

Con las anteriores proposiciones de nivel general, nos propusimos el análisis de los discursos que circulan en nuestros días de manera cotidiana en las escuelas secundarias de nuestra entidad, creemos que ellos se reproducen en diversos entornos. Para ello fue necesario entre otras tareas, abordar aquellos (con) textos que articulan los contenidos sustantivos actuales para la enseñanza y el aprendizaje en los niveles elementales.

### Saberes y aprendizajes en la educación secundaria

En la educación básica en México, se insiste cada vez con mayor fuerza, en que los profesores deben desarrollar en sus aulas modelos pedagógicos que produzcan en los estudiantes, los llamados aprendizajes para la vida. Los profesores en este contexto, se ven inducidos de manera constante, a una transformación de la práctica a fin de elevar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, particularmente de aquellos que presentan más bajos promedios. Con estos dispositivos y estrategias de formación, actualización y en general de mejora, se producen ciertos efectos tanto en los maestros como en los estudiantes, que modelan su subjetividad, sus esquemas de percepción, pensamiento y valoración, en el sentido de definir “lo que es”, “lo que debe buscarse”, y “lo que ha de realizarse”, para abordar con éxito las dificultades en el espacio de la enseñanza y el aprendizaje escolar (Jiménez, 2002).

Así, en la búsqueda del estudiante ideal o ahora: “constructivista”, se intentan producir nuevas subjetividades en la escuela, actualmente vinculadas al desarrollo y/o desempeño de competencias y capacidades de adaptación; aquellas que lleven a (con)

formar identidades “ganadoras” o “empendedoras”. Todo ello según se difunde en los documentos oficiales y locales de política educativa, para: “responder a los requerimientos de una sociedad del conocimiento”, “a la globalización, la productividad”, “la competitividad y el desarrollo sustentable” (GEDGO, 2004).

En este ideal y teniendo como contexto una gran cantidad de documentos y discursos de política educativa, se busca habilitar a los profesores, para que la enseñanza y el aprendizaje en los niveles elementales se centren principalmente en: El entrenamiento de habilidades y capacidades para el empleo de la tecnología educativa, el llamado aprendizaje a lo largo de la vida, para formar individuos reflexivos y capaces de aprender de manera permanente y con autonomía, el desarrollo de las llamadas competencias que se pueden definir y evaluar permanentemente de manera periódica, y en la enseñanza y el aprendizaje basada en la resolución de problemas o en el procesamiento de la información que lleve a conocimientos sustanciales y transferibles.

La reforma curricular y pedagógica en las escuelas de nivel básico tiene su base en estas premisas que perciben de una forma muy particular aquellos procesos que deben ocurrir cuando alguien enseña intencionadamente y unos otros aprenden. Como podemos observar, estas ideas se fundamentan en los principios de ciertas teorías del desarrollo, especialmente aquellas asociadas al constructivismo, de ellas se derivan modelos pedagógicos y didácticos más específicos.

Dado el creciente interés y difusión de estas formas pedagógicas y didácticas de vanguardia, desde el discurso oficial, y nuestro interés en el tema de la mediación en el ámbito de la educación y su vínculo con la exclusión y la vulnerabilidad de cierto grupo de estudiantes, nos proponemos para avanzar en la discusión, analizar algunos datos sobre el origen de este discurso orien-

tador en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, así mismo y como parte de este ejercicio analítico, nos proponemos igualmente, exponer algunas de sus limitaciones.

### **Visiones de la cognición y el aprendizaje desde Vygotski**

Desde el enfoque constructivista el aprendizaje comprende un amplio y complejo conjunto de estructuras representacionales conectadas entre sí, cuyo fin es resolver problemas de diversa índole. Las pre-concepciones del estudiante son la base para el nuevo aprendizaje, que se produce cuando ellos relacionan nuevas ideas y conceptos con su conocimiento y experiencia previa. Desde este enfoque, los alumnos aprenden cuando hacen consciente, analizan y comunican su propio proceso de aprendizaje. En otras palabras, son ellos mismos los que participan activamente en la construcción de su propio conocimiento y se responsabilizan de su aprendizaje, el profesor en este sentido, debe únicamente crear los ambientes necesarios para potenciarlo.

Básicas resultan estas premisas para los profesores de hoy, son difundidas ampliamente en los diversos textos que llegan a las escuelas de nivel básico en México y en los variados dispositivos de formación y actualización dirigidos a estos actores. Con base en estos antecedentes se insiste en que el entorno social influye poderosamente en la cognición y por lo tanto, en el aprendizaje, ello lo hace por medio de sus instrumentos, vistos como aquellos objetos o signos culturales (como el lenguaje). El cambio cognoscitivo, se concibe entonces, como el producto "... de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y transformarlas mentalmente" (Bruning, citado por Shunk, 1997, p. 14). Desde este punto de vista, se insiste, todas las funciones mentales superiores se originan en el medio social (Vygotski, 1981).

Al observar las proposiciones anteriores se detecta que en éstas se remarca constantemente una dicotomía entre el

individuo y la sociedad, entre lo contextual y lo individual. Sostenemos como algunos teóricos (por ejemplo, Daniels, 2006) que el propio Vygotsky no fue capaz de concebir las profundas implicaciones de "lo social" en la conformación de la mente. En ese sentido, detectamos ciertas limitaciones de su teoría (tan popular en nuestro medio). Tales restricciones tienen importantes implicaciones en términos de los resultados de aprendizaje en las escuelas, así como en los saberes y sentidos de profesores y estudiantes como veremos más adelante.

### **La mediación semiótica en Vygotski**

Vygotski (1978; 1981) discute el proceso de desarrollo de la mente (por lo tanto del aprendizaje) en términos de cambio en las relaciones funcionales entre habla y pensamiento. Este teórico plantea que el contenido central (o principal) de todo el proceso de desarrollo mental son los cambios en la estructura funcional de la conciencia. Este teórico y sus promotores ilustran constantemente el movimiento del desarrollo y del aprendizaje por consiguiente, de un plano social a un plano individual de funcionamiento. Desde este punto de vista, la internalización de actividades originadas socialmente e históricamente, es la característica central del aprendizaje. De esta manera, los procesos interpersonales son transformados en procesos intrapersonales y son vistos como progresos en el desarrollo. En términos muy simples, pareciera un movimiento que transita de afuera hacia adentro (ambiente-mente), aunque en un segundo momento este movimiento se realice de "un adentro", hacia "un afuera" (mente-medio ambiente).

En el centro de la teoría del aprendizaje enunciada como constructivista, uno de los aspectos que más se ha estudiado y difundido, es el concepto de mediación<sup>2</sup>.

En el intento por interpretar a Vygotsky varios teóricos se refieren a ella como una herramienta psicológica o como un artefacto cultural. Los significados de la mediación que han ten-

dido a dominar son aquellos que la describen principalmente como artefactos culturales; como el lenguaje o la actividad. La premisa central que se sostiene desde estas aproximaciones, es que la acción y el pensamiento es resultado del intercambio entre la actividad de un sujeto y las herramientas y los signos que provee el medio social y cultural en un grupo humano, por lo tanto, acción, pensamiento y aprendizaje no pueden ser separados del medio en que se lleven a cabo.

En sintonía con esta interpretación, algunos intérpretes de Vygotsky y Luria, parecen observar a lo social y a la cultura como una variable que influye en el aprendizaje (Shunk, 1997, p. 215). Los procesos mentales en este sentido, se reconocen como la fuente del aprendizaje<sup>3</sup>, en otras palabras, se sigue posicionando al individuo en el acto mismo del conocer "un individuo capaz de llevar a cabo su propia reflexión y sus propias acciones" (Radford, 2004). Un individuo que lo único que requiere para aprender es un entorno favorable. Si bien, el concepto de mediación de Vygotsky abre la vía para ver al desarrollo con una visión no determinística en el cual los mediadores sirven como los significados por los cuales los individuos actúan sobre y son actuados por los factores sociales, culturales e históricos, el mismo Vygotsky y sus promotores parecen olvidar con frecuencia que los significados mediacionales o herramientas culturales son inherentemente situadas, culturalmente, institucionalmente e históricamente.

Vygotsky no considera las formas en que sistemas sociales concretos producen unas funciones psicológicas. Este teórico discute en general, la importancia del lenguaje y la escolaridad para el funcionamiento psicológico (específicamente la aplicación funcional del signo como un medio para formar conceptos) (Vygotsky, 1978; 1978<sup>3</sup>; 1981), sin embargo, no intenta examinar el sistema social real, en que estas acciones ocurren. El análisis social es reducido a un análisis que

pasa por alto el mundo real de la práctica social concreta, en este caso de la escuela; el análisis de la propia estructura de las herramientas psicológicas semióticas en contextos específicos de actividad no es explorado ni tocado por este teórico y sus posteriores promotores.

En síntesis, consideramos que la visión constructivista del aprendizaje originada en las tesis vigotskianas tiende a ignorar el funcionamiento social del lenguaje y los orígenes sociales del comportamiento humano. El discurso/ lenguaje no es un producto de un proceso mental autónomo. Vygotsky privilegia el significado mediacional del lenguaje pero no aborda ni habla o dice alguna cosa del lenguaje en uso (llámese herramienta mediacional). Menos aún, del contexto de su producción<sup>4</sup> y de las funciones de regulación y control que cumple (Bernstein, 1994; 1998; Foucault, 1971).

El habla, por ejemplo (o lenguaje como comúnmente se plantea) existe y forma parte de un ambiente social, no existe en total aislamiento de otras voces (Bajtín, 1989) es un discurso propio de un estrato específico de una sociedad en un sistema social específico y en un momento dado, y las teorías cognoscitivistas y constructivistas usan el término lenguaje como si se refieran a una esencia homogénea y cuando hablan del “desarrollo del lenguaje” como si fuera un proceso único y unificado también. No toman en cuenta que éste varía en su naturaleza y en sus formas dependiendo de la actividad humana y de las funciones, condiciones y situaciones de la comunicación (Gergen, 1992; Halliday, 2001; Shotter, 2001).

Además, creemos firmemente que el lenguaje resulta sobre todo, útil para confirmar y consolidar las organizaciones que lo configuran, y que se usa para “manipular a las personas, para establecerlas y mantenerlas en papeles y estatus política y económica convenientes, una forma de mantener el control o poder de ciertas agencias e instituciones” (Fowler y

Kress, 1983, p. 254). En otras palabras, el lenguaje es parte (no neutral) del proceso social a la vez que su resultado.

Vygotsky entonces, parece no tomar en cuenta la naturaleza del lenguaje, y menos aún del lenguaje en uso y lo que ello implica, por otra parte, consideramos que donde se da una interacción verbal siempre se presenta una ocasión para que se dé una mediación semiótica, ella es la respuesta a la naturaleza de la ocasión, en tanto que no sólo se legitima significados con él, sino su propia organización (Hasan, 2004).

