

—EJE VII—
Enseñanza y aprendizaje

LÍRICA TRADICIONAL MEXICANA: UNA EXPERIENCIA CON UN GRUPO DE PRIMER GRADO	6
EDGAR CANTÚ ROSAS	
¿CÓMO ENSEÑAR A LOS ALUMNOS A REDACTAR POEMAS A PARTIR DE LOS MOVIMIENTOS DE VANGUARDIA?	20
MARÍA MERCEDES HERNÁNDEZ RAMÍREZ / ALONDRA GUADALUPE CHAVARRÍA MARTÍNEZ	
EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO Y SU PERSPECTIVA DEL MODELO EDUCATIVO	31
MARTA NIEVES ESPERICUETA MEDINA / MARÍA CRISTINA CEPEDA GONZÁLEZ ALEJANDRA VALDÉS	
MODALIDADES SOCIOAFECTIVAS EN NIÑOS INDÍGENAS QUE PRESENTAN DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE	44
NELVA DENISE FLORES MANZANO / IRMA VERÓNICA GUERRERO LÓPEZ	
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES COMO ESPACIO DE ENRIQUECIMIENTO PSÍQUICO: INFLUENCIA DE LAS FUNCIONES PARENTALES	56
NELVA DENISE FLORES MANZANO / DIANA CRISTINA HERNÁNDEZ PÉREZ ALEJANDRA CORONA HERNÁNDEZ	
“EL EMPODERAMIENTO ECONÓMICO DE LA MUJER GENERADOR DE UNA NUEVA ESTRUCTURA FAMILIAR”	70
FRANCISCA GABRIELA GARCÍA ZAPATA	
EDUCACIÓN PARA VIVIR O EDUCACIÓN PARA MORIR	82
CLAUDIA CECILIA GONZÁLEZ RAMOS / JULIO CU FARFÁN LÓPEZ JESÚS ALBERTO GARCÍA GARCÍA	

FILOSOFÍA E INVESTIGACIÓN, FUNDAMENTALES EN LA EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN	103
CLAUDIA CECILIA GONZÁLEZ RAMOS	
RECLUTAMIENTO Y SELECCIÓN DE PERSONAL ACADÉMICO EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS	121
ZAYRA GUADALUPE GUTIÉRREZ BERNAL / ARGELIA AIDE GUTIÉRREZ LANDA JORGE SOTO ORTEGA	
REFLEXIONAR SOBRE EL SABER Y SENTIR EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	136
EDITH JIMÉNEZ RÍOS	
LA EDUCACIÓN Y LA CONCIENCIA AMBIENTAL EN EL CONSUMO DE ENERGÍA ELÉCTRICA	151
CRISTIAN JHONATAN FLORES DÁVILA	
ANÁLISIS Y RESCATE PARA RONDA POPULAR DE PREESCOLARES: “HILITOS, HILITOS DE ORO”	162
JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ / NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO VÍCTOR HUGO VÁZQUEZ REYNA	
LINGÜITÍTERE: METODOLOGÍA PARA DESARROLLAR EL LENGUAJE A TRAVÉS DEL CUENTO CON TÍTERES	175
ITZEL LÓPEZ MARTÍNEZ	
APRENDER HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA ESCUELA: OTREDAD, VIOLENCIAS Y CONVIVENCIA EN MÉXICO	187
MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO / NORMA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ	
LA SEDIMENTACIÓN Y RESIGNIFICACIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA	201
HERMELINDA MARTÍNEZ RANGEL / NOEMI GONZÁLEZ RÍOS	

EL OCIO, SUS RELACIONES CON LA EDUCACIÓN PROFESIONAL	215
YESSICA ANAHÍ BLANCO DELGADO / SARA MARGARITA YAÑEZ FLORES MARÍA DEL CONSUELO SALINAS AGUIRRE	
HÁBITOS DE ESTUDIO	
Y SU RELACIÓN EN LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN LAS ARTES	231
BEATRIZ MABEL PACHECO AMIGO / JORGE LUIS LOZANO GUTIÉRREZ FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ GARCÍA	
PENSAR CASTORIADIS EN EDUCACIÓN	242
GERARDO LUIS PALACIOS VALDÉS / JAIME ZÁRATE GONZÁLEZ	
NEPOHUALTZINTZIN: MATRIZ DE CÁLCULO Y HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN, DESARROLLO Y POTENCIALIZACIÓN DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO	253
PALMA GUERRERO DANIEL / DÍAZ SALES LUIS GUILLERMO	
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIAS DE DOBLE TURNO. RESPONSABILIDAD DE LOS ACTORES PARTICIPES EN SU FORMACIÓN	268
MA. DE LOS ÁNGELES ORTIZ RODRÍGUEZ / ELVIA ESTHELA MÁRQUEZ ECHEGARAY ALEJANDRO QUINTERO SÁNCHEZ	
LA IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDADES LÚDICAS EN EL AULA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE MATEMÁTICAS EN LA ESCUELA PRIMARIA	283
JOSÉ RUFO AVALOS BALDEZ / DAVID MATA RÍOS / J. FÉLIX VERA MARTÍNEZ	
EL TRABAJO COLABORATIVO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS	294
DYLAN ESAÚ GARCÍA RÍOS / DAVID MATA RÍOS / ADRIÁN MÉNDEZ FLORES	
PROYECTO DE VIDA, ESTUDIO DE CASO PRIMER SEMESTRE DE INGENIERÍA TOPOGRÁFICA, UAZ.	307
ÉTEA ARABELA CRISTINA VARELA	

DESEMPEÑO DOCENTE, EL AMBIENTE ESCOLAR EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS	321
CLAUDIA ISELA RAMÍREZ PINEDA / FRANCISCO ISAÍ PÉREZ CASTRO JUAN CARLOS FARIAS BRACAMONTES	
EL CLIMA ESCOLAR Y SU INFLUENCIA EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO	337
MARLA YUDITH RAMÍREZ PADRÓN / PERLA LETICIA DE LA ROSA TORRES JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ GARZA	
PRÁCTICA DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA OBTENCIÓN DE APRENDIZAJES ESPERADOS EN ESPAÑOL	348
MARÍA TERESA RIVERA MORALES / MARÍA DEL CONSUELO SALINAS AGUIRRE EDGAR AGUIRRE SIFUENTES	
EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE SESGADA POR EL PERFIL DOCENTE Y AMBIENTE EDUCATIVO	362
MARÍA DEL CONSUELO SALINAS AGUIRRE / SARA MARGARITA YAÑEZ FLORES ALMA VERENA SOLÍS SOLÍS / MARTA NIEVES ESPERICUETA MEDINA LILIA SÁNCHEZ RIVERA	
LOS FACTORES QUE IMPACTAN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	377
ALMA VERENA SOLÍS SOLÍS / MARTA NIEVES ESPERICUETA MEDINA LILIA SÁNCHEZ RIVERA	
RACIONALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA E N LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EMANCIPADOR	390
ALEJANDRA MAGALI TORRES VELÁZQUEZ/ MARTHA ELIZABETH ZANATTA COLÍN	
APRENDIZAJE Y DINÁMICA PULSIONAL: UNA CONTRIBUCIÓN DESDE EL PSICOANÁLISIS	404
MARÍA ELENA VILLASANA MERCADO / PATRICIA PRIETO SILVA	

LÍRICA TRADICIONAL MEXICANA: UNA EXPERIENCIA CON UN GRUPO DE PRIMER GRADO

EDGAR CANTÚ ROSAS¹

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

RESUMEN

Este ensayo recupera la experiencia con un contenido de español en la secundaria técnica #79, ubicada en San Luis Potosí, con un grupo de primer año, a fin de mostrar una alternativa al enseñar los tipos, características y contenidos del proyecto denominado “lirica tradicional mexicana”. Construido a través de las aportaciones de Helena Beristáin para el análisis del poema lírico, y de las características del currículum propuesto por la Secretaría de Educación Pública para trabajar con los alumnos.

Los métodos usados se centran en la investigación-acción, el aspecto cuantitativo y cualitativo; mismos que ayudaron a rescatar elementos importantes antes, durante y después de esta práctica docente; que a su vez llevaron a resultados y reflexiones que no sólo se ubican en el campo formal de la enseñanza, sino también en el campo de las actitudes y habilidades del alumno.

Éstos últimos, aunados al contexto externo y a la cultura escolar, se proyectan como la situación clave para comprender el panorama de este trabajo. Sin embargo, se ofrecen elementos importantes a considerar en la enseñanza del español, tomando en cuenta el nivel de conocimientos del alumno y su disposición ante la clase.

Palabras clave: lirica tradicional mexicana, español, secundaria, análisis poético.

INTRODUCCIÓN

Panorama del contexto interno y externo de la escuela

La escuela secundaria técnica #79 se ubica en el estado de San Luis Potosí, municipio de Soledad de Graciano Sánchez, en la colonia “Los Cactus” cercana a

1 ecr1501@hotmail.com

la periferia de la ciudad. Su contexto se compone de casas comunes y negocios pequeños, sin embargo, ha sido categorizada como una de las cinco colonias más peligrosas del municipio según comentarios de Gustavo Arredondo Mata, director de Seguridad Pública Municipal a través del diario El Universal. (Vázquez, María 2018, El Universal)

Según datos del INEGI (2015), las características educativas de la población de 12 a 14 años que asiste a la escuela representa un porcentaje del 96.3%, y el grado máximo de escolaridad de la zona asciende a 10 años, lo que ubica a la mayoría de la población con educación secundaria terminada, aunado a esto la población económicamente no activa que estudia apenas representa un 39.8% del total del municipio.

Con respecto a los adolescentes, éstos representan el 10.2% de la población total, de acuerdo a las edades que comprenden de los 10 a los 14 años. Entonces, de los 267,839 habitantes del municipio, 27,319 son jóvenes (INEGI, Encuesta Intercensal, 2015). Y en el caso de la matrícula de la escuela, ésta sólo contiene al 1.84% de la población adolescente ya mencionada. Es decir, un total de 504 alumnos repartidos en los tres grados.

Por otro lado, de acuerdo al contexto interno de la escuela tenemos los siguientes datos: 18 salones (seis por cada grado), una biblioteca escolar, un laboratorio de ciencias, una sola cancha, una sala de maestros, la dirección, hasta tres cubículos de prefectura y uno más para el coordinador académico, baños para hombre y mujer que comparten maestros y alumnos, y finalmente 2 aulas para uso de los talleres que ofrece la escuela.

En cuanto a infraestructura, la escuela contiene los servicios básicos de energía eléctrica, drenaje, etc., sin embargo, carece de elementos como señales de protección civil o rutas de emergencia para evacuación. La escuela es muy pequeña con respecto a otras instituciones visitadas en diferentes prácticas. Algo que puede observarse en sus aulas, debido a la matrícula existente, es la división de sus salones que tenían capacidad de hasta 45 alumnos, para recibir ahora a 27 o 28 alumnos, número que corresponde al promedio de estudiantes por aula.