No hay mediación semiótica fuera de contexto. La mediación semiótica posee un carácter interactivo que construye significados y experiencias, pero además, los participantes en la interacción están en una relación con todos los componentes del contexto, este hecho parecieran olvidarlo los promotores e intérpretes de la teoría del constructivismo sociocultural y posteriormente los creadores y planificadores de modelos pedagógicos y políticas didácticas, quienes al parecer no reparan en el aparente vacío en donde sitúan origen de la mediación simbólica<sup>5</sup>.

### **La realidad escolar: imágenes y discursos de los profesores**

Entendemos que la realidad escolar es en sí misma un edificio de significados, es decir, una construcción semiótica y el lenguaje, tal como lo plantea Vygotsky y sus promotores, es uno de los sistemas semióticos que constituyen esta realidad y la cultura<sup>6</sup> que en ella se conforma (aunque también sirve como sistema de codificación para otros). La construcción de la realidad, en este sentido, resulta inseparable del sistema semántico en que se halla codificada dicha realidad (Halliday, 2001, p. 10).

Antes de avanzar consideramos importante hacer algunas precisiones; el lenguaje no consiste en oraciones, consiste en el texto o en el discurso: el intercambio de significados en contextos interpersonales de uno u otro tipo. Los contextos (como la escuela) en los que

intercambian significados no están desprovistos de valor social; un contexto verbal, es en sí una construcción semiótica, con una forma (derivada de la cultura o de otros sistemas semióticos más amplios) que capacita a los participantes para predecir características de los eventos y las personas y por lo tanto, para comprenderse entre éstos últimos a medida que siguen adelante (Halliday, 2001).

En la vida cotidiana de una escuela secundaria profesores y estudiantes participantes hacen más que comprenderse los unos a los otros, en el sentido de intercambiar información y bienes y servicios, mediante la interacción dinámica de funciones del habla. Mediante sus actos cotidianos de significación, estos actores representan la estructura social de la cual forman parte, afirmando sus propias posiciones y sus propios papeles, lo mismo que estableciendo y transmitiendo los sistemas comunes de valor y de conocimiento

En la investigación emprendida (Acosta, 2007), encontramos que mientras los discursos políticos en el campo de la educación formal elemental se debaten para implementar los “renovados” modelos cognitivos en el campo pedagógico y así generar una nueva educación de mayor calidad y más inclusiva, los docentes parecen confirmar en su práctica pedagógica cotidiana una situación que parece irreversible y genera una progresiva sensación de impotencia, malestar y resistencia. Los maestros manifiestan constantemente “vivir otra realidad” y “luchar contra corriente” Tales experiencias producen nuevas fuentes de tensión y nuevas identidades (en profesores y estudiantes), alejadas o contrarias a lo que en teoría el sistema y el discurso oficial educativo espera. Los siguientes comentarios de un profesor parecen sostener estas premisas:

Ahorita **está de moda el constructivismo** ¿sí?, mucho muy de moda el constructivismo que si les hace muy bien a **ellos** (estudiantes), para bien ¿verdad? nada más que todavía el

sistema, **el sistema, a nosotros nos hace que les enseñemos como podemos** y que los evaluemos constructivamente, **y no se puede**, el sistema (se refiere a la propuesta constructivista) está muy completo pero no se puede... (E262ARTE783).

Otro profesor

[...], es que **ellos** (se refiere a quienes elaboran los programas y proyectos educativos) ven todo bonito, nada más con esto lo quieren hacer bonito y noo... o sea; **tiene que estar uno dentro para ver la realidad**, quien no está en la realidad... nada más ven comentarios o de estadísticas etcétera, pero no de estar..., **de una persona que jete en la realidad! y de ahí vienen todos los problemas** [...] (E161CIEN928).

Ante la percepción de un entorno irremediable, la enseñanza y el aprendizaje se piensan como procesos conflictivos o con poco sentido pues a “estos” alumnos les faltan los prerrequisitos para ser “verdaderos” constructores de conocimientos. Tal como lo expresa este profesor:

**E:** lo que pasa es de que las estrategias este hablando específicamente de RES<sup>s</sup> hee yo lo vi desde en México y pues los objetivos de educación **siempre** han tenido en veces **proyectos de los cuales nada más son aplicables aaa... ellos** designan a **ciertos alumnos** para aplicar este proyecto, sin embargo, pues no llega hasta allá ¿no? puesto que **ellos** nada más sacan al grupito. Yo estaba viendo el video de la RES en matemáticas y pues siiii, resulta de que esta trasportado a un grupo de 15 alumnos o 20 alumnos, con **condiciones** hee, un material didáctico **excepcional** ¿no? alumnos que, mmm **hasta se peleaban por participar** ¿no? no lo transportan a **un aula de estas**.

**A:** y aquí ¿no son así los alumnos?

**E:** **Noo, son apáticos.** Noo, yo digo que por la misma situación, algunos trabajan... Entonces son ciertas situaciones, entonces hee uno ponee su granito de arena en cuestión a las nuevas reformas educativas, pero yo digo que **no se cumplen los objetivos porque son otras situaciones las que prevalecen**, y aquí **lo hemos visto nosotros, lo que hemos visto...**

(E361MATE499)

Desde los imaginarios de los docentes son las condiciones de los alumnos y especialmente del medio que les rodea las que no permitirían que “aquí” (escuela) se experimenten “otras realidades” (como las pretendidas por el discurso oficial, por ejemplo). Estas significaciones se cuean, impregnando las relaciones y prácticas cotidianas en la escuela, en otras palabras tiñen las relaciones de los profesores con los estudiantes y sus vínculos con el conocimiento ofertado en la secundaria.

Para los profesores de nuestro estudio el aprendizaje es visto como una mercancía que los alumnos deben obtener en la escuela, predomina también la idea que los estudiantes fallan o no aprenden, debido a sus antecedentes sociales, familiares o escolares. El sentido implícito es que existe una laguna que llenar, y de ellas se derivan diversas prácticas compensatorias que pueden resultar sumamente inadecuadas para las necesidades de los niños. En estos escenarios y ante la urgencia de disminuir esa brecha, ante esas distancias que los maestros y autoridades educativas perciben, se diseña desde el sistema educativo, y se intentan operativizar en los centros escolares diversas propuestas como el conocido “programa de tutorías” para los estudiantes “con problemas”.

Es común en las escuelas secundarias de nuestro medio encontrarnos con anuncios dirigidos al colectivo docente, promoviendo su participación en un programa de tutorías escolares. El contenido del siguiente cartel (ubicado en un lugar de anuncios en el pasillo principal de una escuela donde se realizó nuestra investigación), puede ayudarnos a ilustrar los imaginarios presentes y discursos que circulan en la escuela secundaria de nuestros días, y desde nuestra posición analítica el impacto de éstos en la conformación de ciertas funciones identitarias, morales y cognitivas en los estudiantes:

Prof. (a) Ayúdanos a dignificar a la persona marginada.

Participa.

Programa de tutoría Escolar

### Mediación y vulnerabilidad en la escuela secundaria

En apariencia el cartel citado cumple la función de informar, el lenguaje en apariencia es sólo un medio, aunque si adoptamos una mirada más analítica y menos ingenua nos preguntamos (entre otras cuestiones):

¿Quiénes son unos (estudiantes marginados/no marginados) y otros (profesores-tutores) en el espacio escolar?, ¿Quién es y no es la persona marginada?, ¿Quién es el quién puede proveer y recibir lo que se define como dignidad?, ¿A qué sentidos más allá de lo dicho, remiten o dirigen estos mensajes/símbolos?, ¿A qué tipos de relaciones aluden y a qué otros posibilitan?, ¿Qué vínculos se sugieren entre la llamada “marginación” y la “tutoría”, entre la marginación y la dignidad/indignidad?, ¿A qué formas de identidad, conciencia y aprendizaje conducen en los estudiantes esta clase de mensajes/discursos? ¿Qué modalidades y contenidos de mediación conducen y producen estos mensajes?

Con estos discursos con sus correspondientes pautas y códigos de integración exclusión, dudamos que pueda “germinar” el constructivismo, tal y como lo imaginaron los teóricos que le dieron origen. En principio, en este mensaje, el sujeto “estudiantes” se sitúa en el silencio a través del cual habla el poder (Bernstein, 1994, p. 40). Sujetos que son constituidos a través de enunciados y discursos reiterativos, como una especie de realización performativa en la que “... el público social, incluidos los mismos actores llegan a creer y a actuar en la modalidad de la creencia” (Butler, 1997, p. 172). Si entendemos por actores, en el

contexto de la escuela a profesores y alumnos entonces, estamos hablando de las creencias con respecto a sí y de los otros que resultan fundamentales en la constitución de ambos.

Consideramos que el lenguaje es determinante en la producción de la subjetividad y la identidad en la escuela, por ello nos preguntamos, entre otras cosas: ¿Desde dónde se interpela a los estudiantes pobres en la escuela secundaria?, ¿qué efectos tiene esta interpección en la conformación de su identidad? ¿Tiene relación este tipo de interpección con los altos niveles de deserción que vive hoy nuestra escuela secundaria? ¿Cómo los estudiantes se reapropian de estos discursos reiterados con efectos performativos, que difician, que segregan, que dominan?

Discursos como el del cartel escolar (descrito líneas arriba) circulan cotidianamente en las escuelas de este estudio, pasan desapercibidos en la cotidianidad y la rutina escolar<sup>9</sup>, discursos que tienen un potencial de significado, que comunican más allá de sus propósitos explícitos. Enunciados con efectos performativos; es decir que hacen lo que dicen, funcionan en la medida en que son repetidos en el tiempo por un actor o instancia autorizada (Austin, 1998). Enunciados que llevan en sí mismos un daño lingüístico, o más bien a una vulnerabilidad lingüística, ya que: “ciertas palabras o ciertas formas de dirigirse a alguien operan no sólo como amenazas contra su bienestar físico, sino que tales expresiones alternativamente preservan y amenazan el cuerpo” (Butler, 1997, p. 21). Con tales enunciados los estudiantes en la escuela secundaria de nuestro estudio, constituyen una cierta presencia social, son interpelados desde ellos, ya que:

... ser el destinatario de una alocución lingüística no es meramente ser reconocido por lo que uno es, sino más bien que se le conceda a uno el término por el cual el reconocimiento de su existencia se vuelve posible. Se llega a “existir” en virtud de esta dependencia fundamental de la lla-

mada del Otro. Uno “existe” no sólo en virtud de ser reconocido, sino, en un sentido anterior, porque es reconocible. Los términos que facilitan el reconocimiento son ellos mismos convencionales, son los efectos y los instrumentos de un ritual social que decide, a menudo a través de la violencia y la exclusión, las condiciones lingüísticas de los sujetos aptos para la supervivencia (Butler, 1997, p. 22)

Con estas premisas confirmamos que el intercambio de significados es un proceso creador en el que el lenguaje constituye un recurso simbólico, tal vez el más importante que tenemos (Halliday, 2001). Lenguaje que en la escuela sirve la mayoría de las veces, como sistema mediacional para des-subjetivizar, (pérdida del sí mismo), que conforma en este caso, un sistema de dispersión, de fragmentación entre unos y otros, entre enseñar y aprender..., a través de prácticas escolares cotidianas de disciplinamiento y dominio (en los estudiantes) por un lado y de re-afirmamiento y ejercicio del control por el otro (en el caso de los profesores)

Ante estas constelaciones discursivas performativas (Acosta, 2007) en la escuela secundaria, los estudiantes se encuentran en una lucha permanente por dar sentido y coherencia a lo experimentan o creen. Intentan por diversos medios re-alinear sus cogniciones y resolver por tanto sus conflictos emocionales y actitudinales que les puede estar provocando la disonancia cognitiva<sup>10</sup> experimentada ya que por un lado se les define como estudiante “constructivistas”, creadores de conocimiento y por el otro, se les enuncia como marginal, indigno y necesitado de tutoría. En el disciplinamiento del *otro* ahora el *yo* es un *yo* requerido de terapia, de consejería o de tutela.

No es el lenguaje en el salón de clases, y mucho menos de los textos de donde el niño y el joven aprenden acerca de su cultura en que han nacido. Son los usos cotidianos del lenguaje más frecuente, con compañeros, maestros, padres, etc. los que sirven para trasmir-

tirles las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social. En este caso una sociedad meritocrática, clasista y desigual, donde la autoridad sigue siendo aquel facultado para enseñar. El estudiante interpelado como “marginado” aprende, seguramente, sobre todo, a distinguir en cuál lugar no tiene posibilidades de sobrevivir, de crecer, de ser, de aprender<sup>12</sup>.

Los discursos de los profesores entrevistados para este estudio indican que en la escuela secundaria hay fuertes estereotipos que son compartidos por el colectivo escolar, ello tiene profundas consecuencias, los niños al igual que el adulto tienden a comportarse de acuerdo con el estereotipo al que han sido asignados (Williams, 1970, citado por Halliday, 2001). Si el niño falla como resultado de las diferencias de su aprendizaje y del que se espera en la escuela, no es porque haya dificultades de comprensión, sino porque esas diferencias llevan a un estigma social. Si “sociedad” incluye aquí al maestro, el niño o el joven, efectivamente, está condenado al fracaso desde un inicio, aunque el profesor en clase haga esfuerzos por poner en práctica los principios constructivistas de la enseñanza.

Bernstein (1977; 1998) planteaba desde hace tiempo que un fracaso escolar es social, no es lingüístico ni cognitivo, éste está ligado al potencial de significado que circula en la escuela en diversos sistemas de códigos, son una función (o un resultado) de la forma que adoptan las relaciones sociales. Según este criterio, la forma de relación social o, de una manera más general, la estructura social genera diferentes formas o códigos y esos códigos transmiten en esencia la cultura, limitando así la conducta

Al respecto Halliday (2001) sugiere que “gran parte de la conducta humana está determinada socialmente y no determinada genéticamente o cognitivamente, no es difícil suponer

una relación íntima entre el lenguaje por una parte y los modos de pensamiento por otra” (p. 38). Las modas del habla distinta por ejemplo, inducen en sus hablantes a diferentes maneras de vincularse a los objetos y a las personas, por lo tanto, también como dijimos al principio de este trabajo a funciones cognitivas concretas. Por otra parte, como ya sugerimos también en párrafos anteriores, el contexto interviene en la determinación de lo que decimos, y lo que decimos interviene en la determinación del contexto. A medida que aprendemos a significar, aprendemos a predecir lo uno de lo otro.

### Para (no) concluir

Abogamos por una concepción diferente al abordar el estudio del aprendizaje, éste debe ser siempre considerado en términos de relaciones entre el individuo y la situación y no como actividades que ocurren sólo en la mente de los sujetos. Son sus relaciones con el entorno lo que permite la construcción del conocimiento, relaciones que son producto de factores como la posición, el lugar en el grupo social y los discursos resultantes.

El punto de vista constructivista del aprendizaje hace énfasis sobre el significado representacional/experiencial, en este sentido hay una ausencia en las formas en que el lenguaje sirve para regular las relaciones interpersonales relaciones que son producidas a su vez a través de modelos específicos de relaciones interpersonales, la regulación social constituye una seria debilidad de esta teoría.

Compartimos la idea que las relaciones de poder y control regulan los intercambios sociales, median las relaciones sociales mediante o a través de principios especializados de comunicación (Bernstein, 1977; 1993; 1996). En otras palabras, el lenguaje es un recurso o dispositivo por el cual el poder se manifiesta y logra resultados, algunos muy sutiles e intangibles para el desarrollo y el aprendizaje. Por ejemplo,

cada vez que un niño habla o escucha la estructura social es reforzada en él y su identidad social al mismo tiempo está siendo conformada. La estructura social llega a ser la realidad psicológica del niño través de la conformación de sus actos de habla.

Hay que buscar entonces, ligar las herramientas semióticas con la estructura de la actividad material, dirigir la atención al proceso que regula la estructura de la herramienta (signos, lenguaje y actividad) y no solamente justificar su función, como hace Vygotski y otros teóricos<sup>13</sup>. Es en ese sentido, que necesitamos entender la herramienta vygotskyana como una construcción social e histórica y por lo tanto, no neutral y carente de conflicto.

La tesis Bernstiana sostiene que existe una indudable relación entre el (un) posicionamiento social de uno y las (unas) disposiciones mentales y la (una) distribución del trabajo en la sociedad. En ese sentido, puedo decir que el aprendizaje resulta una función también de la posición social y las formas y principios de comunicación que se establecen en su interior. Desde esta visión el discurso (a través de los principios de comunicación, que a su vez es la traducción de los principios de control y poder) conforma las funciones cognitivas, sus reglas de producción y comunicación son determinantes. Sino también sobre las disposiciones, identidades y prácticas de los individuos (Bernstein, 1994).

Consideramos a la actividad cognitiva como aquel tipo de actividad social, mediatizada, de interiorización reflexiva de prácticas sociales históricamente constituidas, legitimadas en el seno de grupos y relaciones de poder. En ese sentido, “la producción del pensamiento, de la conciencia, no es aquella que se efectúa de acuerdo con las posibilidades del sujeto que medita en las profundidades de una conciencia aislada, sino la producción social que se mueve en el espacio de signos de acuerdo con la lógica cultural del significado (Radford, 2000).

El aprendizaje implicaría en este contexto: “llegar a ser una persona diferente con respecto a las posibilidades permitidas por un conjunto de relaciones y discursos” (Lave y Wenger, 1991, p. 53)<sup>14</sup> que se producen como intersecciones entre diversas operaciones concretas en la escuela y grandes líneas de estructuración fijadas por el estado (Caruso, 2001), y es en este conjunto de relaciones y discursos, legitimados y promovidos por el estado que los estudiantes pobres en escuelas pobres, no parecen alcanzar el aprendizaje deseado, co ellos no parece funcionar como lo manifestaron varios profesores de educación secundaria, en nuestro estudio el denominado “constructivismo”.

### REFERENCIAS

- Acosta, A. M. (2007).** *La construcción de significados y la constitución de sujetos, en relación a los problemas en o para el aprendizaje en la educación secundaria.* Tesis de doctorado no publicada, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, Nuevo León, México.
- Austin, J. L. (1998).** *Cómo hacer cosas con palabras y acciones.* Barcelona: Paidós.
- Bajtín, M. (1989).** *Teoría y Estética de la Novela.* Madrid: Taurus.
- Bernstein, B. (1977).** *Class, codes and control.* Vol. III Routledge y Kegan, Paul.
- \_\_\_\_\_. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico.* Bogotá: Díaz.
- \_\_\_\_\_. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control.* Vol. IV. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Official Knowledge and pedagogic identities.* En: F. Christie (ed). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes.* London y New York: Cassell, 1999.
- Butler, J. (1997).** *Lenguaje, poder e identidad.* Madrid: Síntesis.
- Caruso, M. (2001).** *Políticas Didácticas: una aproximación a las relaciones entre Estado, sujeto y enseñanza.* Propuesta educativa. FLACSO, v. 11, p. 4-8.
- Cobb, P; McClain, K; y Whitenack, J. (1997).** *Reflexive Discourse and Collective Reflection.* Journal for Research in Mathematics Education, v. 28, p. 258-277.

**Daniels, H. (2006).** *The 'Social' in Post-Vygotskian Theory.* Theory & Psychology. SAGE Publications, v. 16, p. 37-49, 2006.

**Festinger, L. (1957).** *A Theory of Cognitive Dissonance.* Stanford, C.A: Stanford, University, Press

**Foucault, M. (1971).** *El orden del discurso.* Barcelona: Tusquets (3ª. edición).

**Fowler, R. y Kress, G. Lingüística Crítica. (1983).** En Fowler, R., Hodge, B., Kress, G. y Trew T. *Lenguaje y control.* México: Fondo de Cultura Económica. p. 247-285.

**Gergen, K. (1992).** *El Yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo.* Barcelona: Paidós.

**Hasan, R. (2004).** *The concept of semiotic mediation.* En Reading Bernstein, Researching Bernstein. Muller, J., Davies, B. & Morais, A. Londres : Routledge-Falmer. p. 30-43.

**Halliday, M. A. K. (2001).** *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado.* México: FCE.

**Jiménez, Ma. De la L. (2002).** *Gestión escolar y profesionalización docente: las respuestas de los profesores en la región Laguna de Coahuila a la política de modernización educativa.* Tesis de doctorado en educación no publicada, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

**Gobierno del Estado de Durango (GEDGO). (2004).** *Directrices de Transformación del Sistema Educativo Estatal 2004-2010.* Durango, México: GEDGO, 2004.

**Lave, J. & Wenger, E. (1991).** *Situated, Learning Legitimate Peripheral Participation.* New York: Cambridge, University, Press.

**Shotter, J. (2001).** *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu/editores.

**Schunk, D. H. Teorías del aprendizaje.** México: Prentice-Hall, 1997.

**Radford, L. (2004).** *Semiótica cultural y cognición.* Conferencia presentada en la

Decimotercera Reunión latinoamericana de Matemática Educativa. Universidad Autónoma de Chiapas. Julio.

**Radford, L.(2000).** *Sujeto, objeto, cultura y la formación del conocimiento.* Educación matemática, v. 12, p. 51-69.

**Vygotsky, L. (1978).** *Pensamiento y Lenguaje.* Madrid: Paidós.

\_\_\_\_\_. (1978a). *Mind and Society.* Cambridge, M.A: Harvard University, Press.

\_\_\_\_\_. (1981). *The genesis of higher mental function's.* En: J.V Wertsch (ed). *The Concept of Activity in Soviet Psychology.* Armonk: Shar

<sup>1</sup> Por lo tanto, consideramos que una parte sustantiva de la investigación en ciencias sociales, está en relación con la capacidad de explicitar las reglas de control de las operaciones puestas en juego para construir ese objeto y/o sujeto de conocimiento.