En lo referente al mobiliario de la escuela encontramos elementos suficientes para el trabajo escolar. Por ejemplo, un número disponible de mesa-bancos para los docentes, escritorio para el profesor, equipos de cómputo en ciertas aulas así como proyectores, iluminación de tipo artificial y natural, y un cuidado medio-bajo de la pintura de los mismos.

En esta institución realicé mi práctica educativa con el primer grado grupo “B”

que se compone de 27 alumnos: 14 varones (51.85%) y 13 mujeres (48.14%), con una edad promedio entre los 12 y 13 años de edad, quienes se ubican en la etapa temprana de la adolescencia. En específico, este grupo vive en su totalidad en las cercanías de la escuela, lo que supone un gasto de tiempo entre 10 o 15 minutos hacia sus viviendas y que permite una rápida circulación en las mañanas, pero complicándose en la entrada del turno vespertino.

Esta experiencia se lleva a cabo del 12 al 16 de marzo del 2018, lo que se interpreta como el bloque IV de acuerdo a los Programas de Estudio 2011 emitidos por la SEP. Así mismo, la fecha correspondía a la evaluación continua del aula, separada por tres semanas al periodo de evaluación final del bimestre. El proyecto pertenece a la asignatura de español en el ámbito de la literatura, lo que supone trabajar con textos relacionados a ese contexto. En ese mismo sentido, el proyecto tiene como finalidad que los alumnos “identifiquen algunas de las características de los textos de la lírica tradicional mexicana” así como “conocer y valorar la riqueza lingüística y cultural de México por medio de la lírica tradicional” (SEP, 2011, p. 54).

En síntesis, se hablará de la experiencia desarrollada con el grupo, sus aciertos y áreas de oportunidad, expuestos como una alternativa para la enseñanza y aprendizaje de dicho contenido.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cómo enseñar los tipos, características y contenidos implícitos en la lírica tradicional mexicana a un grupo de primer año?

SUSTENTO TEÓRICO

He identificado que el grupo del 1° “B” no conoce la estructura interna de la lírica tradicional mexicana, ni sus componentes de análisis (sílabas, verso, estrofa, ritmo, etc.).

Con lo anterior, las secuencias didácticas de esta práctica tienen como fundamento dos ejes principales. Primero, el Programa de Estudios de secundaria (Español) del 2011, mismo que propone los aprendizajes, los temas de reflexión y las producciones para el desarrollo del aprendizaje según el tipo de texto. Además de ser el currículum específico de toda escuela secundaria.

En este sentido, la SEP sugiere trabajar con los textos de forma directa, conociendo sus propiedades, temas y tipos de redacción. Lo que comúnmente solemos denominar como el enfoque de la enseñanza del español: comunicativo y funcional

(Sanz, G., Luna, M. y Cassany, D., 1998, p. 83). En otras palabras, los alumnos deben conocer de forma directa los corridos, coplas y refranes que les permitan conocer, analizar e interpretar el significado de la lírica tradicional mexicana.

Lo anterior, responde a dos criterios básicos: los propósitos de la enseñanza del español en secundaria, y a los estándares curriculares. De acuerdo con el primero, se pretende que los alumnos “conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas, con el fin de que valoren su papel en la representación del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen” (SEP, 2011, p. 14). En cuanto a los estándares curriculares, los dicentes se envuelven en dos campos: 1. procesos de lectura e interpretación de textos; donde reconoce la importancia de releer un texto para interpretar su contenido y, 2. actitudes hacia el lenguaje, en el cual emplea el lenguaje para expresar ideas, emociones y argumentos (SEP, 2011, pp. 16, 18).

Como segundo sustento, tenemos presente la obra de Beristáin, Helena (1989), en “*Análisis e interpretación del poema lírico*”, misma de la que obtenemos orientaciones básicas para analizar la lírica tradicional, al menos, en el nivel fónico-fonológico de la lengua, en la identificación del “yo” sujeto lírico y de la comprensión del texto de acuerdo con su contexto histórico-cultural de producción.

Esto último surge de la concepción que el Programa de Estudios hace del texto, al definirlo como “descriptivo”, es decir, un texto que busca representar con palabras a personas, animales u objetos. Por tanto, es de interés que se resuelva en clases a cuestiones como ¿de qué se compone el texto?, ¿cuáles son sus temas?, ¿qué tipo de lenguaje usa? y ¿qué relación guarda con su periodo de producción?

MÉTODO

Los métodos usados son los siguientes: investigación-acción a fin de obtener información teórica y práctica para las secuencias didácticas que busquen resolver la problemática. En un porcentaje menor documental, puesto que se recaban datos sobre los contenidos de clase y sobre los alumnos; así como un enfoque mixto pues se trabajan datos cualitativos y cuantitativos, de los cuales se obtuvieron resultados para su análisis de forma gráfica e interpretativa.

Lo anterior inició el viernes 16 de febrero del 2018, donde se visitó a la escuela con dos finalidades, la de obtener contenidos curriculares para ser preparados, y la de conocer a los alumnos de acuerdo a la comunicación que generan, actitudes ante

las actividades de clase, al desempeño que muestran y a la forma en como son evaluados, especialmente en la materia de español. Sin embargo esto no pudo completarse debido al cambio de horarios realizados en tal institución. Lo cual me llevó a observar y dialogar con ellos en clase de educación física, recuperando lo siguiente en mi diario de observación: “El grupo se queja ante la ausencia del profesor de español, señalan que rara vez han trabajado contenidos de la materia. Además, su dinámica de grupo es equilibrada, no hay presencia de actitudes violentas u otro obstáculo de tal naturaleza.”

Con los datos anteriores, partí a diseñar las actividades y materiales pertinentes al grupo en el lapso del 17 de febrero al 13 de marzo. Puesto que la observación arrojó pocos datos sobre los alumnos, las propuestas didácticas se sustentarían en mayor parte con el Programa de Estudios 2011 en donde se encuentran tres verbos operativos generales que orientan los tipos de actividades y de desarrollo. En este caso los alumnos deben *identificar, conocer y valorar* la lírica tradicional mexicana desde distintos ejemplos y ejercicios de aplicación.

Con esto llegamos a la secuencia didáctica compuesta de cuatro actividades, es decir, una por día; sin embargo, sólo tres de ellas pudieron aplicarse. Finalmente, desde el análisis del grupo, del currículum y del tipo de actividades, se llevó a cabo la creación de una planeación que mostrara de forma sencilla toda la propuesta en sus tres elementos clave: contenido a trabajar, actividades que dan soporte y la evaluación continua.

Dicha planeación se clasifica de diferentes maneras. Primero, desde su contenido, lo que la convierte en un planificador de tipo académico-operacional, lo que refiere a una preparación de contenidos de acuerdo con un programa de estudios y a la selección de actividades según distintos niveles de función operativa (o “verbos operativos”). Esto último, es lo que otorga el nivel de complejidad a la planeación, según las habilidades del pensamiento que se necesiten desarrollar. En este caso, se maneja la taxonomía de Bloom (como se citó en Frola y Velásquez, 2013), que ubica los verbos (de este proyecto) ya mencionados en los siguientes apartados:

- **Identificar y conocer:** pertenecen al campo #1 denominado “conocimiento”, y es donde el alumno genera capacidades para recordar hechos, procesos, conceptos, características, funciones, etc.
- **Valorar:** este verbo se ubica en el campo #6 “evaluación”, mismo que permite al alumno ejercer comentarios y promover visiones sobre su

concepción del contenido, su desempeño y el resultado que generó durante las actividades.

Obviamente, estos verbos pretenden observarse funcionando en alguna de las cuatro grandes habilidades comunicativas: “Hablar, escuchar, leer y escribir” (Sanz, G., Luna, M. y Cassany, D., 1998, pp. 86-89).

Por otra parte, la planificación se analiza desde su estructura interna, es decir, responde a ¿cómo se divide la clase?, ¿qué se hace en cada uno de estos momentos?, ¿qué elemento guía estos momentos?, ¿cuánto tiempo se dedica a cada uno? Por tanto, de acuerdo a este tema, la planificación se organiza de la siguiente manera:

Momentos de clase:

- Inicio: corresponde a los primeros cinco o diez minutos de clase. En ella se recuperan conocimientos previos relacionados al tema, o bien se recapitula lo hecho en clases anteriores para generar unidad.
- Desarrollo: comprenden entre veinte o treinta minutos de la clase. Este es el espacio donde el maestro explica brevemente los contenidos y da las instrucciones de trabajo. Así mismo, es donde el alumno trabaja y pone en juego los conceptos, procedimientos y actitudes para generar un producto evaluable.
- Cierre: ocupa los últimos diez minutos de la clase. En esta sección, los alumnos son cuestionados por el profesor para reiterar lo elaborado en clase, su significatividad (función en el ámbito externo escolar), y alguna reflexión para hacerlo mejor.

De lo anterior, contemplé las siguientes actividades que conforman la secuencia didáctica para lograr el cumplimiento de los objetivos y observar la evolución del problema planteado:

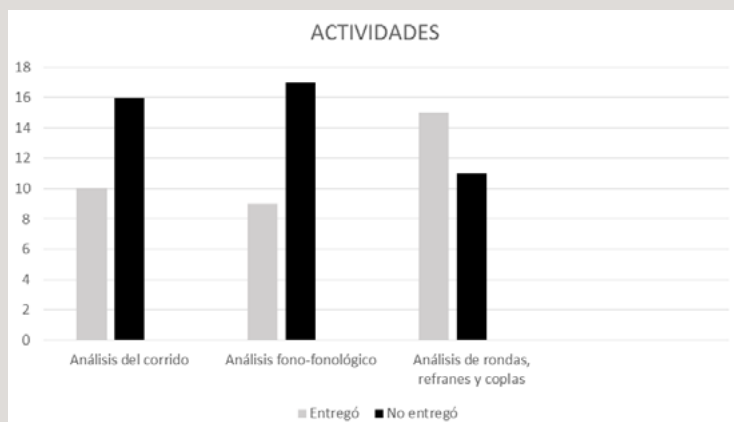
1. Cuadro de análisis del corrido: los alumnos deben leer uno de los dos corridos proporcionados: La Toma de Zacatecas y Juana Gallo. Enseguida los alumnos escucharán la canción y tratarán de responder a lo siguiente:
 - a. ¿Por qué es un corrido?, ¿a qué época se remontan éstos textos?, ¿cómo era México en esos años? ¿Qué personajes, objetos o lugares mencionan?, ¿por qué los incluye?

2. Análisis fónico-fonológico del corrido: el maestro normalista analiza la primera estrofa de cada canción con todo el grupo con los materiales provistos de la primera actividad; después los alumnos identificarán la métrica, el ritmo y algunos tipos de licencias poéticas.
3. Análisis de diversas expresiones de la lírica mexicana: en este caso se analiza una ronda infantil, una copla y dos refranes. Con los primeros dos se analizará el aspecto fono-fonológico como práctica de la sesión anterior, y con los refranes se espera que los alumnos interpreten su contenido. Es la actividad que contempla todas las expresiones del proyecto.

RESULTADOS

Los alumnos entregaron las actividades propuestas en cada cierre de sesión, lo que permitía su revisión, análisis y entrega de calificaciones, este último como recurso para revalorar las fortalezas y áreas de oportunidad. Para ello, las evaluaciones se llevaron a cabo con una serie de escalas valorativas que mostrarán el nivel de elementos que el alumno contemplaba y usaba al momento de realizar las actividades.

A continuación, se presentan las gráficas de los diferentes resultados en las evaluaciones por actividad y como secuencia general.



(GRÁFICA 1: RESPUESTA DE ENTREGA A LAS ACTIVIDADES. FUENTE: AUTOR)

Los resultados pueden ser superficiales si los observamos solamente desde aquellos alumnos que entregaron sus trabajos, por ello, se mostrarán además las gráficas que muestran el nivel de conocimientos alcanzados por los alumnos según las calificaciones obtenidas, las cuales, se pueden resumir en la siguiente rúbrica:

	Excelente (10-9)	En proceso (8-7)	Requiere apoyo (6)	No logrado
Identifica las licencias métricas (sinalefa y hiato).	El alumno identifica ambas licencias en cada texto propuesto.	El alumno identifica una de las dos licencias en todos los textos.	El alumno identifica con dificultad apenas una licencia, y en algunos textos.	El alumno no logró comprender el tema y no lo aplicó.
Estudio del verso	El alumno logra identificar el número correcto de sílabas y el tipo de verso según la última palabra (llano, agudo, esdrújulo).	El alumno identifica la medida de algunos versos, y el tipo de verso según la última palabra.	El alumno identifica con dificultad la medida de algunos versos debido a que no identifica licencias métricas o la palabra final del verso.	El alumno no logró identificar el número correcto de sílabas.
Ubicación del ritmo	El alumno identifica en cada verso los acentos rítmicos que dan fluidez al escrito.	El alumno identifica en su mayoría los acentos rítmicos de cada verso.	Identifica algunos acentos rítmicos, pero no encuentra la simultaneidad de los mismos.	El alumno no logró identificar el ritmo de las producciones. Requiere desarrollar su conocimiento de los acentos.
Interpretación	El alumno interpreta el texto con una investigación realizada del escrito, su autor o del contexto mencionado.	El alumno interpreta el texto a partir de una investigación sobre el contexto mencionado.	El alumno interpreta el texto sin usar investigación. Da un punto de vista.	El alumno interpreta el texto pero sin fundamento, y suele carecer de coherencia con el texto.

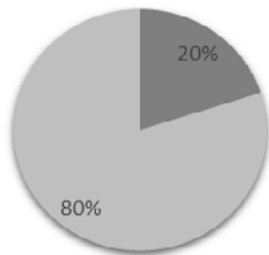
(TABLA 1: APRENDIZAJES ESPERADOS DE LOS ALUMNOS SOBRE LA LÍRICA TRADICIONAL MEXICANA.

FUENTE: AUTOR)

Junto con la gráfica y la tabla anterior se mostrarán las gráficas donde se recaba información de las actividades por separado, donde se organizan a los alumnos por las calificaciones obtenidas. En este caso, me enfocaré a aquellos que entregaron actividades, pues son el referente objetivo del trabajo en clase, y que suponen en porcentaje hasta menos de la mitad del grupo:

Análisis del corrido

Muestra: 10 alumnos

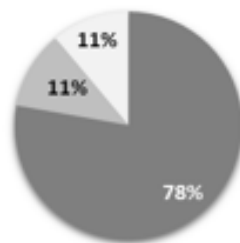


■ Calificación 10-9 ■ Calificación 8-7 ■ Calificación 6 ■ Calificación 5

(GRÁFICA 2: RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD 1. FUENTE: AUTOR)

Análisis fono-fonológico

Muestra: 9 alumnos



■ Calificación 10-9 ■ Calificación 8-7 ■ Calificación 6 ■ Calificación 5

(GRÁFICO 3: ACTIVIDAD #2, ANÁLISIS FONÓ-FONOLÓGICO. FUENTE: AUTOR)

Análisis de rondas, refranes y coplas

Muestra: 15 alumnos



(GRÁFICA 4: CALIFICACIONES Y PORCENTAJES DE LA ÚLTIMA ACTIVIDAD PROPUESTA. FUENTE: AUTOR)

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Actividad 1: En la primera propuesta, la mayoría de los alumnos se ubicaron en el rango de la calificación 6 con un 80%, a diferencia de un 20% restante que logró un aprendizaje en proceso de acuerdo a la exigencia de la actividad.

¿Qué faltó aquí? Específicamente los alumnos debieron ampliar sus fuentes de investigación, lo que les permitiría aumentar la fidelidad de su comprensión del texto. Sin embargo, el uso de información poco relevante o nula los ubicó en esta evaluación. Es necesario recalcar aquí que no sólo la relectura de textos permite entender un texto, lo cual no es un hábito del estudiante.

¿Qué hice para confrontarlo? El alumno necesita una prueba de la importancia de la investigación. Por ello, en la clase posterior se les cuestionó acerca del contenido del texto, a lo cual no pudieron dar respuesta. Los alumnos no conocían el corrido, y mucho menos si la historia contada era verídica.

Actividad 2: En este caso, la situación resulta diferente. En la muestra, los alumnos desarrollan un avance en su calificación de manera rápida, de la cual tenemos hasta siete alumnos (78%) que lograron consolidar en un término medio ciertos conocimientos de la lírica mexicana. Sin embargo, esta es la primera gráfica que muestra a un alumno en situación de “no logrado”.

De acuerdo a la actividad, el análisis fono-fonológico resultó en un nivel menor de complejidad para los alumnos. Tal vez porque requería del análisis directo

con el texto, y no requería de investigación previa, además, los conceptos que utilizaron (ritmo, sinalefa, aguda, grave, esdrújula, etc.) les fueron proporcionados antes de comenzar el producto.

¿Qué se hizo? Los conceptos para el análisis se fueron descubriendo mientras los alumnos analizaban conmigo la primera estrofa de cada corrido, las cuales afortunadamente contenían cada una de las características necesarias de análisis. Sin embargo, es necesario que al descubrirlas el profesor otorgue las características de cada uno y evitar confusiones, por ejemplo, en el tipo de verso según la última palabra del mismo.

Actividad 3: Al final, esta actividad resultó ser la más entregada y con mayor calificación de por medio. Básicamente, podría analizarse la diferencia de esta actividad con las anteriores. Primero, desde su contenido, donde su punto de análisis era la lírica tradicional más simple: las coplas, refranes y rondas infantiles.

Las gráficas, además, pueden ayudarnos a determinar ¿cuál fue la actividad más compleja para el alumno? Y en el grado de entrega y calificaciones observamos que la actividad #3 supuso un reto menor a los alumnos. Hay que recordar, pues, que los alumnos para ese instante ya tenían las herramientas necesarias para hacer frente a esta actividad. Aun así el resultado sólo señala una mayor respuesta de entrega, pero a su vez no muestra un avance en cuanto a las habilidades para analizar los textos. Es decir, hubieron más alumnos que entregaron la actividad tres, pero no se reconoce si esa habilidad la desarrollaron durante las secuencias anteriores (puesto que no habían entregado productos).

Ahora, desde el panorama de las tres actividades, debe responderse a la pregunta ¿en qué nivel de conocimientos se encuentran actualmente mis alumnos?

Para esto, obtuve el promedio general de las calificaciones de cada alumno que cumpliera con las tres actividades, determinando una respuesta que justifique realmente la evolución de los aprendizajes sobre las características y contenidos de la lírica tradicional mexicana:

- De los 27 alumnos, 4 alumnos cumplieron con las tres actividades de forma completa, equivalentes al 14.8% de la muestra total, y su promedio de evaluación los ubica en el rubro “requiere apoyo” con un 6.6 total.
- Los demás alumnos presentan de dos a tres actividades entregadas, específicamente, el 22.2% del grupo, sin embargo, su promedio no puede revelar lo mismo que con aquellos que entregaron cada actividad.

- Otro 14.8% del grupo apenas entregó una actividad, y suele ser la primera o la tercera, lo que significa un obstáculo entre las actividades y la disposición del alumno para realizarlas.

En total, podríamos identificar que el 51.8% de los alumnos respondieron al menos a una actividad relacionada a la lírica tradicional mexicana, y depende de la actividad, es la habilidad que debieron haber desarrollado. Con la primera, se pretendía que el alumno investigara sobre el contexto de la obra para interpretarla o comprenderla, con la segunda el alumno identificaría los elementos internos de la lírica y con ello, participar en la actividad tres que funge como elemento de práctica.

CONCLUSIONES

En mi posición como docente en formación me preocupa la situación que se vive en este grupo en varios aspectos. Específicamente de la entrega de productos hasta el nivel cognoscitivo alcanzado por los alumnos, pues se puede admitir que muchas de las variables presentes en esta escuela afectaron de manera rotunda a mi práctica. Variables que, desde mi autoridad, no tengo permiso u oportunidad de modificar. Por ejemplo: relaciones entre alumnos y maestros, la organización social actual y la organización curricular.

Con esto, se puede observar cómo los contextos externos y la cultura escolar pueden influir en las características generales de los alumnos, resaltando en gran medida las habilidades que cada alumno estuvo comprometido a desarrollar. Sin embargo, pese a los resultados cuantitativos de esta experiencia, se vislumbran otros que deben tomarse en cuenta antes de seguir trabajando con este grupo y que pueden plantearse en mi próximo contacto con ellos:

- Entrega de productos: se debe buscar la forma de motivar a los alumnos a entregar las actividades, para aumentar su promedio, así como para favorecer la emisión de perfiles que den cuenta de su desarrollo en habilidades, actitudes y competencias en el uso del lenguaje.
- Utilizar los resultados de cada evaluación para ayudar a corregir al alumno en aquellos contenidos en los que se ha obstaculizado su entendimiento.
- Complejidad de las actividades: analizar y seleccionar actividades básicas

que ayuden al alumno a concretar conocimientos sin aislar conceptos ni procedimientos.

A pesar de esto, la preocupación inicial no puede ser sólo con los alumnos evaluados, sino con aquellos que no entregaron actividades por cualquier motivo. De ahí que se considere nuevas estrategias para incentivar la responsabilidad en los alumnos, pues los resultados no pueden variar mientras las actitudes sigan siendo las mismas. Pero si analizamos esta problemática a grandes rasgos hay que plantearse cuestiones como ¿cuáles serán los resultados de estos alumnos en otras materias?, ¿qué imagen tienen de la materia de español?, ¿qué consideran más importante durante su estancia en la escuela?

Por lo anterior, asumo que esta experiencia no sólo funge como una alternativa de trabajo, sino como un panorama para conocer el entorno de mis dicentes, de la escuela, de los maestros activos y de algunas de sus áreas de oportunidad. Es decir, he conseguido crear un marco interpretativo para la prevención y análisis de futuras clases que me permita anticipar acciones, respuestas u otro tipo de actividades donde el alumno pueda implicarse y tomar parte de su evaluación.