<sup>2</sup> Ligado al de externalización e internalización.

<sup>3</sup> Aunque para algunos autores la teoría del constructivista del aprendizaje se basa en los supuestos de la cognición situada (Schunk, 1997), éstos se toman muy débilmente ya que se siguen centrando en las actividades de la mente como atención y memoria. En otras palabras, se observa en estas interpretaciones de Vygotsky una distinción tajante entre lo social y lo individual.

<sup>4</sup> La producción de culturales artefactos -el lenguaje/discurso- no es analizada en términos del contexto de su producción, esto es, las reglas, división del trabajo, colectividad, que regulan la actividad en que los sujetos son posicionados.

<sup>5</sup> La escuela es un sitio crucial para la interacción (y no precisamente de manera física), Estos actores parecieran no estar preocupados con su significancia social y sus consecuencias. La experiencia de la interacción social es determinante en la formación de la conciencia y la identidad y en aquellas funciones mentales superiores valoradas por un grupo social determinado (Bernstein, 1977,1999).

<sup>6</sup> Sin entrar en amplios debates y conflictos sobre el término cultura aquí la definimos como un conjunto de saberes, instituciones, usos, costumbres, normas, valores. "Se trata de una red de sentidos que un conjunto atribuye al desear, al sentir, al actuar y al pensar, construyendo un nosotros o sujeto cultural, precisamente desde ese mundo compartido" (Cullen, 2009, p. 65).

<sup>7</sup> Hemos cambiados los nombres para cuidar el anonimato. Empleamos "negritas" para resaltar

partes del texto que ilustran el análisis o tema desarrollado en líneas anteriores o posteriores.

<sup>8</sup> Siglas empleadas para citar a la Reforma de la Educación Secundaria.

<sup>9</sup> En el sentido de que nadie duda de ellos

<sup>10</sup> El concepto de disonancia cognitiva se refiere a una incongruencia o desequilibrio en el sistema de cogniciones que se produce cuando entran en contradicción dos creencias o formas de ver y entender el mundo que generan conflicto o malestar, estado que se intenta por todos los medios de reducir o atenuar, una forma de hacerlo es racionalizando o transformando la información de acuerdo (Festinger, 1957).

<sup>11</sup> No es de extrañar que profesores y directivos soliciten insistentemente en que psicólogos escolares "les auxilien".

<sup>12</sup> Practicar un acto de comprensión sostiene Bakhtin (1989) es tornarse parte integrante de lo enunciado, es participar en la dialogicidad, contrario a sólo ser nombrado e interpelado desde y por otros.

<sup>13</sup> Diferentes estructuras sociales provocan o producen diferentes modalidades de lenguaje, que tienen propiedades mediacionales especializadas. En otras palabras, existen varias formas de mediación semiótica con cualidades particulares, cada una de las cuales media una forma distinta de funciones mentales superiores (Hasan, 2004). Ellas han surgido, y han sido conformadas por las circunstancias sociales, culturales e históricas en que los intercambios personales se producen y ellos a su vez, forman los sentimientos pensamientos y sentimientos, las identidades y aspiraciones para la acción de aquellos implicados en intercambios interpersonales, en determinados contextos.

<sup>14</sup> Que producen grandes categorías conceptuales que nos capacitan (a maestros y estudiantes) con hábitos de discriminación que afectan a su vez la manera en que vemos y actuamos en el mundo.

# Procesos cognitivos que atraviesan los alumnos.

86

**M. en P. Benigno  
Magdaleno Castro**

***ninocastro30@hotmail.com***

*Adscrito: Secretaria de Educación del  
Estado de Durango. Alumno del 3º  
semestre del Doctorado en Educación en  
la Universidad de Durango Campus  
Morelia, Asesor y Director General del  
Centro Pedagógico de Durango AC.*

## **Resumen**

Este trabajo pretende, describir de manera puntual en la medida de lo posible (pues todos los trabajos de esta índole pueden arrojar resultados muy variados dependiendo de los factores externos o internos que puedan influir en el proceso de investigación y análisis) como tienen lugar los procesos cognitivos de un grupo de informantes expuestos a situaciones problemáticas relativamente novedosas para ellos y en las que habrán de explicar en sus propios términos cómo hicieron en esencia para primeramente, resolverlas, y luego ir más adentro en sus estructuras mentales y conocer de qué forma diseñan estrategias para ir dando respuesta a sus propias interrogantes.

*Palabras clave:* procesos cognitivos, experiencia, estudiantes, docentes.

## **Abstract**

This paper aims in any case, describe in a timely manner as far as possible (as all such work can yield varying results depending on external or internal factors that may influence the process of research and analysis) as have cognitive processes instead of a group of respondents exposed to relatively new problem situations for them and you have to explain in their own words how they made essentially to firstly resolve, then go deeper into their mental structures and know what form design strategies for responding to my own questions.

*Keywords:* cognitive processes, experience, students, teachers.

## Introducción

Esta investigación surge de la necesidad de establecer los procesos cognitivos que ocurren durante el aprendizaje de los informantes y para ello se hizo consulta en diferentes fuentes bibliográficas que abordan el tema desde una perspectiva general, poniendo siempre la importancia de manifestar claramente cómo los maestros caen en omisiones por su misma falta de formación continua o por la falta de formación en aspectos de su práctica que están relacionados de manera íntima con aquellos aspectos que es necesario considerar en salón durante el proceso de formación de los alumnos que tienen a su cargo. De la misma manera, se pone en práctica una de las técnicas tomadas del libro "Elaboración de propuestas de intervención educativa" del maestro Barraza (Barraza (2010) a la que fue necesario hacerle algunos ajustes durante el proceso de recogida de los datos de esta investigación.

Los procesos cognitivos forman parte del diario devenir de las personas, en general cuando realizamos una actividad cualquiera, ponemos en funcionamiento una compleja pero muy bien organizada estructura de pensamiento que permite exista una coordinación entre lo que se quiere hacer y aquello que se necesita para hacerlo. Si bien la realización de una tarea, cualquiera que esta sea, necesita de ciertos conocimientos y habilidades específicas, cuando la misma ha sido realizada en forma común durante un tiempo razonable, entonces ésta se vuelve mecánica y el informante empleará además de cierta predisposición motriz, casi en su totalidad su memoria, esa parte de los elementos del proceso cognitivo que nos permite a los individuos desarrollar con mayor o menor calidad, eficiencia y rapidez una tarea determinada.

Sin embargo, es interesante conocer qué sucede cuando los informantes son expuestos a una nueva experiencia, una nueva situación problemática

Sin embargo, es interesante conocer qué sucede cuando los informantes son expuestos a una nueva experiencia, una nueva situación problemática con la que no están relacionados de forma habitual, una tarea con la que no están familiarizados.

Lo anterior permite inferir bajo que situaciones puede llegar a presentarse un conflicto de índole cognitivo, pues el reentrenamiento o en todo caso las nuevas situaciones problemáticas que no estamos acostumbrado a resolver no colocan casi siempre en una posición, al principio de angustia por cuanto la experiencia es desconocida y luego de desconcierto, por cuanto no creemos saber cómo se puede resolver la situación problemática, para pasar poco a poco a una etapa de asimilación en la que los recuerdos y la experiencias previas habrán de bajar en cierta medida esa angustia y desconcierto que en un primer momento se experimentó ante el estímulo conflictivo.

## Diagnóstico

La población con la que se desarrolló el estudio sobre procesos cognitivos consta de un grupo de 17 informantes de un taller de robótica, los cuales asisten una vez por semana en turno vespertino y durante una hora, en una escuela conocida como centro de integración laboral (CIL) y que está ubicada en el fraccionamiento Huizache de la ciudad de Durango, Dgo.

Todo el grupo de informantes cursa en el 6° grado de educación primaria, dentro de este grupo están integrados informantes del medio rural y medio urbano marginado.

En este estudio es importante tener claros una serie de conceptos que habrán de permitirnos ubicar no solo de manera contextual qué tanto se aborda en el desarrollo de este, sino en que ideas conceptuales se fundamenta el mismo.

Es necesario precisar que todos los individuos somos en cierto sentido de

nuestra personalidad, inteligentes y por tanto capaces de lograr aprendizajes, sean estos de manera eficiente y continua o no, la idea es que somos capaces de aprender algo.

Gardner en su libro "Estructuras de la mente", comenta acerca de cómo los maestros medimos la inteligencia de un alumno al señalar que:

"Una niña pasa una hora con un examinador, quien le hace preguntas para indagar cuanto sabe de vocabulario, aritmética, su capacidad para recordar números, para comprender la similitud entre los elementos, entre otras tareas determinadas, como salir de un laberinto, ordenar un conjunto de fotografías buscando que establezca una secuencia, etc; tiempo después el examinador califica las respuestas y obtiene un número, el cociente intelectual de la niña" (Gardner, 1994; p. 35)

La conclusión más inmediata que podemos extraer de la anterior afirmación es aquella que está íntimamente relacionada con cierta sensación de indignación por parte de la comunidad docente, pues se pone de algún modo en tela de juicio su capacidad para darle el sentido que requiere al proceso de evaluación.

Sin embargo el propósito de este trabajo no es ser incisivo en la cuestión que se menciona con anterioridad, sino por el contrario se pretende que seamos conscientes de como los procesos cognitivos que emplean nuestros alumnos determinan la forma en que ellos resuelven situaciones problemáticas.

La anterior cita textual pretende más que nada ejemplificar la manera en como los informantes apelan más a la memoria para satisfacer la necesidad del docente de evaluar los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos y deja de lado sin saberlo, la oportunidad de analizar los procesos mentales que siguen los alumnos para argumentar soluciones.

Para establecer un diagnóstico se lanzaron cuestionamientos encaminados

a buscar las formas en que los informantes argumentan sus respuestas, algo que casi siempre les genera conflictos, pues tan acostumbrados a buscar respuestas y leerlas que a sustentar o argumentar sus afirmaciones.

### Qué elementos conforman los procesos cognitivos

“Específicamente, el término “memoria intencional” se refiere al hecho de recordar -y posteriormente llevar a cabo- una acción planificada para un determinado momento del futuro. Así, el recuerdo exitoso de la intención (recuerdo prospectivo) conlleva el cumplimiento de una acción determinada cuya intención fue decidida y formada tiempo atrás” (Pérez Sáez, 2011 p 3).

Cuando los informantes entran en un proceso de cognición dados nuevos elementos de aprendizaje, se tiene la intención declarada de que logre manifestar en ese preciso momento que ha sido capaz de lograr comprender de que se trata el ejercicio, mas no se aprovecha la ocasión para lograr que el informante que sea capaz de emplear en otra situación aquellos conocimientos que ha logrado acomodar en sus estructuras mentales, dicho de otra manera, el docente manifiesta sin darse cuenta, un desconocimiento no solo de los procesos cognitivos del informante, sino en general desconoce el uso estructurado que puede darse a estos conocimientos, en la pretendida intención de facilitar al informante los escenarios ideales en donde poner en juego el autoconocimiento acerca de sus capacidades y las distintas maneras en que puede emplearlas en una variada cantidad de escenarios.