Aun así, debe recuperarse lo que funciona y generalizarlo a otros contenidos del español a fin de proporcionar criterios y argumentos que sustenten la práctica educativa, tomando como referente todo el entorno escolar. De aquí resulta la importancia de multiplicar y variar las perspectivas que los maestros tienen durante la clase y los elementos que se ponen en juego a la hora de enseñar.

REFERENCIAS

- Beristáin, Helena. (1989). “El yo enunciador lírico” y “Nivel fono-fonológico”. En *Análisis e Interpretación del Poema Lírico* (pp. 48-54 y 75-90). Distrito Federal, México: UNAM.
- Frola, P. y Velásquez, J. (2013). “Los niveles operativos de las situaciones didácticas”. En *Manual Práctico para el Diseño de Situaciones Didácticas por Competencias* (pp. 56-61). Distrito Federal, México: Frovel Educación.
- INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>, consultado el 23 de abril del 2018.
- Sanz, G., Luna, M. y Cassany, D. (1998). “Conocimiento y uso de la lengua” y “Los enfoques comunicativos”. En *Enseñar Lengua* (pp. 83, 86-89). Barcelona, España: Graó.
- SEP. (2011). “Propósitos de la enseñanza del español en la educación secundaria”, “Estándares cu-

riculares de español” y “Conocer la lírica tradicional mexicana”. En *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro*. (pp. 14-18 y 54). Distrito Federal, México: SEP.

Vázquez, María (2018). Detectan autoridades, colonias más peligrosas de Soledad. *El Universal*. Recuperado de <http://sanluis.eluniversal.com.mx/metropoli/01-02-2018/detectan-autoridades-colonias-mas-peligrosas-de-soledad>, consultado el 23 de abril del 2018.

¿CÓMO ENSEÑAR A LOS ALUMNOS A REDACTAR POEMAS A PARTIR DE LOS MOVIMIENTOS DE VANGUARDIA?

MARÍA MERCEDES HERNÁNDEZ RAMÍREZ¹

ALONDRA GUADALUPE CHAVARRÍA MARTÍNEZ

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

INTRODUCCIÓN

La escuela Secundaria Técnica núm. 84 tiene domicilio en Trojes del Valle núm. 140. Colonia Juan Sarabia San Luis Potosí. S.L.P. Esta cuenta con un total de doce grupos, de los cuales se trabajó con un grupo de primer año, grupo A, el cual tiene un total de veintidós alumnos.

El tema que se trabajó con este grupo fue: “Leer y escribir poemas tomando como referente los movimientos de vanguardia”. El cual muestra a los alumnos los diversos movimientos de vanguardia que existen y cómo son empleados tanto en las artes como en la literatura. Aunque en este caso solo se trabajó con este último aspecto antes mencionado. El cual muestra a los alumnos la importancia de saber qué, cómo y para qué escribir poemas tomando como referencia los movimientos de vanguardia con los que se trabajó tales fueron: el cubismo, el dadaísmo y el expresionismo, los cuales muestran a los alumnos las diversas maneras de escribir los poemas.

Para lograr adentrar al alumno en la escritura y lograr además que plasme sentimientos es complicado y es un proceso que requiere tiempo e inspiración para ello se plantearon actividades que favorecieron en su mayoría a la escritura de poemas. para esto se pretende que los alumnos de primer grado conozcan los movimientos de vanguardia tales como el dadaísmo, el cubismo, el expresionismo, etc. Los cuales buscan la manera correcta de escribir poesía.

Para lograr la escritura se planificó un método cualitativo y cuantitativo en el que se promovió el desarrollo de habilidades comunicativas (escritura, escucha, habla y lectura) que ejerce el español. Asimismo se terminó qué tipo de aprendi-

¹ mm_hr@outlook.com

zaje tiene cada alumno del grupo si es visual o auditivo, lo cual clarifica el uso de ejemplos en el pizarrón, uso de láminas, cuadros y palabras clave.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

Los alumnos de primer grado de secundaria se enfrentan a un nuevo reto el cual será aprender a plasmar ideas en forma de poema pero a partir de los movimientos que surgieron años atrás. Por lo cual ellos no sabían o no tenía claridad de las épocas y que repercusiones aparecieron.

Por lo cual se vio la necesidad de vincular la descripción de dichas épocas y ejemplificar por medio de la literatura, los alumnos entendieron las diferencias pero les causó conflicto poder redactar un texto que cumpliera con las ideas de del tema o de cierto movimiento de vanguardia.

Se tuvo que implementar una estrategia que abarcara aspectos conceptuales y que además les sirviera de ejemplo para que así ellos pudieran realizar su producto de clase. Entonces la incógnita que persistía en el grupo fue la siguiente:

¿Cómo enseñar a los alumnos a redactar poemas a partir de los movimientos de vanguardia?

SUSTENTO TEÓRICO

El tema que se abordó fue Leer y escribir poemas tomando como referente los movimientos de vanguardia el cual se ubica en el bloque III del plan y programa de estudios de educación secundaria. Y que se lleva a cabo en orden de jerarquía, principalmente se busca que los alumnos desarrollen habilidades propuestas en la materia de español y específicamente que aprendan el tema seleccionado.

En este tema se espera que los alumnos aprendan: las características generales y algunos de los poemas más representativos de las poesías de vanguardia del siglo XX y que empleen recursos literarios para plasmar estados de ánimo y sentimientos en la escritura de poemas, además desarrollar competencias como: emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender, identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas y que valoren la diversidad lingüística y cultural de México.

El arte de vanguardia manifiesta abiertamente su rasgo provocador contra lo antiguo, lo naturalista o lo que se relaciona con el arte burgués. Los movimientos de vanguardia revolucionarán las formas y los contenidos. Algunos de estos movimientos pasaron rápidamente, pero otros quedaron incorporados al arte para

siempre. El enfrentamiento a las ideas del mundo burgués, surgirán movimientos antiburgueses de tipo fascista, como el futurismo italiano de Filippo Marinetti (1876-1944), que trataba de adaptar el arte al dinamismo de los avances técnicos y ensalzaba el peligro, la energía, el valor y la guerra como la única higiene del mundo: *Manifiesto de la literatura futurista* (1910). Otros movimientos vanguardistas manifestarán su rebeldía antiburguesa en movimientos proletarios de izquierdas. El surrealismo francés ve la renovación social y cultural en la revolución comunista.

Entonces para abordar el tema se trabajó primeramente la identificación de conocimientos previos, lo cual la mayoría de los alumnos sabía: qué es un verso, un poema, estrofa y sílabas. Se logró por medio de una dinámica que tenía como fin conocer a los adolescentes y evaluar el nivel de conocimiento. También se les explicó que la poesía de vanguardia surgió a principios del siglo XX, evitaba la rigidez del arte clásico y abandonó la rima y la métrica, los diferentes autores se aventuraron a trabajar el verso libre y comenzaron a jugar con la forma gráfica del texto, haciendo creaciones innovadoras como los caligramas. Además buscaron imágenes y metáforas relacionadas con el tema. Entonces apareció la incógnita “qué es metáfora” y para explicarles se utilizó una frase y entre ellos buscaron la relación para posteriormente puntualizar la definición.

Inmediatamente se abordó el primer tema, con la participación para que expresaran lo que pensaban a lo que se refería la palabra “expresionismo”, a lo cual ellos dijeron que era expresar sentimientos. Aquí se denoto que algunos alumnos no les gusta participar o que tienen miedo a equivocarse y no expresan al grupo sus opiniones.

Se mencionó que el expresionismo se sirvió de recursos como el “flujo de conciencia”, el uso de un lenguaje desgarrado, la presencia constante de la muerte, violencia y la crueldad, la elaboración de personajes abstractos o genéricos, las narraciones fragmentadas; la crítica a la burguesía y la presencia de lo grotesco como medio de representar la naturaleza humana. Posteriormente se analizó un poema mediante una lectura robada y este sustentaba la muerte, y para entender lo que el poema trataba se pidió que eligiera un verso y lo asociaron con un sentimiento además de argumentar el por qué.

El segundo tema fue el cubismo a cargo de Apollinaire, Cendrars, Max Jacobs, los cuales fueron hermanos en inquietudes artísticas de Picasso, Juan Gris y Delaunay. Esto explica en parte, que la poesía cubista, abandona los elementos musicales tan caros al simbolismo, se haga poesía puramente visual. Su punto ini-

cial podría situarse en 1896 y hacia 1917, confluye con el Dadaísmo. Al comienzo de esta sesión se mostró una imagen de caligrama y mediante la participación de los alumnos se escribieron palabras clave, permitiendo así definir qué son los caligramas y sus características por medio de ejemplos. Se contrastó la utilización del caligrama en el cubismo.

La actividad propuesta fue que eligieran un artículo que se encontrara en el salón y la describieran mediante versos tomando la imagen de fondo, la idea fue tomada a partir de lo que nos dice; Ana Carballal Pérez “Promover el desarrollo de la creatividad de los niños es esencial para ellos, ya que esta capacidad tan significativa que relacionamos con niños les ayuda a expresarse por sí mismos, a desarrollar su pensamiento abstracto y, también, será primordial a la hora de resolver problemas y de relacionarse mejor con los demás a lo largo de toda su vida”, Por otro lado se promueve la escritura como medio para expresar pensamientos a través de la palabra escrita con ello los alumnos se adentran en la redacción de textos poéticos.

Otro aspecto que deben conocer los alumnos de la poesía son los haikus que propone el plan y programa de estudios, estos son poemas cortos de 3 versos; el primero de 5 sílabas, el segundo de 7 sílabas y el tercero de 5 sílabas. Cuando se intentó explicar este aspecto, primero en el pizarrón se puso un ejemplo y por medio de la observación se determinaron características para que los alumnos pudieran realizar uno propio. Aquí se muestra un nivel más avanzado en cuanto al orden y al agrupar palabras con sentido y significado a poder transmitir al lector un sentimiento. Por otro lado el tema se presta para reafirmar lo que es la métrica y la sílaba además de su separación (asonante y consonante) ya que la confusión existe para lograr el efecto del poema.

El siguiente movimiento de vanguardia fue el dadaísmo igual se explicó por medio de un cuadro de doble entrada: *Dada* es una palabra francesa que significa ‘caballito de juguete’ y fue elegida por el poeta y editor rumano Tristán Tzara al abrir al azar un diccionario en una de las reuniones que el grupo celebraba en el cabaret Voltaire de Zurich.

Dadá o Dadaísmo fue un movimiento vanguardista literario y artístico surgido en 1916, durante la Primera Guerra Mundial, caracterizado por su negación de los cánones estéticos establecidos, y que abrió camino a formas de expresión de la irracionalidad. La finalidad del cuadro comparativo era que los alumno visualizará la información de los demás movimientos y a partir de ello conocer diferencias entre ellos.

Este aspecto les gustó a los adolescentes porque trabajaron bajo la técnica de Tristán Tzara, pero antes se les entregó un texto en el cual el sentido era un confuso y por medio de un cuestionaron resaltaron las características de la técnica antes mencionada, la cual consiste en recortar frases o palabras de un periódico o revista, enseguida revolverlos en una bolsa conforme las elija pegar en verso y crear un texto sin alterar el orden.

Para concluir se reflexiono acerca de lo que la poesía significa; la finalidad de los temas tratados en los textos poéticos deberán ser diversos; no deben resaltar demasiado los aspectos éticos y sociales, mientras se abandonan los aspectos personales o emocionales o el sentimiento de compromiso nacional.

El método didáctico idóneo para que los adolescentes utilicen la poesía como medio de expresión consiste en analizar y componer poemas y apreciarlos, a través de los valores estéticos e intelectuales que reflejan, tanto en la forma como en el contenido. Se refiere a las metas y objetivos que el poeta trata de alcanzar a través de sus poemas, en la época que vivimos éstos han variado con respecto a lo que eran en otros tiempos. Quiero decir que ahora un solo texto puede tener varias lecturas y en la época actual se ha convertido en una tarea difícil, no sólo para los jóvenes, sino también para los adultos con una gran cultura.

La poesía es síntesis, es verdad, es belleza. Ante todo, belleza de la palabra, no sólo en su forma sino especialmente en su contenido. La poesía como toda expresión de la palabra debe ser comprensible, no para la razón sino para el sentimiento. Se debe leer y percibir cómo el sentimiento allí plasmado, que a través de la palabra emana por sí solo, llegando hasta el ser adulto o de quien escucha. No es sólo lenguaje correcto. Es la combinación de palabras e ideas que trascienden en belleza; en contenido que va más allá del lenguaje y sin dejar que éste sea hermoso.

La poesía debería equivaler a enseñar sobre la vida: belleza, fealdad, muerte, valores, guerras, sequías, etc. Al hacerla árida y demasiado académica (hablando de prosodia, etc.), los estudiantes la suelen rechazar. Será mucho más gratificante si enseñar la poesía significa enseñar a sentir y a entender la forma como otros sienten y viven y la manera de crear un equilibrio entre el sinnúmero de sentimientos que nos rodea.

El principio clave para enseñar la poesía es la participación. No se puede enseñar a los adolescentes, a los adultos, ni a nadie, a menos que participen en lo que están leyendo y escuchando. Un método es presentar modelos y ejemplos de la manera cómo se confecciona un poema.

Hay tantas formas distintas de enseñar la poesía que ninguna es perfecta. La poesía es en primer lugar y ante todo una cuestión de emoción. Su finalidad es celebrar lo bello por la musicalidad de los sonidos. Hay que mostrar a los adolescentes que además de la versificación, las aliteraciones también transmiten un ritmo. La poesía se distingue de la prosa por un ritmo o una cadencia deliberada que la inerva, y además por metáforas.

Lecturas de poemas, de hoy, de ayer y de siglos pasados – lecturas hechas con emoción y competencia, sin olvidar el aspecto lúdico ni el humor de algunas obras, así como encuentros y charlas con poetas. Todo esto daría a los niños y adolescentes el sentimiento de que la poesía sublima la vida y ofrece momentos y espacios más vastos, más profundos. (UNESCO, 2005)

La adquisición de conceptos sobre la poesía da al estudiante una visión objetiva de la poesía. El conocimiento subjetivo de la poesía depende de la mentalidad del estudiante y su afinidad emocional con el poeta y su obra. Después de todo, una verdadera comprensión de la poesía supone la colaboración entre el poeta y el lector.

Los profesores pueden ayudar a los jóvenes a visualizar las imágenes de distintas maneras:

- Desarrollando la capacidad del estudiante a concentrarse en una sola palabra y que identifique el contenido sensorial que ésta encierra: color, tamaño, gusto, movimiento, sonido, etc.
- Formando a los estudiantes para que examinen las relaciones que encierran esas palabras, horizontal y verticalmente.
- Explicando a los estudiantes varios métodos de captar el sentido y formándose en esa técnica.

El método consiste en adentrarse en el lenguaje de la poesía, en su mínima unidad, es decir, la palabra. Una primera fase de acercamiento, juguetona y llena de enigmas, que a la vez desacraliza y divierte, puede ser un buen enfoque, pero, honestamente, en mi –culpable– ignorancia, no estoy seguro que un sistema tal pueda funcionar en todas partes.

En la Poesía el lenguaje es entonces unos invariables llenos de variables y variantes y variedades que sirven para que seres humanos viajen sin cesar de unos lugares a otros lugares –que eso mismo es lo que hace que la prosa y la poesía

sean artísticas, aunque la poesía lo que busca es transformar, metamorfoseando al lector en un ser distinto al que era al iniciar su lectura o afición a la lectura de la poesía— por medio de mediaciones, sucesiones, intermediaciones, conjunciones, corelaciones o correspondencias, disponibilidades, portaciones o transportaciones que suelen ser activas y no quiméricas como en las novelas que tratan de arrancar al lector de los tiempos y los espacios de sus entornos y llevarlos cautivos sin dejar pasivo a favor, mientras que la poesía busca constantemente que usted gane más ser cada vez a la corta o a la larga y sea mejor que el que era al inicio de la busca de sus metamorfosis.

Porque a la poesía no le interesa que sus lectores se sustituyan a los personajes o a las situaciones o atmósferas si ellas no son convenientemente dramatizadas como suyas o no hallan dentro de sus afinidades electivas los imaginarios que se les propone por el lenguaje.

MÉTODO

Se planificó un método cualitativo y cuantitativo en el que se promovió el desarrollo de habilidades comunicativas (escritura, escucha, habla y lectura) que ejerce el español. Primero con las cualidades se destaca el análisis que los alumnos realizaron en los diferentes textos y en los ejemplos mostrados por docente en formación, la capacidad de deducción a partir de la palabras clave dichas a lo largo del proyecto en sus diferentes temas.

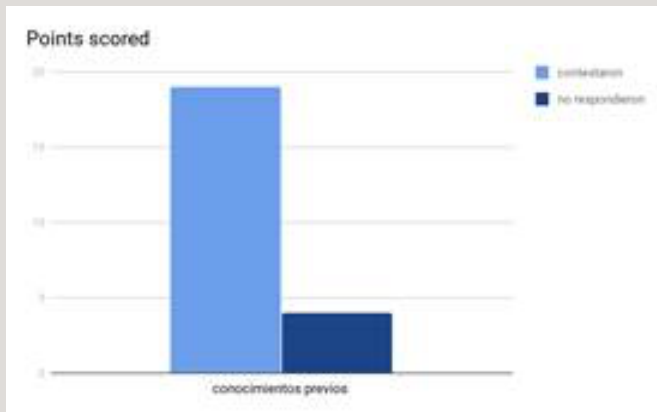
Segundo aspecto lo cuantitativo, se refirió a la interpretación que los alumnos hicieron y plasmaron en sus textos poéticos, el análisis que llevaron la reflexión de los textos de sus compañeros y la secuencia que tuvieron de acuerdo con lo establecido (planeación).

Para lograr adjuntar ambos métodos se propusieron estrategias didácticas que favorecieron el estilo de aprendizaje de los alumnos así como sus necesidades. El grupo es visual y auditivo lo cual clarifica el uso de ejemplos en el pizarrón, uso de láminas, cuadros y palabras clave.

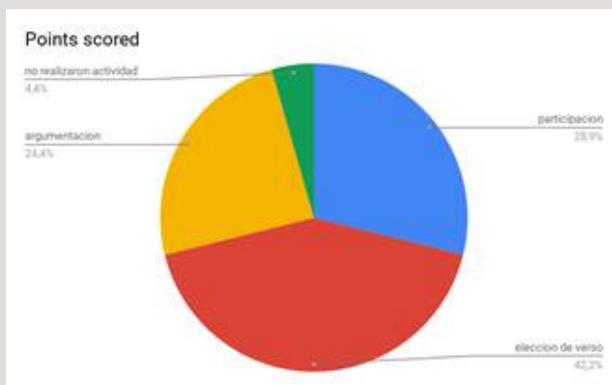
Ahora que la matrícula del grupo es reducida permitió que se pudiera aumentar el estilo de aprendizaje kinestésico mediante la participación oral y escrita en las diversas actividades. También el fomento a la lectura que aportó a la comprensión de textos en cuanto a su temática.

RESULTADO

Los alumnos respondieron acertadamente a la evaluación de los conocimientos previos. En donde se observa que tenían una memoria de retención a largo plazo ya que respondieron al cuestionario planteado por medio de la estrategia de palabras detonantes y uso persuasivo de palabras clave. Lo cual hace referencia a que los alumnos les gusta participar y que identifican aspectos importantes del proyecto para su contextualización. Como se muestra en la siguiente gráfica:



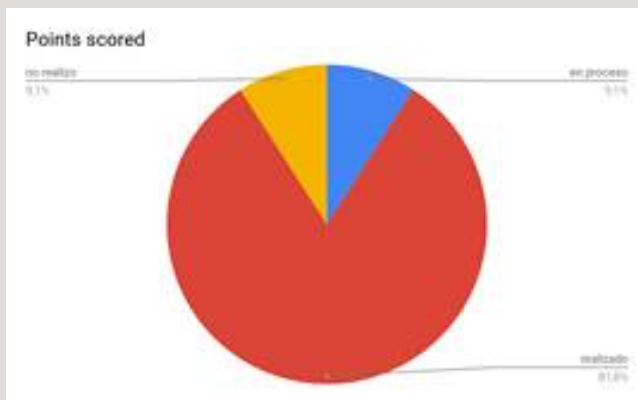
Enseguida se evaluó la identificación de un verso asociado con un sentimiento propio de acuerdo a la temática del poema, aquí el alumno identificó un verso luego argumentó su estado de ánimo según lo elegido y entre varios versos eligió el más apegado a su realidad.



La fortaleza que mostraron los alumnos fue que tuvieron la capacidad de comprender al texto y lo hicieron a través de la búsqueda de palabras, se corroboró cuando

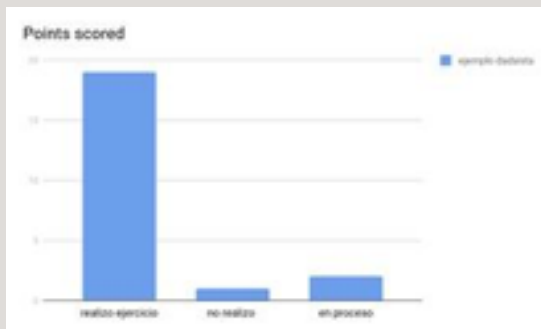
opinaron acerca de la reflexión que les dejó dicho texto. Se mantuvo el interés por la clase y esto benefició el ambiente del aprendizaje así como la planificación de estrategias adecuadas para los adolescentes.

Para la siguiente evaluación se tomó en cuenta el uso del caligrama para que expresaran la descripción y sentimiento de un objeto elegido al gusto de los alumnos. Como se puede apreciar el 81.1% de los alumnos logró realizar sin problema el caligrama, cumpliendo con los aspectos o características de este. Ahora el 20% se encuentra en proceso o no realizaron correctamente el ejemplo.



Hasta la mitad del proyecto los alumnos han respondido favorablemente, lo cual indica que el tema se abordó de manera amena y puntual. Las indicaciones se siguieron en orden y de manera clara.