Aún y cuando el docente está familiarizado con temas como didáctica de la enseñanza, planes y programas de estudio e incluso con estrategias de organización y reglas dentro del salón de clase, lo cierto es que poco o nada conoce acerca de los procesos cognitivos que siguen los informantes en la búsqueda y consecución de un conocimiento nuevo.

Seguramente el docente tienen idea de cómo empezar un tema nuevo en el libro, pero tal vez desconoce los estilos de aprendizaje de los alumnos, sabe que a Juanito o Roberto le gusta más colorear o dibujar que escribir, que Mario o Lourdes prefieren ver lo que se transmite en una pantalla que escuchar al maestro, sin embargo el docente no tiene un pleno conocimiento de por qué se dan estas condiciones en cada alumno, y esto afecta cuando pretendemos uniformar la enseñanza de nuestros alumnos por medio de las mismas estrategias y técnicas grupales para todos, esperando siempre que el impacto sea el mismo para todos puesto que todos participaron de la actividad.

“Un aspecto central de este tipo de procesos cognitivos es que las intenciones no pueden ser llevadas a cabo en el momento en que se forman, sino que deben dejarse pendientes en el tiempo y, por lo tanto, el recuerdo prospectivo exitoso implica recordar la intención y el contenido de la tarea que debemos realizar en el momento adecuado de llevarla a cabo” (Pérez, 2011, p 3).

Es en esta parte en donde intervienen todas las habilidades que como educadores poseemos, pues es precisamente esa posibilidad de programar el uso de un nuevo aprendizaje o conocimiento en variados escenarios, lo que permite hacer esa traslación de habilidades por parte del alumno y propicia la capacidad de emplear sus aprendizajes previos en situaciones de la vida diaria. Lo anterior no es para nada algo nuevo, es decir, desde inicios del siglo XX en los Estados Unidos surge un movimiento denominado La Nueva Educación; un rasgo distintivo de la escuela de la Nueva Educación lo constituyó la inclusión de programas con un gran número de actividades cuyo objetivo ha sido llevar la vida real al salón de clase, dado que asumen que la autenticidad de las actividades es una condición necesaria para cualquier tipo de desarrollo, incluido el cognitivo (Dewey, 1938).

Así pues tenemos un sistema de enseñanza cuyo rasgo distintivo se apoya en

la actualidad en México en el trabajo por proyectos y en donde se ha pretendido impartir clases apoyándose en situación de la vida diaria del alumno en la intención de que esto le represente un aprendizaje significativo y en el que por supuesto el alumno empleará todas esas experiencias previas (llamadas también conocimientos previos) para intentar dar respuesta a las problemáticas planteadas al interior del salón de clases y dichas soluciones serán variadas y ricas en ideas, pues habrán surgido de las vivencias personales de cada estudiante en salón.

Todo lo anterior son procesos que ocurren en salón casi a diario, sin embargo y aunque el docente sabe que eso puede ocurrir, no tiene idea de por qué funcionan así los procesos de los alumnos. Es como afirmar que los maestros frente a grupo saben cómo se operan los programas perfectamente e incluso llegan a obtener menciones y primeros lugares en sus zonas y sectores e incluso estados, sin embargo eso no garantiza que conozcan los procesos cognitivos de las diferentes clases de estudiantes

### Procedimientos de medición en los sistemas cognitivos

Aquellos que nos dedicamos a los menesteres que tienen que ver con la educación, sabemos que en este campo se consideran dos clases de medición para lograr determinar los resultados de una evaluación hecha a un alumno cualquiera.

Las condiciones previas a medir están relacionadas con la necesidad de establecer un diagnóstico que permita establecer un punto de referencia entre las condiciones en que el alumno llega a nuestras manos y las condiciones en que se encuentra luego de un periodo de trabajo educativo.

Visto de esa manera,

“La ejecución de un sistema de medición cognitiva debe proveer indicadores que señalen algo más que el éxito o el fracaso, es necesario que ofrezca

información que permita decidir qué hacer ante fallas en el aprendizaje. En cognición la función de los errores es vista como crítica, dado que, frecuentemente, son el resultado de fallas en el sistema cognitivo” (Castañeda, 2009; p. 598).

La cita anterior empata de manera puntual con la afirmación que podemos hacer en el sentido de que son precisamente nuestras fallas u omisiones como educadores las que de manera gradual forman en el estudiante habilidades y procesos incompletos (en el caso de alumnos que no muestran necesidades educativas especiales o algún tipo de discapacidad de índole neurológica) y seguramente no será porque se hace con esa intención, sino por la falta de cierto nivel de conocimientos que tienen más que ver con las características del desarrollo humano y las etapas de construcción de estructuras mentales adecuadas y oportunas con su desarrollo cronológico.

Dado lo anterior en muchas de las ocasiones nos encontramos en el salón de clases con informantes que muestran un marcado desfase con respecto del rendimiento general de su grupo académico de referencia e incluso nos encontramos con grupos completos de estudiantes de cualquier grado o generaciones que han sido graduadas de un instituto educativo y que muestran deficiencias de manera global en sus procesos de formación y desarrollo de las competencias cognitivas que se supone debieran haber sido formadas o está en proceso de formación.

La anterior afirmación nos remite forzosamente a la condición de calidad de formación que estamos ofreciendo en nuestras escuelas de educación básica y que están relacionadas de manera directa con la esencia misma de enseñar, es decir **¿realmente conozco lo que ocurre a nivel intelectual con los procesos que siguen mis estudiantes y soy capaz de reconocer o identificar aquellas intenciones de aprendizaje de los mismos?**

El éxito educativo de nuestros alumnos regularmente es medido por la cantidad de respuestas correctas que son capaces de aportar en un momento de evaluación previamente acordado con los alumnos, sin embargo en los últimos años en México se han considerado de manera institucional otros aspectos del proceso de formación de los alumnos que tienen que ver más con actitudes respecto de los procesos de enseñanza y habilidades sociales, así como la consideración de los hábitos formados y manifestados de manera vivencial y que son considerados en la asignación de un número por parte del maestro de grupo.

Sin embargo Castañeda Figueiras también considera una aproximación cognitiva en los procesos de evaluación que toman en cuenta lo siguiente

- 1) La organización y estructura del conocimiento que el alumno pueda lograr y
- 2) La fluidez y la eficacia con las cuales pueda ser usado el conocimiento.

Lo anterior significa que los procedimientos de medición cognitiva deben ser capaces de proveer índices de cambio en la organización y estructura del conocimiento e índices de precisión, velocidad y de demanda de recursos de las habilidades cognitivas que están siendo ejecutadas (Castañeda, 2009; p. 598). Aspectos cognitivos implicados en el procesamiento de intenciones

En los últimos años los diferentes autores que han abordado el procesamiento de intenciones lo han hecho desde muy diferentes campos de la psicología e, incluso, desde la personalidad (véase una excelente revisión en McDaniel y Einstein, 2000). Nosotros pretendemos en este apartado hacer una revisión de los diferentes procesos cognitivos que pueden estar implicados en el recuerdo de intenciones (véase tabla 1).

**TABLA 1**

**Resumen de los diferentes procesos que pueden estar implicados en el procesamiento de una intención.**

**1. FUNCIONES EJECUTIVAS: Sistemas que incluyen las siguientes funciones cognitivas**

- Planificación
- Interrupción e inhibición de respuestas irrelevantes
- Control de los eventos ambientales
- Iniciación flexible de las respuestas a estos eventos
- Percepción del tiempo
- Orden interno de la mente

**2. FUNCIONES DE MEMORIA**

- Memoria de trabajo
- Memoria retrospectiva
- Memoria episódica

**3. FUNCIONES DE ATENCIÓN**

- Cambio del foco de atención de una tarea a otra (atención dividida)
- Atención selectiva

**4. FUNCIONES DE AUTORREGULACIÓN DE LA CONDUCTA**

- Autocontrol
- Autorregulación verbal
- Control motor

**5. FUNCIONES MOTIVACIONALES**

- Regulación de emoción y de la motivación
- Mantenimiento activo de la intención en el tiempo

Fuente: **McDaniel, M.A. y Einstein, G.O.** (1993). *The importance of cue familiarity and cue distinctiveness in prospective memory.* *Memory*, 1, 23-41.

Como podemos observar en la tabla anterior, Mc Daniel y Einstein nos ofrecen de manera muy clara una perspectiva de las consideraciones que pueden tomarse en cuenta cuando elaboramos nuestros diseños didácticos en el grupo de alumnos que atendemos, es decir que el docente requiere de considerar las etapas anteriormente mencionadas a partir del trabajo con los estudiantes para establecer de manera lo más clara posible las intenciones de mantener tal o cual recuerdo de conocimiento o más aun mantener de forma latente en los alumnos las posibilidades de empleo de esos conocimientos ante una situación o escenario proyectado en el aula.

### Procesos cognitivos que enfrentan los estudiantes de cualquier nivel educativo

Una vez descritos los procesos cognitivos que atraviesan los sujetos antes y durante cualquier aprendizaje ya sea académico o no, es necesario establecer ahora un marco de referencia de este estudio y este está integrado por aquellos que formaron parte del mismo, el presente estudio se llevó a cabo con estudiantes que forman parte de un grupo que asiste a un taller de robótica y que fueron invitados a formar parte de él dadas sus condiciones de poseer aptitudes sobresalientes dentro de sus contextos escolares rurales y urbanos marginados.

Para iniciar se consideró la técnica de Barraza denominada:

#### Estrategia el diálogo innovador

##### Descripción

Esta estrategia se lleva a cabo en pareja y se realiza en aproximadamente 15 minutos. Su principal bondad consiste en que se obliga al interesado a considerar en primer lugar los aspectos positivos de cualquier sugerencia.

El diálogo se establece entre el interesado o afectado por el problema, en este caso el interventor, y otra persona que actúa como consultor. Al igual que las otras estrategias propuestas se sugiere

que el consultor sea una persona que no tenga relación directa con el problema.

#### Procedimiento

- 1.- El interventor hace una descripción del problema al consultor en un tiempo no mayor a dos minutos. El consultor solamente puede intervenir para solicitar alguna aclaración o la ampliación de alguna idea al interesado.
- 2.- El consultor menciona a grandes rasgos sus ideas inmediatas para una posible solución, en un tiempo máximo de dos minutos. El interventor solamente puede intervenir para solicitar alguna aclaración o la ampliación de alguna idea al consultor.
- 3.- El interventor debe señalar tres cosas positivas de la solución sugerida por el consultor antes de expresar cualquier crítica o preocupación al respecto. Cualquier objeción o crítica debe ser planteada posteriormente en términos de pregunta del tipo ¿cómo se puede...?
- 4.- Una vez planteados los aspectos positivos de la propuesta de solución y habiendo analizado las posibles objeciones o críticas, el interventor y el consultor trabajan juntos para pulir la propuesta haciéndole las precisiones o agregados correspondientes para constituir la en una solución viable.