Se avanzó en el tema de poemas dadaístas, aquí los alumnos cumplieron con su material (periódico o revista) para elaborar su propio texto. Para que pudieran elaborar sus poemas se mostraron ejemplo, el cual interesó a los adolescentes y causó impresión para determinar cuál era la funcionalidad y cómo se elaboraba.



Como se puede apreciar 19 personas cumplieron en tiempo y forma y solo 2 no lograron concluir el ejemplo al igual que una persona no pudo realizar el ejercicio debido a que no acudió a la escuela.

Realmente era el último tema del proyecto por lo cual los alumnos tenían que opinar acerca de los avances ante el contenido abordado y sus experiencias obtenidas. Concordaron que este último fue la mejor actividad que pudieron realizar, la más interesante y por ende la más divertida. Aquí se pudo apreciar la habilidad comunicativa que poseen así como el resultado que ejercieron a lo largo del proyecto.

CONCLUSIONES

El proyecto de Leer y escribir poemas tomando como referente los movimientos de vanguardia fue un gran reto debido a que los alumnos debían redactar textos con una estructura establecida y planeada desde un inicio. Por otro lado cumplir con los propósitos y temas de reflexión expresada en el plan y programa de estudio causó conflicto para poder adecuar las clases en una forma homogénea sin alterar dicha planeación.

Es satisfactorio ver los resultados obtenidos, a pesar de que en algún momento existió un contratiempo en el empleo de dicho proyecto, ya fuera por el poco interés que mostraron los alumnos, la falta de comprensión, las actividades escolares que llegaron a quitar tiempo e incluso las inasistencias, entre otras cuantas. El ver cómo los jóvenes se llegaron a desenvolver con cada una de las actividades propuestas es gratificante, pues es ahí donde nos podemos dar cuenta de lo que cada uno de ellos aprendió, cuáles fueron las habilidades que adquirió, y hasta cierto punto como estas serán utilizadas en algún momento de su vida. Y es ahí donde se da respuesta a la pregunta planteada en un inicio ¿Cómo enseñar a los alumnos a redactar poemas a partir de los movimientos de vanguardia? debido a que para enseñar a los alumnos a redactar poemas a partir de cada uno de los movimientos, se hizo uso de varias estrategias didácticas que favorecieron el estilo de aprendizaje de los alumnos así como sus necesidades, desarrollando así las habilidades comunicativas (escritura, escucha, habla y lectura) que ejerce el español.

El análisis que se realizó en los diferentes textos y en los ejemplos que fueron mostrados lograron la capacidad de deducción a partir de las palabras clave dichas a lo largo del proyecto en sus diferentes temas. La adquisición de conceptos sobre la poesía da al estudiante una visión objetiva de la poesía para su comprensión e interpretación.

Por ende nos queda claro que la poesía lo que busca es transformar, metamorfoseando al lector en un ser distinto al que era al iniciar su lectura o afición a la lectura de la poesía. Tomando como referencia cada una de las características generales y algunos de los poemas más representativos de las poesías de vanguardia del siglo XX.

Por último se deduce que para redactar un poema sea cual sea su estilo es necesario involucrarse, proponer, innovar inclusive volver a realizar el ejercicio. También las palabras alentadoras que el docente hace a los alumnos además de la retroalimentación y observaciones ayudan a que el estudiante encuentre su gusto, su forma y le incita a descubrir nuevas formas.

Lo cierto es que para lograr adentrar al alumno en la escritura y lograr además que plasme sentimientos es complicado y es un proceso que requiere tiempo e inspiración. Solamente al alumno le interesan cosas nuevas y diferentes, pero es posible mostrarles una visión poco conocida y dejarlos que jueguen y se equivoquen para así tener nuevas maneras de textos propios.

BIBLIOGRAFÍA

- UNESCO. (2005). Leer y escribir la poesía. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001395/139551s.pdf>
- <http://hispanoteca.eu/Literatura%20espa%C3%B1ola/Generaci%C3%B3n%20del%2014/Los%20movimientos%20literarios%20de%20vanguardia.htm>
- <http://jorgebecerra.co/articulo/la-importancia-del-avant-garde-o-vanguardismo/>
- <http://masterlengua.com/los-principales-movimientos-de-vanguardia/>
- <https://sites.google.com/site/047lenguayliteratura/caractrsticas-del-expresionismo>
- <https://sites.google.com/site/047lenguayliteratura/expresionismo>
- <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/motivacion/el-desarrollo-de-la-creatividad-de-los-ninos/>

EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO Y SU PERSPECTIVA DEL MODELO EDUCATIVO

MARTA NIEVES ESPERICUETA MEDINA¹

MARÍA CRISTINA CEPEDA GONZÁLEZ,

ALEJANDRA VALDÉS

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, U. A. de C.

RESUMEN

El presente trabajo muestra los significados psicológicos que alumnos de segundo y octavo semestre de las Licenciaturas en Ciencias de la Educación y Letras Españolas tienen sobre Modelo Educativo, como también la importancia que le dan a cada uno de los significados considerando que hace un año Nuestra Universidad inicio con la su implementación. Se utilizó la Técnica de Redes Semánticas Naturales Modificadas; El instrumento fue aplicado a 80 estudiantes activos con edades entre los 17 y 51 años inscritos en los primeros y últimos semestre de las carreras a nivel Licenciatura que oferta la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la UAdeC a partir de la cual se logró recabar información respecto al Índice de Consenso Grupal respecto a Modelo Educativo que los estudiantes manifiestan.

Los resultados obtenidos fueron base para llevar a cabo un análisis que permitiera conocer la percepción del alumnado respecto del modelo educativo, que es en sí su quehacer diario. El artículo muestra un Consenso Conceptual Grupal respecto a Modelo Educativo mismo que se matiza por cierto número de palabras definidoras entre las que es posible a través de la Técnica establecer distancias semánticas cuantitativas.

Palabras clave: Modelo Educativo

INTRODUCCIÓN

Una de las tareas fundamentales de las instituciones de Educación Superior (IES) es dar respuesta a los retos que les plantea su entorno en los diferentes ámbitos

~~~~~  
<sup>1</sup> mnieves@uadec.edu.mx,

y que les exigen la implementación continua de cambios para mantener su vigencia.

La época actual, caracterizada por diversos y complejos fenómenos de la llamada globalización, implica un cambio constante, rápido y complejo, caracterizado entre otras cosas por la diversidad de las fuentes de acceso al conocimiento, a la que tiene acceso la gran mayoría de los estudiantes y que obliga al sistema Educativo a desarrollar modificaciones en sus funciones, particularmente en lo que concierne a su tarea de generación y distribución social de conocimiento.

En este mismo sentido García Guadilla (1997) y Tunnermann (1996), han señalado que uno de los retos fundamentales de las universidades es el relacionado con plantearse una propuesta que implique entre otras cosas una nueva formas de construir y acceder al conocimiento.

Los cambios que ha de hacer la universidad pues, no se limitan solo a las formas en que se produce conocimiento, sino también, de manera ineludible, a las modalidades en que se hace llegar a los individuos, a través de prácticas y dinámicas de enseñanza y de aprendizaje.

En el ámbito internacional es bien conocido que los Modelos Educativos vigentes de formación profesional resultan inadecuados frente a las características del nuevo contexto esto dado que la formación de los perfiles profesionales se ha limitado al espacio escolar, en donde los estudiantes adquieren habilidades y, eventualmente, actitudes y valores implicados en los perfiles establecidos, tomando como referencia a las características del estudiante, sus procesos cognitivos y socioafectivos, así como la actividad que realizarán como profesionales.

Las formas de aprender y el aprendizaje en sí, es hoy por hoy uno de los mayores desafíos de nuestra sociedad. Si tomamos en cuenta que el individuo se desenvuelve en un mundo cada vez más complejo y cambiante, y que no es posible concebir un profesionista formado con las destrezas básicas, con un conjunto pre-determinado y finito de saberes adquiridos en un escenario escolarizado. Sabedores de que el ser humano aprende a lo largo de toda su vida, en diversos espacios y que además, debe aprender a sacar provecho de su experiencia, de sus éxitos y sus fracasos y transferirlos a nuevos contextos para resolver los retos que le plantean.

Las instituciones educativas tienen la responsabilidad entonces de generar condiciones que posibiliten a los individuos al logro de aprendizajes relevantes para lograr su inserción social y productiva así como la construcción de una identidad personal, dentro de un contexto sociocultural determinado. Para ello, están



obligadas a incorporar alternativas innovadoras que impulsen la apropiación del conocimiento, transformando su organización interna, articulándose de manera más pertinente con la comunidad y con el mercado, creando redes académicas con otras instituciones. El currículo pues tiene que modificar su diseño tradicional para enfocarse más directamente al aprendizaje, incorporando los ejes que propone Jacques Delors: conocer, hacer, aprender, convivir, ser.

Es así que El Modelo Educativo para nuestra Universidad tiende a ser un instrumento de gestión que contribuirá a la toma acertada de decisiones de los universitarios y sus autoridades, con el objetivo de, entre otras cosas, coadyuvar a la construcción de una comunidad de aprendizaje que impacte en la formación integral de los estudiantes buscando satisfacer con calidad y pertinencia a los retos que enfrenta nuestra Universidad, de ahí la importancia de indagar acerca del concepto que nuestros estudiantes tienen respecto al Modelo Educativo.

### ANTECEDENTES

Los organismos internacionales -UNESCO, OCDE, Banco Mundial, FMI- así como las dependencias que formulan la política educativa en nuestro país, coinciden en un conjunto de señalamientos respecto a las deficiencias e insuficiencias de los resultados educativos. Se cuestiona, especialmente, la calidad y pertinencia de los aprendizajes, que no parecen corresponder con las demandas del mundo contemporáneo y se hacen diversas recomendaciones orientadas a superar esas situaciones.

Algunas de esas recomendaciones se pueden sintetizar en el Proyecto Principal de Educación (UNESCO, Séptima Reunión del Comité Intergubernamental; informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI)

Este informe expresa que el siglo XXI, ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación. Esta época planteará a la educación una doble exigencia, primero: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro; segundo: simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. La educación se ve obligada a mostrar el mundo complejo en que se vive y la orientación para poder subsistir en él.

Con estas perspectivas vemos que la educación no puede responder de manera solo cuantitativa a lo que la sociedad le demanda, pues no basta con que cada individuo acumule conocimientos a los que podrá recurrir después. Debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer esos saberes y de adaptarse a un mundo en perpetuo cambio.

La UNESCO propuso a las universidades del mundo cumplir con el conjunto de las misiones que les son propias, estructurándose la educación en torno a cuatro ejes fundamentales: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Estas cuatro vías del saber se convierten en un todo, en una sola, que nos da sentido, pertinencia e identidad.

Sabemos que la enseñanza escolar se orienta esencialmente hacia el aprender a conocer y, en menor medida, al aprender a hacer, pero ambas nos llevan a las otras dos; por ello, la comisión de UNESCO estima que, en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro pilares son fundamentales para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida.

Las recomendaciones que la Comisión da para lograrlo son las siguientes (De-lors, J. (1996.):

- La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.
- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional, más generalmente una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes bien espontánea-

mente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

- •Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- •Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menos preciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar.

En el 2001, según Gil (1994), después de los años ochenta el concepto de universidad cambió al Sistema de Educación Superior y, con ello, conceptos como evaluación, currículo, modelos educativos, cuerpos académicos y el crecimiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), los nuevos modelos educativos trajeron una forma diferente de educación a la que se había concebido en las primeras Universidades Tecnológicas, como el Instituto Politécnico Nacional y los Institutos Tecnológicos Federales, sobre todo en diseño curricular; cambiar el modelo centrado en la enseñanza para un modelo centrado en el aprendizaje, tutoría, asesoría y trazabilidad.

Desde el 2004, nuestra Universidad vio la necesidad de cambiar su esquema de modelo educativo, poco a poco empezó a adentrarse en un modelo constructivista y humano, en el que la educación fuera integral y para ello, ese año se implementó un Programa Institucional de Tutoría, a través del cual se propuso que los estudiantes dejaran de ser un número de matrícula más y se les fuera integrando al contexto universitario.

En el 2014 se inició un proceso de implementación del Modelo Educativo a través de diferentes fases. Este Modelo constructivista y humanista, se centra en el estudiante aportando elementos para desarrollar eficazmente el proceso de aprendizaje-enseñanza; orienta los procesos de análisis, diseño y operatividad curriculares y posiciona al estudiante y al docente, como actores dinámicos de la Universidad y su entorno.

## METODOLOGÍA

Se partió de la pregunta de investigación ¿Conocen los alumnos de la Universidad sobre Modelo Educativo?

Para lo anterior se aplicó la técnica de Redes Semánticas de Naturales Modificadas a los grupos de 2 y 8 semestre de las Licenciaturas en Ciencias de la Educación y Letras Españolas que oferta la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la UA de C, siendo un total de 80 sujetos encuestado de los cuales el 61 % fueron mujeres y el resto hombre. Para ambos sexos se consideraron 6 rangos de edad al momento de la agrupación.

El material utilizado consto de dos hojas siendo la primera la que contiene datos o características del sujeto como edad, semestre que cursa, estados civil, carrera que cursa y nivel de conocimiento sobre Modelo educativo, la segunda hoja contiene las palabras estímulo-concepto que en nuestro caso fue “Modelo Educativo” para la cual se le solicita al sujeto que escriba al menos 5 palabras que asocie libremente con el estímulo.

Las Redes Semánticas, son una opción metodológica para acercarse al significado de colectivo de un concepto que en nuestro caso puede darnos elementos para l realización de otros estudios relacionados con los procesos educativos.

La Técnica de Redes Semánticas Naturales Modificada nos permite obtener valores como: **Tamaño de la red:** número de definidoras que se dan en un estímulo, **Peso Semántico:** Valor de cada definidora obtenido por la frecuencia y la ponderación dada por cada caso, **Núcleo de la red:** Definidora representativa para un grupo dado, **Distancia Semántica Cuantitativa:** distancia entre los pesos semánticos de las definidoras del núcleo de la red, **Carga afectiva:** evaluación positiva, neutra o negativa de cada definidora del núcleo de la red, Índice de consenso grupal: porcentaje de definidoras que comparte el núcleo de la red.

## RESULTADOS

### *Frecuencias y porcentajes*

Los datos del respondiente utilizados fueron en relación a edad, sexo, estado civil y porcentaje del conocimiento que sobre Modelo educativo manifiesta tener buscando de esta manera identificar la población; en relación al sexo como se observa en la Tabla 1, se encontró que el 76.25% (n:61) de los sujetos son mujeres y el 23.75 % (n 19) hombres.

**TABLA 1. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE GÉNERO**

|         | <i>Fr</i> | %     |
|---------|-----------|-------|
| Mujeres | 61        | 76.25 |
| Hombres | 19        | 23.75 |

La muestra seleccionada tiene edades que oscilan entre los 17 y los 51 años presentándose un mayor porcentaje en edades que oscilan entre los 20 y 22 años (Tabla 2), siendo el menor porcentaje el que se ubica entre los 26 y 51 años.

**TABLA 2. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE EDAD**

|        | <i>Fr</i> | %     |
|--------|-----------|-------|
| 17- 19 | 22        | 27.5  |
| 20- 22 | 39        | 46.75 |
| 23- 25 | 13        | 16.25 |
| 26- 27 | 2         | 2.5   |
| 28- 30 | 2         | 2.5   |
| 31-51  | 2         | 2.5   |

En relación al porcentaje de conocimiento que sobre el concepto Modelo Educativo manifiestan tener los sujetos de investigación el 37.50% menciona conocer de un 61 al 100 %

**TABLA 3. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE CONOCIMIENTO DE MODELO EDUCATIVO**

|                | <i>Fr</i> | %     |
|----------------|-----------|-------|
| 0 -30          | 24        | 30.00 |
| 31 – 60        | 21        | 16.25 |
| 61- 100        | 30        | 37.50 |
| Datos perdidos | 5         | 6.25  |

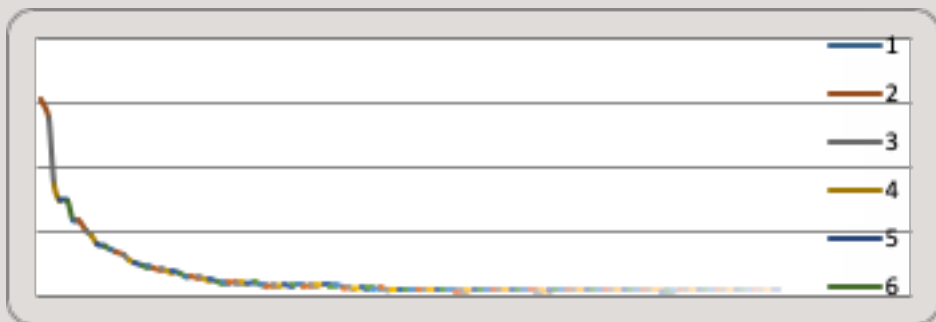
**Tamaño de la red** refiere la cantidad de palabras definidoras que se utilizaron para describir el concepto MODELO EDUCATIVO mismas que representan la riqueza de la red que en este caso fue de 100 definidoras que se dieron al estímulo mismas que se muestran en la Gráfica 1.

**Peso Semántico:** en la Tabla 4 se observa las palabras definidoras del concepto Modelo Educativo en donde además se presenta el valor de cada definidora obtenido por la frecuencia y la ponderación dada por cada caso, siendo las de mayor peso semántico la Didáctica Nueva El aprendizaje, la educación los maestros, las competencias, el plan de estudios y su estructura curricular.

**TABLA 4. PESO SEMÁNTICO DE LAS DEFINIDORAS DE MODELO EDUCATIVO**

| MODELO EDUCATIVO      | PESO |
|-----------------------|------|
| DIDÁCTICA NUEVA       | 304  |
| APRENDIZAJE           | 274  |
| EDUCACIÓN             | 172  |
| MAESTRO               | 148  |
| COMPETENCIAS          | 146  |
| PLAN DE ESTUDIOS      | 118  |
| ESTRUCTURA CURRICULAR | 116  |
| PLANEACIÓN EDUCATIVA  | 99   |
| ALUMNOS               | 94   |
| NUEVA PROPUESTA       | 78   |
| CONOCIMIENTO          | 76   |
| EVALUACIÓN            | 72   |
| POLÍTICA EDUCATIVA    | 69   |
| ESCUELA               | 61   |

**Núcleo de la red:** Para determinar el núcleo de la red se siguió el procedimiento propuesto por Reyes (1993) donde sugiere que su delimitación se sustenta en el punto de quiebre (scree-Test) propuesto por Cattell (1952, citado por Reyes, 1993). Para este procedimiento se graficaron todos los pesos semánticos en forma descendiente y se realizó el corte cuando la pendiente de la curva adquirió un carácter asintótico en relación al eje de la X's Gráfica 1.



Tomando el criterio mencionado encontramos que en relación a la Definidora con mayor peso semántico y que es representativa del concepto modelo Educativo, para el Grupo de estudiantes, se encontró que esta es lo que ellos denominan como una Didáctica Nueva, seguida del aprendizaje, así mismo encontramos que las palabras necesarias para definir el concepto de Modelo Educativo son 15 (Gráfica 2) y el resto que fueron mencionadas solo son complementarias.

GRÁFICA 2 DEFINIDORAS DEL CONCEPTO MODELO EDUCATIVO



**Distancia Semántica Cuantitativa:** Es la distancia entre los pesos semánticos de las definidoras del núcleo de la red, en donde como se observa en la Tabla 5 se presentan las que mayor peso semántico obtuvieron y que por ende poseen entre sí una distancia semántica menor iniciando con una Didáctica Nueva que se coloca en el centro del Concepto Modelo Educativo y que a partir de ahí el aprendizaje es la que guarda una distancia semántica menor con 9.87 puntos seguida de educación con 43.42.

TABLA 5. MODELO EDUCATIVO Y DISTANCIA SEMÁNTICA DE SUS DEFINIDORAS