#### Aplicación de la técnica

Se plantearon a los informantes algunos cuestionamientos en el sentido de lograr establecer el nivel de conocimiento consciente de sus propios procesos cognitivos

Previamente se les entregó una hoja blanca con un lápiz. La primera pregunta que se les planteó a los alumnos fue:

#### ¿En qué es lo primero que piensas cuando se te pide que defines un concepto ligeramente conocido para ti?

Las respuestas oscilaron en dos variantes las cuales son:

1. *Lo voy a contestar bien porque ya lo sé.*
2. *Pienso en donde he usado la palabra antes de contestar.*

Ante la segunda pregunta que fue:

#### ¿Qué pasos sigues para hacer una tarea de la escuela?

Las respuestas fueron:

- P1 Anotó lo que dijo el profesor en una libreta*  
*P2 Leo con atención las indicaciones y cuando termino inicio y si no entiendo algo lo busco en el diccionario.*  
*P3 Sentarme en la mesa y hacerla*  
*P4 Los pasos se me indican para resolverla*  
*P5 Leo lo que se me pide y contesto*  
*P6 Las instrucciones*  
*P7 Saber de qué se trata la tarea y después resolverla*  
*P8 Sus indicaciones*  
*P9 Primero la decoro, luego veo otros trabajos parecidos y luego empiezo a resolverla*  
*P10 Pues primero pienso como hacerlo y luego lo hago.*  
*P11 Primero veo de que se trata, después que tengo que hacer y por último lo hago.*  
*P12 Recuerdo como nos lo explico el maestro.*  
*P13 Los pasos que me dejaron de tarea para seguir.*  
*P14 Lo hago página por página.*  
*P15 Saco todos los libros y libretas de la tarea junto con lo que ocupare, empiezo por lo difícil, termino con lo fácil y me lo revisa mi mamá.*  
*P16 Las instrucciones de la tarea y después buscar.*  
*P17 Las indicaciones que me da el maestro.*

En la pregunta tres que fue:

#### ¿Cuándo te ponen un problema nuevo de matemáticas como haces para resolverlo?

- P1 Pensar y resolver*  
*P2 Primero leerlo y después hacer lo que se necesita*  
*P3 Lo analizo perfectamente y continuo haciendo los procedimientos para luego responderlo.*  
*P4 Lo leo varias veces y si no se la respuesta pido ayuda a mis padres o al profesor.*  
*P5 Reflexionando la pregunta.*  
*P6 Primero lo leo y trato de resolverlo como puedo.*

- P7 Primero veo lo que tengo que hacer y después como contestarlo.  
 P8 Pensando y haciendo todo para hacerlo bien.  
 P9 Le pido que me expliquen mis papás.  
 P10 Pensando.  
 P11 Pensar en todo lo que hemos hecho.  
 P12 Poner en práctica lo que se.  
 P13 Solo razono y contesto.  
 P14 Hago multiplicación, división, suma y resta.  
 P15 Contando o multiplicando.  
 P16 Leo cuidadosamente y si aun no comprendo pido ayuda.  
 P17 Haciendo lo que nos piden.

La cuarta pregunta:

### **¿Qué haces cuando se te pide que armes una figura del libro de robótica?**

- P1 Pongo atención para ver que piezas tenemos que poner  
 P2 Veo la imagen y voy agarrando piezas según se vea en la imagen.  
 P3 Hacerlo  
 P4 Veo el libro, ordeno Las piezas y lo armo como se me indica.  
 P5 Busco las piezas.  
 P6 Seguir los pasos.  
 P7 Concentrarme para saber cuál pieza va en su lugar.  
 P8 Sigo sus pasos  
 P9 Le hecho muchas ganas y lo armo lo mejor que puedo.  
 P10 Pues pienso y después lo hago.  
 P11 Primero veo que figuras tengo que usar y cuantas, después veo como las tengo que colgar.  
 P12 Me fijo muy bien en las estructuras para no equivocarme.  
 P13 Leo y reflexiono las indicaciones  
 P14 Lo busco, ordeno mis piezas y comienzo a armarlo.  
 P15 La observo perfectamente y luego comienzo fabricándola después de haber tomado las piezas necesarias  
 P16 Juntar las piezas y seguir las instrucciones.  
 P17 Sigo los pasos para terminar.

La quinta y última pregunta cuya respuesta analizaremos fue:

### **¿Cómo ordenas tus pensamientos al**

### **pedirte que construyas un modelo del taller de robótica?**

- P1 Recreo lo que aprendí  
 P2 Primero pienso como lo voy a armar y con qué piezas lo voy a armar  
 P3 Lo ordeno comenzando por lo más importante, la observo y luego comienzo a armarla.  
 P4 Primero en los recursos que tengo, luego ordeno el material y en cómo se verá al final.  
 P5 Leyendo las instrucciones.  
 P6 Ordeno mis pensamientos imaginando cómo será la figura.  
 P7 Primero pienso en que material tengo que usar, después cuanto tengo que usar y por ultima como tengo que acomodar los materiales.  
 P8 Pues primero yo los ordeno, primero ver el modelo, luego ir haciéndolo y después terminarlo.  
 P9 Me relajo y construyo con tranquilidad.  
 P10 Tranquilamente  
 P11 En pensar solamente en cómo hacer el modelo.  
 P12 Recordando lo que he aprendido.  
 P13 Busco las piezas y lo hago con buenos pensamientos.  
 P14 Las ordeno en orden correcto para que todo salga bien.  
 Muy pero muy nervioso.  
 P15 Me enfoco primeramente en armar una línea y así me voy hasta acabarlo.  
 P16 En veces nerviosa.

### **Interpretación de los datos obtenidos**

Dadas las respuestas de los informantes del estudio, en lo que correspondió a la primera pregunta, las respuestas fueron más en el sentido de dos variantes, que fueron, Lo voy a contestar bien porque ya lo sé y Pienso en donde he usado la palabra antes de contestar.

Las respuestas dadas por los informantes obedecen más al sentido común de personas que pretenden en primer lugar no ponerse en evidencia ante una posible respuesta ignorada y se pone de manifiesto también esa confianza por sentirse bien de integrar un grupo de estudio al cual solo tienen acceso algunos cuantos de entre una población global de más de 1500 estudiantes.

Ante las respuestas dadas en la 2ª pregunta podemos pues hacer la siguiente interpretación:

Los informantes en su mayoría atienden primero cuales son las instrucciones dadas por el maestro para la solución de un problema y solamente tres o cuatro informantes analizan de qué se trata el problema, como está planteado y luego intentan resolverlo atendiendo a las actividades que han hecho con anterioridad y que están relacionadas con la actual.

Lo anterior nos permite inferir que los informantes han sido poco estimulados en el desarrollo de sus procesos cognitivos de forma tal que sean propositivos y tomen iniciativa, incluso podemos entrever que solo algunos tendrían los elementos para crear o diseñar planteamientos originales en los que no se dé oportunidad de fácil respuesta, sino que estén estructurados de tal manera que implique conflictuar a los alumnos en la búsqueda de hacer ese recorrido intelectual del que habla McDaniel(1993) en su cuadro de los diferentes procesos cognitivos que pueden estar implicados en el recuerdo de intenciones.

Respecto de las respuestas en la 3ª pregunta los informantes contestaron en la misma tendencia que la anterior, es decir que hacen aquello que el maestro les pide, mientras solo algunos, los mismos que en el caso anterior contestan que primero reflexionarán de que se trata el problema y que es lo que pide como respuesta.

En la pregunta 4 los informantes, casi en su totalidad, contestaron que primero juntan las piezas que van a necesitar para armar un modelo, mientras que los pocos, tres o cuatro respondieron que primero observan la figura tal como queda al final, o como debe quedar y después van armando por separado cada línea, intentado establecer una línea de ensamblaje y al fina unir las piezas pre-armada

En la última pregunta los informantes intentan explicar la forma en que inician el armado de un modelo cualquiera y todos en lo general hacen referencia a la parte del proceso cognitivo que se encarga de establecer vínculos de memoria entre un problema actual y las opciones de solución basados en planteamientos problemáticos previos, en este caso recuerdan que pasos siguieron las primeras veces que armaron modelos.

En general las respuestas dadas por los informantes del análisis muestran que en efecto han sido formados de tal manera que sus niveles de auto exigencia sean limitados en comparación con las posibilidades que pudieran desarrollar en el caso de ser atendidos por maestros que contemplen en sus clases un conocimiento que sea llevado de manera progresiva y articulada. Llama la atención que en lo que se refiere a las funciones ejecutivas que menciona Mc Daniel (1993) los alumnos en efectos hacen referencia a procesos de memoria pues al contestar a la primera pregunta podemos contemplar como los alumnos realizan un ejercicio de ordenamiento de la mente de donde toman funciones de la memoria a manera de memoria de trabajo, por cuanto al responder “Lo voy a contestar bien porque ya lo sé y Pienso en donde he usado la palabra antes de contestar”, podemos entrever como también se emplea la memoria retrospectiva y episódica.

En la respuesta a la pregunta 2 vale la pena rescatar la función de la atención selectiva, pues algunos informantes analizan de qué se trata el problema, como está planteado y luego intentan resolverlo atendiendo a las actividades que han hecho con anterioridad y que están relacionadas con la actual. Ante esto también podemos rescatar como los informantes emplean la función de la regulación de la motivación y el mantenimiento activo de la intención, pues la postura de resolver un planteamiento por la simple y sencilla razón de hacerlo porque tienen la capacidad

intelectual para ello nos habla de la capacidad de autorregularse en cuanto al grado de conciencia que poseen de sus aptitudes.

Aun y cuando la mayoría de los informantes manifiestan estar al tanto de las instrucciones que esperan recibir por parte del docente, al menos se muestran en capacidad de atender al uso de las funciones de memoria de las que habla Mc Daniel en su resumen de los diferentes procesos que pueden estar implicados en el procesamiento de una intención (1993)

#### ANEXO 1

Respecto de la pregunta 4 es importante rescatar como la función de la planificación en sus aspectos, interrupción e inhibición, control de eventos ambientales, iniciación flexible de las respuestas y el

orden interno de la mente pondera lo que hacen solo algunos de los informantes, pues establecen primero una visión general de como lograrán resolver su problema y después de considerar las variables, proceden a resolverlo, mientras que la mayoría de los informantes procura juntar por separado cada uno de los elementos que les permitirán lograr la respuesta y después unirlos. Al final en la pregunta 5 los informantes emplean las funciones de memoria que hacen referencia a la retrospectiva de Mc Daniel (1993) y a la función del mantenimiento activo de la intención, toda vez que pretenden concluir de manera adecuada la tarea que les ha sido impuesta.

#### REFERENCIAS

- BARRAZA, Macías Arturo. (2010)** “Elaboración de propuestas de intervención educativa” Ed. Universidad Pedagógica de Durango.
- CASTAÑEDA Figueiras, Sandra. (2009).** “Educación, aprendizaje y cognición: teoría de la práctica.” México, D. F.: Ed. Manual moderno.
- DEWEY, J. (1938)** *Experience and Education, New York: collier.* Tomado de “Educación aprendizaje y cognición” “Teoría de la práctica” de Sandra Castañeda Figueiras. Ed. Manual moderno.
- GARDNER, Howard. (1994).** *Estructuras de la mente “La teoría de las inteligencias múltiples”* 2ª ed. México: FCE.
- MCDANIEL, M.A. y Einstein, G.O. (1993).** *The importance of cue familiarity and cue distinctiveness in prospective memory.* *Memory*, 1, 23-41.
- PÉREZ Sáez, E. et al.** “Procesos cognitivos y neurológicos implicados en la secuencia intencional”. *Revista electrónica de motivación y emoción*, VOLUMEN: VIII NÚMERO: 20-21 <http://reme.uji.es/>

# EL ENGAGEMENT

(Ilusión por el trabajo)  
*y los factores que lo integran*

**Teresita de Jesús  
Cárdenas Aguilar**  
*tecade21@hotmail.com*

*Centro de Recursos e Información para  
la Integración Educativa de la SEED*

**Adla Jaik Dipp**  
*adlajaik@hotmail.com*

*Instituto Politécnico Nacional (CIIDIR  
Durango)  
Instituto Universitario Anglo Español*

93

## **Resumen**

La presente investigación se desarrolló con la finalidad de conocer el fenómeno del engagement en el trabajo de los docentes de la ciudad de Durango, Dgo., México, mediante el diseño y la aplicación de un inventario a 572 docentes de instituciones públicas en los diversos niveles del sistema educativo estatal; como resultado fue posible identificar los factores que integran el engagement y construir con ellos un modelo teórico.

*Palabras clave:* trabajo docente, engagement, modelo teórico.

## **Abstract**

This research was conducted in order to explore the phenomenon of work engagement of teachers in the city of Durango, Durango, Mexico, through the design and implementation of an inventory to 572 teachers in public institutions at various levels the state educational system, as a result it was possible to identify the factors that make up the engagement and build with them a theoretical model.

*Keywords:* teaching work, engagement, theoretical model.

## **INTRODUCCIÓN**

Actualmente los seres humanos enfrentan una serie de retos en su vida cotidiana, diversas exigencias que la vida en la sociedad actual les impone: poseer recursos económicos, manejar las tecnologías de la información y la comunicación, afrontar vertiginosos cambios sociales, adoptar los modelos de vida actuales, someterse a estándares de apariencia y de relaciones sociales valorados como aceptables y, sobre todo, responder a ellos con éxito. Esta serie de exigencias han impactado la vida laboral, la cual se ha venido modificando de manera importante en las últimas décadas planteando a los trabajadores diversas demandas a las cuales tiene que responder para sobrevivir como trabajador y como persona.

Estas demandas que la organización plantea a los trabajadores, en la sociedad actual, provoca que las personas reaccionen con cansancio y estrés; mientras que otras, utilizando sus propios recursos, logran afrontar la situación llegando incluso a sentirse ilusionados por su trabajo; es decir, desarrollan "engagement" en el trabajo.

El engagement en el trabajo surgió como término en 1990 con William A. Kahn, (2004); en sus trabajos, este autor identifica los problemas que presentan los trabajadores y las estrategias que utilizan para enfrentar estos problemas. Por su parte, en 1997, Maslach y Leiter, después de 25 años de estudiar el burnout, se preguntan “¿Pueden los empleados trabajar de forma energética, estar altamente dedicados a sus trabajos y disfrutar al máximo estos momentos?” (Salanova & Llorens, 2008, p. 64); así se inició una serie de estudios para identificar el opuesto al burnout y se utiliza el término engagement con el objetivo de “generar consecuencias positivas para los empleados y para el funcionamiento óptimo de las organizaciones” (Salanova & Llorens, 2008, p. 64).

Entre sus antecedentes teóricos, el engagement se puede identificar con dos ramas: la psicología humanista y dentro de ésta con la psicología positiva y con la filosofía de Aristóteles a través del concepto de eudaimonía o felicidad. Sin embargo, el engagement es un objeto de estudio aún en construcción, pues aún no ha surgido una teoría que lo respalde; sólo han podido identificarse algunos modelos conceptuales como el Modelo DRL y el Modelo JD-R.

El Modelo Demandas y Recursos Laborales (DRL) de Bakker y Demerouti surge dentro de la Psicología de la Salud Ocupacional y plantea que existen 2 tipos de bienestar psicosocial: el engagement y el burnout; “ambos están negativamente relacionados entre sí, y además, (consideran los autores) teniendo en cuenta lo positivo y lo negativo de la realidad podremos expresarla en forma más fidedigna” (Salanova & Schaufeli, 2009, p. 132). Esta forma de abordar su estudio permitiría analizar la salud ocupacional de una manera holística.

En cambio el Modelo JD-R de Bakker y Leiter (2010) pretende pronosticar el engagement en el trabajo, el cual se

puede predecir a partir de los recursos de empleo o recursos laborales y de los recursos personales o capital psicológico.

El engagement se ha estudiado a nivel internacional en diversos ámbitos como: el ámbito educativo (Salanova & Martínez, 2005; Agudo, 2005; Manzano, 2002), el ámbito laboral (Salanova, Grau, Llorens & Schaufeli, 2001; Rey, Durán y Estremera, 2004), educativo y laboral (Garroza, Jiménez, Rodríguez & Sanz, 2008) y en el ámbito organizacional (Lisbona, Morales & Palaci, 2009). Cabe aclarar que en México sólo existe referencia de un estudio realizado por Lisbona, Morales y Palaci (2009) en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid, España, en el cual se analizó al engagement como el resultado de la socialización organizacional; en este estudio se toman como muestra 514 trabajadores de empresas transnacionales, de los cuales sólo el 6.9 % de los sujetos estudiados eran población mexicana (Lisbona et al., 2009, p. 93), es decir sólo 36 y por lo tanto constituye un tema innovador en el ámbito de la investigación.

Esto demuestra que el estudio del engagement se ha orientado hacia su consolidación conceptual que se ha ido construyendo a través de estudios de validez concurrente (analizado junto a satisfacción, resiliencia, bienestar, felicidad) y de validez divergente (analizado como contraparte del burnout y estrés).

Después de esta revisión de investigaciones, publicaciones y bibliografía referente al engagement, esta investigación se planteó los siguientes objetivos

- Identificar los factores que integran el engagement en el trabajo de los docentes de la ciudad de Durango.
- Establecer cómo se relacionan entre sí los factores que integran el engagement en el trabajo de los docentes de la ciudad de Durango.

## Metodología

Esta investigación se realizó con un enfoque cuantitativo, mediante un tipo de estudio correlacional; para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento un inventario.

El inventario utilizado fue construido, ya que no se encontró uno que incluyera los aspectos personales junto a los aspectos laborales u organizacionales del engagement; una vez construido fue denominado Inventario para la Medición del Engagement en el Trabajo (IMET). En su etapa de piloteo este instrumento quedó integrado por 51 afirmaciones y en la etapa de muestreo de 48 (en la versión final), siendo sólomente 44 propiamente del instrumento y los últimos 4 se agregaron para incluir dos variables convergentes (satisfacción laboral y compromiso organizacional) y dos divergentes (burnout y estrés laboral) con las cuales se realizó uno de los estudios de confiabilidad. Todas las afirmaciones son planteamientos cerrados que se responden mediante un escalamiento tipo lickert. Es necesario mencionar que se obtuvo un Coeficiente Alfa de Cronbach de .94, por lo cual se considera que el instrumento tiene un nivel elevado de confiabilidad; así mismo, se realizó el análisis de consistencia interna mediante el estadístico “r de Pearson” que permitió reconocer que todos los ítems se relacionan con un nivel de significación de .00, es decir, todos los ítem se refieren al constructo que se estudia y que existe homogeneidad en la estructura interna.

La población sujeto de estudio está constituida por 12 310 docentes de la ciudad de Durango; por ello fue necesario obtener una muestra probabilística y estratificada para determinar los elementos muestrales a encuestar.

Los docentes encuestados desempeñan su trabajo frente a grupo, impartiendo clases en instituciones educativas de diversos niveles educativos del sector público de la ciudad de Durango, Durango; México. La muestra s

obtuvo con el Programa Stats versión 2, a partir de los siguientes valores: población sujeto de estudio: 12 310 docentes de la ciudad de Durango; nivel deseado de confianza: 95 %; porcentaje estimado de la muestra 50 % y 4 % como error máximo aceptable; el tamaño de la muestra que resultó con este procedimiento fue de 572 docentes a quienes se aplicó el instrumento: 5 de educación inicial, 52 de preescolar, 146 de primaria, 127 de secundaria, 123 de bachillerato, 104 de licenciatura y 15 de postgrado.

### Resultados

Los resultados hacen referencia a los factores que integran el engagement en el trabajo y cómo se relacionan entre sí estos factores, a partir de lo cual se construye el Modelo AREA.

### Factores que integran el engagement.

Para conocer los factores que integran el engagement a partir de la información obtenida con la aplicación del IMET se procedió a realizar un Análisis Factorial. Por tal motivo este apartado se integró con dos elementos: el análisis factorial y los factores que integran el engagement.

Es necesario iniciar aclarando que se realizaron dos procedimientos previos para determinar si era válido realizar un análisis factorial al IMET; estos procedimientos son: el Test de KMO Bartlett's y el de Comunalidades.

En este caso el resultado del Test de KMO y Bartlett's fue un nivel alto de Coeficiente de Adecuación (.945), y su nivel de significación fue de .00; por lo cual se consideró adecuado proceder al análisis factorial, el cual se desarrolló solicitando la extracción de cuatro factores, ya que en un análisis preliminar realizado se observó que este número de factores explicaba más del 50 % de la varianza total. Como resultado del Análisis Factorial, los 44 ítems que estructuran el IMET se clasificaron en cuatro grupos, los cuales se convierten en los factores que integran el engagement: emociones positivas en el trabajo, autoconcepto laboral positivo,

apoyo social percibido en el trabajo y resiliencia en el trabajo.

- **Factor 1.** Emociones positivas en el trabajo: se refiere a las reacciones personales o estado afectivo que provoca bienestar y motivación hacia el trabajo incluyendo: ilusión por el trabajo, sentirse lleno de energía durante la jornada laboral, sentir orgullo por el trabajo realizado, sentimiento de estar involucrado, optimismo hacia los resultados del trabajo, entusiasmo, sentimiento de que el trabajo llena de esperanza, considerar que el trabajo le inspira, disfrutarlo, sentir que el trabajo se desarrolla satisfactoriamente aun cuando imp que tiempo extra y sentirse alegre en el trabajo. Este factor obtuvo una confiabilidad alta (.89).

- **Factor 2.** Autoconcepto laboral positivo. Es el conjunto de imágenes, pensamientos y sentimientos que integran la autopercepción del rol laboral de una persona y está compuesto por: considerar que se trabaja adecuadamente aunque existan conflictos, considerarse apto, darle sentido al trabajo, concentrarse, realizar bien el trabajo aunque haya confusiones en la función a desempeñar, sentir que el tiempo pasa volando, tener suficiente seguridad de lo que se quiere, sentir la capacidad necesaria para realizar el trabajo con éxito ser muy persistente, considerarse eficaz, esforzarse por realizar bien el trabajo y aceptar retos nuevos. Este factor tiene un nivel muy alto de confiabilidad (.93).

- **Factor 4.** Resiliencia en el trabajo. Es la capacidad de una persona para mantenerse en pie de lucha, para adaptarse a las circunstancias laborales, es la competitividad positiva para enfrentar adversidades en el ámbito laboral. La resiliencia en el trabajo está integrada por olvidar todo lo que pasa alrededor cuando se está en el trabajo, buscar información sobre cómo mejorar el trabajo, afrontar exitosamente tareas que exigen: atención, precisión, procesamiento o toma de decisiones complejas; realizar el trabajo exitosamente au

ante acoso psicológico o laboral, realizar bien el trabajo aunque se tenga que mostrar simpatía sin sentirla o aunque haya dudas de quedarse o no el trabajo, considerar que el trabajo es retador y lograr desarrollar el trabajo con autonomía. El nivel de confiabilidad de este factor es de .75.

### Modelo AREA del engagement en el trabajo.

Para construir el Modelo Conceptual del engagement en el trabajo denominado modelo AREA (Autoconcepto, Resiliencia, Emociones positivas y Apoyo Social) en esta investigación se aplicó el estadístico Coeficiente D de Sommers con la finalidad de conocer la direccionalidad de la relación existente entre los cuatro factores que integran el engagement (Tabla 1) y como resultado pudo observarse que el autoconcepto laboral positivo es un factor independiente en el engagement; en cambio, el apoyo social percibido se muestra como un factor periférico que sería importante analizar en investigaciones posteriores.

Según los resultados de este análisis, el engagement en el trabajo presenta como factor central el autoconcepto laboral positivo, el cual se relaciona con autoconocimiento, autoevaluación, autoaceptación y autorrespeto (Maslow, en Mainou & Lozoya, 2012), de donde surgen un conjunto de imágenes, pensamientos y sentimientos que integran la autopercepción del rol laboral de una persona quien se siente apta para su trabajo, segura, eficaz y exitosa, es persistente y acepta retos nuevos, considera que trabaja adecuadamente y, por tanto, la persona se siente satisfecha con el trabajo realizado (Figura 1).

Del autoconcepto laboral positivo surgen las emociones positivas en el trabajo, pues en la medida que una persona se siente satisfecha de su trabajo logra desarrollar reacciones personales de bienestar y motivación hacia el trabajo y emociones como ilusión por el trabajo, energía, orgullo,

**TABLA 1**  
Direccionalidad de la relación entre los factores que integran el IMET

	Emociones positivas en el trabajo	Autoconcepto laboral positivo	Apoyo social percibido	Resiliencia en el trabajo
Emociones positivas en el trabajo		Emociones positivas en el trabajo (dependiente) .56 Sig. .00	Apoyo social percibido (dependiente) .35 Sig. .00	Emociones positivas en el trabajo (dependiente) .47 Sig. .00
Autoconcepto laboral positivo			Apoyo social percibido (dependiente) .23 Sig. .00	Resiliencia en el trabajo (dependiente) .51 Sig. .00
Apoyo social percibido en el trabajo				Apoyo social percibido (dependiente) .33 Sig. .00
Resiliencia en el trabajo				

optimismo, entusiasmo y esperanza. Se cubre así la necesidad personal de autorrealización definida como la “realización integral del potencial propio, es decir, llegar a ser lo que se puede ser, para estar en paz consigo mismo” (Maslow, en Mainou & Lozoya, 2012, p. 110). Por tanto las emociones positivas en el trabajo logran que la persona se sienta feliz y en paz.

Del autoconcepto laboral positivo surgen también sentimientos de fortaleza, suficiencia, dominio, autoconfianza e independencia para afrontar las adversidades en el trabajo (Maslow, en Mainou & Lozoya, 2012), estos sentimientos dan origen a la resiliencia, es decir a la capacidad de una persona para mantenerse en pie de lucha, para adaptarse a las circunstancias laborales, para desarrollar una competitividad positiva al afrontar adversidades en el ámbito laboral. De manera que busca información, afronta con éxito las tareas difíciles, trabaja exitosamente aún ante presiones sociales y

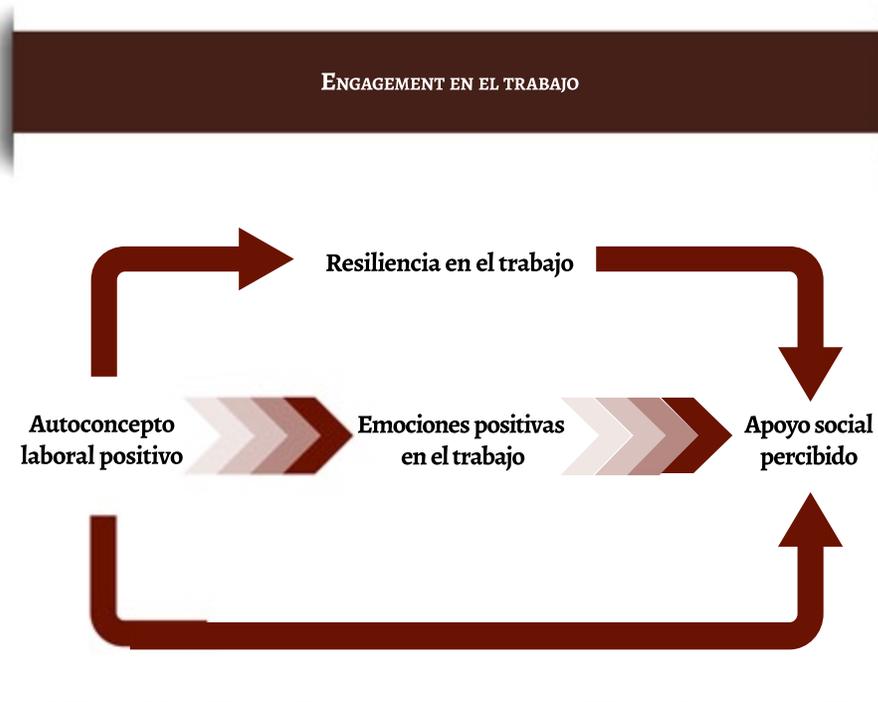


Figura 1. Modelo AREA del engagement en el trabajo. Este modelo representa a los factores que integran el engagement en el trabajo y las relaciones existentes entre ellos. Cada factor se localiza al interior de los rectángulos y las flechas indican la dependencia que existe entre ellos, de manera que la punta de la flecha llega al factor dependiente.

psicológicas, olvida lo que pasa alrededor mientras trabaja, desarrolla autonomía y percibe las dificultades como retos a vencer. De esta manera quienes poseen resiliencia en el trabajo son personas con fortaleza y autonomía.

Por último, de los factores anteriores: autoconcepto laboral positivo, emociones positivas en el trabajo y resiliencia en el trabajo surge el apoyo social percibido en el trabajo, el cual, cubre las necesidades de pertenencia, amor, afecto y posesión de las personas (Maslow, en Mainou & Lozoya, 2012) al percibir confianza, apoyo, ayuda comprensión y reconocimiento en sus compañeros de trabajo; entonces logra asociarse con su grupo de trabajo y se forman personas capaces de establecer relaciones amistosas y de compañerismo

### Conclusiones

El engagement se integra de 4 factores, de los cuales el que más destaca es el autoconcepto laboral positivo (con una confiabilidad de .93), le sigue el apoyo social percibido (con una confiabilidad de .91), luego las emociones positivas en el trabajo (con confiabilidad de .89) y al final la resiliencia en el trabajo (confiabilidad de .75).

El “Modelo Conceptual AREA (Autoconcepto, Resiliencia, Emociones positivas y Apoyo social) del Engagement” que resultó del análisis estadístico plantea que el autoconcepto laboral positivo es el factor central del engagement en el trabajo, de él surgen la resiliencia en el trabajo, las emociones positivas en el trabajo y el apoyo social percibido; considerando que el apoyo social percibido resulta de la existencia de los otros tres factores.

### REFERENCIAS

**Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (2010).** *Work engagement. A handbook of essential theory and research.* Estados Unidos: autor.

**Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (2010).** *Where to go from here: Integration and future research on work engagement.* Recuperado de <http://www.workpsychologyarena.com>

**Garrosa Hernández, E., Moreno Jiménez, B., Rodríguez Muñoz, A. & Sanz Vergel, A. I. (2008).** *La influencia del estrés de rol y la competencia emocional en el desgaste profesional y en el engagement.* Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>

**Kahn, W. A. (s.f.).** *Holding Fast: The Struggle to Create Resilient Caregiving Organizations.* Recuperado de <http://ebooks.ebookmall.com>

**Lisboa, A., Morales, J. F. & Palaci, F. J. (2009).** *El engagement como resultado de la socialización organizacional.* Recuperado de <http://www.ijpsy.com>

**Kahn, W. A. (2004).** *Holding Fast: The Struggle to Create Resilient Caregiving Organizations.* Recuperado de <http://ebooks.ebookmall.com>

**Mainou y Abad, V. & Lozoya Meza, E. (2012).** *Gigantes de la psicología humanista. Para una educación integral.* México: Compañía Editorial Impresora y Distribuidora, S. A.

**Manzano García, G. (2002).** *Burnout y engagement: Relación con el desempeño, madurez profesional y tendencia al abandono de los estudiantes.* Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>

**Rey, L., Durán, A. & Extremera Pacheco, N. (2004).** *La inteligencia emocional percibida y su nivel de influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual.* Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>

**Salanova, M., Grau, R., Yorens, S. & Shaufeli, W. B. (2001).** *Exposición de las tecnologías de la información, burnout y engagement: el rol del modulador de la autoeficacia profesional.* Recuperado de <http://www.fss.uu.nl>

**Salanova Soria, M. & Martínez, I. M. (2005).** *Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico.* Recuperado de <http://en.scientificcommons.org>

**Salanova, M. & Llorens, S. (2008).** *Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout.* Recuperado de <http://www.cop.es/papeles>

**Salanova, M. & Shaufeli, W. (2009).** *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión.* España: Alianza Editorial S. A.