| MODELO EDUCATIVO      | PUNTAJE TOTAL | DISTANCIA SEMÁNTICA |
|-----------------------|---------------|---------------------|
| DIDÁCTICA NUEVA       | 304           | 100.00              |
| APRENDIZAJE           | 274           | 90.13               |
| EDUCACIÓN             | 172           | 56.58               |
| MAESTRO               | 148           | 48.68               |
| COMPETENCIAS          | 146           | 48.03               |
| PLAN DE ESTUDIOS      | 118           | 38.82               |
| ESTRUCTURA CURRICULAR | 116           | 38.16               |
| PLANEACIÓN EDUCATIVA  | 99            | 32.57               |
| ALUMNOS               | 94            | 30.92               |
| NUEVA PROPUESTA       | 78            | 25.66               |
| CONOCIMIENTO          | 76            | 25.00               |
| EVALUACIÓN            | 72            | 23.68               |
| POLÍTICA EDUCATIVA    | 69            | 22.70               |
| ESCUELA               | 61            | 20.07               |

**Carga afectiva:** evaluación positiva, neutra o negativa de cada definidora del núcleo de la red que como vemos en la tabla 6 es positiva en su totalidad.

TABLA 6. CARGA EFECTIVA DE SUS DEFINIDORAS

| MODELO EDUCATIVO      | CARGA AFECTIVA |
|-----------------------|----------------|
| ALUMNOS               | POSITIVA       |
| APRENDIZAJE           | POSITIVA       |
| COMPETENCIAS          | POSITIVA       |
| CONOCIMIENTO          | POSITIVA       |
| DIDÁCTICA NUEVA       | POSITIVA       |
| EDUCACIÓN             | POSITIVA       |
| ESCUELA               | POSITIVA       |
| ESTRUCTURA CURRICULAR | POSITIVA       |
| EVALUACIÓN            | POSITIVA       |
| MAESTRO               | POSITIVA       |
| NUEVA PROPUESTA       | POSITIVA       |
| PLAN DE ESTUDIOS      | POSITIVA       |
| PLANEACIÓN EDUCATIVA  | POSITIVA       |
| POLÍTICA EDUCATIVA    | POSITIVA       |

**Índice de consenso grupal:** en relación a la muestra total se encontró que el ICG es de un 20 % con un total de 11 de las 15 palabras definidoras del Concepto de Modelo Educativo que comparte el núcleo de la red.

TABLA 7. CONSENSO GRUPAL DE PALABRAS DEFINIDORAS DEL CONCEPTO MODELO EDUCATIVO

| PALABRAS DEFINIDORAS   |                         |
|------------------------|-------------------------|
| ALUMNOS                | EVALUACIÓN              |
| APRENDIZAJE            | INNOVACIÓN              |
| CALIDAD                | INTERESES               |
| COMPETENCIAS           | MAESTROS                |
| CONOCIMIENTO           | PILARES DE LA EDUCACIÓN |
| CONSTRUCTIVISMO        | PLANEACIÓN EDUCATIVA    |
| DIDÁCTICA NUEVA        | POLÍTICA EDUCATIVA      |
| EDUCACIÓN              | NUEVA PROPUESTA         |
| ESTRATEGIAS ESTRUCTURA | TEORÍAS EDUCATIVAS      |
| CURRICULAR             |                         |

En relación a este mismo punto se reviso por carrera y semestre y se encontró que en ambas carreras que oferta la Facultad aspectos como una Didáctica Nueva, el Aprendizaje, la Estructura Curricular, la Planeación Educativa y el Conocimiento son palabras que definen el concepto de Modelo Educativo.



TABLA 8 ÍNDICE DE CONSENSO GRUPAL POR CARRERA Y SEMESTRE.

| <i>MODELO EDUCATIVO</i>     | <i>Ambas carreras</i> | <i>2 Sem. de LCE</i> | <i>8 Sem. de LCE</i> | <i>2 Sem. de LLE</i> | <i>8 Sem. de LLE</i> |
|-----------------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| DIDÁCTICA NUEVA APRENDIZAJE | Yes                   |                      |                      |                      |                      |
| EDUCACIÓN                   |                       |                      |                      |                      |                      |
| MAESTRO                     |                       |                      | Yes                  | Yes                  |                      |
| COMPETENCIAS                |                       |                      |                      | Yes                  |                      |
| PLAN DE ESTUDIOS            |                       |                      |                      |                      |                      |
| ESTRUCTURA CURRICULAR       | Yes                   |                      |                      |                      |                      |
| PLANEACIÓN EDUCATIVA        | Yes                   |                      |                      |                      |                      |
| ALUMNOS                     |                       |                      | Yes                  |                      |                      |
| NUEVA PROPUESTA             |                       |                      |                      | Yes                  | Yes                  |
| CONOCIMIENTO                | Yes                   |                      |                      |                      |                      |
| EVALUACIÓN                  |                       |                      | Yes                  | Yes                  |                      |
| POLÍTICA EDUCATIVA          |                       |                      |                      | Yes                  |                      |
| ESCUELA                     |                       |                      |                      |                      |                      |

### CONCLUSIONES

Podemos afirmar que la investigación realizada con nuestros alumnos nos permite decir que ellos visualizan el Modelo Educativo como una nueva propuesta didáctica, más ágil e integradora, que permite a los docentes ser los aliados los acompañantes de los estudiantes. Estamos ciertos que el Modelo Educativo de nuestra Universidad Autónoma de Coahuila fomenta la participación, la convivencia, la tolerancia, el respeto, la paz, la no violencia, y otra serie de valores que permiten el desarrollo de una competencia intercultural.

Así mismo es de destacar que entre los resultados obtenidos y a la inquietud que origina el presente estudio se encontró que los siguientes elementos que integran el Concepto de Modelo Educativo vigente en la UAdeC son percibidos por los sujetos de investigación reconociéndolos como parte integral del mismo, es así que nuestros alumnos ven el Modelo como innovador, sabe que el estudiante es el

centro del quehacer de nuestra Universidad y que el Docente visto este como un sujeto con conocimientos, habilidades y actitudes propias de una Didáctica Nueva que domina los contenidos y las diversas estrategias de aprendizaje así como una estructura curricular que debe responder a las necesidades imperantes, y algo que llama la atención es que ve que a la Política Educativa como un agente que no puede quedar fuera.

### **PROPUESTAS**

Cabe mencionar que para lograr la integración que se busca en esta nueva dinámica son fundamentales ciertos parámetros a seguir, pues no basta con la intención de querer hacerlo, lo importante son las acciones que se realizan para poder llevarlo al camino del éxito. Por ello, consideramos que es imprescindible que todos los sujetos que formamos la comunidad universitaria, coadyuvemos en:

- El trabajo en equipo, es decir cooperativo, trabajo colaborativo, el que implica cierta parte de trabajo individual, y también cohesión grupal y de relaciones sociales en el grupo.
- El aprendizaje socio-afectivo, es decir, aprender a convivir con el resto, y por ello a conocernos a nivel individual con nuestros potenciales y nuestras limitaciones, con el fin de poder aportar lo mejor y más adecuado al grupo en cada momento, y así podernos beneficiar no solo como individuos, sino como sociedad.
- El aprender haciendo, que hace referencia a una metodología de autococonocimiento y desarrollo de carácter individual.

De manera general, estos puntos de carácter activo creemos que nos llevan a un aprendizaje significativo. Debemos recordar que el constructivismo educativo propone una enseñanza inmersa en un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una construcción hecha por la persona que aprende. Mientras que la educación, desde el punto de vista humanista, se centra en lo que los estudiantes son como entes individuales e irrepetibles.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

García Guadilla, C. (1997): “El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina”, en CRESALC/UNESCO (1997b), tomo I, 47-80.

Manual del participante “PORQUE TODO EDUCA” (2014), Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo Capital de Coahuila de Zaragoza, Mex.

Tünnermann, C. (1996): “Conferencia introductoria de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, CRESALC/UNESCO, Caracas.

# MODALIDADES SOCIOAFECTIVAS EN NIÑOS INDÍGENAS QUE PRESENTAN DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

NELVA DENISE FLORES MANZANO<sup>1</sup>

IRMA VERÓNICA GUERRERO LÓPEZ

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

## INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano fundamental que posibilita el ejercicio de los demás derechos humanos. Es el instrumento esencial para que las niñas, niños y adolescentes puedan desarrollarse plenamente y participen en la vida social en todos sus ámbitos (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas, 2006).

De forma que, el Estado Mexicano debe de garantizar que la mayoría de la población infantil tenga acceso a recibir una educación escolarizada. Sin embargo, en nuestro país existen pocas oportunidades para que los niños puedan acceder a un proyecto educativo, acentuándose esta situación aún más en la población indígena (Meneses, 2010).

En este sentido, se pueden observar algunas cifras que nos muestran que México es un país que enfrenta grandes rezagos en materia educativa. Para el año 2005, el porcentaje de la población analfabeta a nivel nacional ascendía a 8.3%, en tanto que la población indígena alcanzó el 25.5%. En ese mismo año, el porcentaje de niños de entre 6 y 14 años que no asistía a la escuela era de 8.5% para la población indígena, mientras que para la población no indígena era de 5.3% (Meneses, 2010).

Dichas cifras son alarmantes y si bien es cierto que la brecha educativa entre la población indígena y no indígena va disminuyendo, preocupa que no sea al ritmo deseado, sobre todo en lo que se refiere a la retención y continuidad educativa, al rendimiento y logro educativo, así como a las condiciones de la infraestructura y del equipamiento (Meneses, 2010).

---

<sup>1</sup> nelvadfm@yahoo.com.mx

Un estudio realizado por Román (2013) afirma que la deserción escolar afecta de manera principal a quienes pertenecen a los sectores más pobres de distintas sociedades, para quienes las probabilidades de mantener buenas notas, aprobar los años escolares, asistir a la escuela y generar un proyecto educativo a futuro, queda lejos de la realidad.

El panorama anterior nos muestra el rezago educativo de manera general y podemos observar cómo esta situación tiene mayor incidencia en la población indígena. Dicho rezago está determinado por diversos aspectos y con distintos niveles de complejidad, entre los que destacan: una infraestructura deficiente, los planes y programas no son acordes a las necesidades de la población indígena, y el proyecto educativo no está ubicado en un lugar privilegiado para el núcleo familiar, además las dificultades económicas orillan a los niños a apoyar a sus padres a fortalecer la economía familiar, y en muchos de los casos abandonar la escuela (Galeana, 2013).

Al respecto, Meneses (2010) afirma que actualmente un importante porcentaje de niños y niñas, particularmente indígenas, abandonan la escuela por múltiples causas, entre las que destacan la economía familiar, la diversidad de la tipología del hogar, los usos y costumbres, el problema de las adicciones y las insuficiencias del sistema educativo.

En cuanto a las razones económicas, se indica que 42 de cada 100 niños y niñas de 6 a 14 años que trabajan, no estudian porque el hogar no dispone de los recursos económicos suficientes para solventar los costos que su educación implica (INEGI, 2004).

Esta situación se acentúa más en aquellos estudiantes con madres de baja escolaridad y familias que no encuentran sentido o utilidad a la educación o a lo que ofrece la escuela. Así mismo, la convivencia, el tipo de relación que se establece con los docentes y los compañeros, la baja autoestima y la falta de confianza en torno a sus propias capacidades, actúa como un fuerte factor de retención o expulsión de los estudiantes en un proyecto educativo (Román, 2013.)

Los problemas más notorios que se destacan a partir de la influencia de los factores anteriormente mencionados son: bajas aspiraciones educacionales, bajo rendimiento académico, ausentismo escolar y actitudes negativas para trabajar dentro del salón de clases (Román, 2013).

Como se puede observar, son múltiples los factores que inciden en la deserción escolar, y hasta ahora las investigaciones se han centrado en aislar factores, que apuntan a explicar la problemática educativa en forma fragmentada, por lo que es

necesario conocerla en su complejidad. Para tal efecto resulta por demás pertinente la propuesta teórico metodológica que propone la **psicopedagogía clínica**, la cual recupera conceptos básicos del psicoanálisis para comprender el proceso de aprendizaje. Por tal motivo se propone este tema de investigación, que plantea como **objetivo**: describir las modalidades socio-afectivas en niños de Cherán que presentan dificultades escolares.

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como se ha señalado anteriormente, México es un país que enfrenta grandes rezagos en materia educativa, y una de las poblaciones que se encuentra en mayor desventaja al respecto, es la población indígena, alcanzando en México un 25.5% de analfabetismo para el año 2005. Observándose que además, el 8.5% de niños entre 6 a 14 años de edad, no asiste a la escuela (Meneses, 2010), lo que los coloca en una situación de mayor vulnerabilidad al hacerlos incursionar de forma más temprana a la vida productiva, limitando por mucho las posibilidades de mejores proyectos de vida.

Al respecto hay que recordar lo señalado por Meneses (2010), quien afirma que actualmente un importante porcentaje de niños y niñas, particularmente los indígenas, abandonan la escuela por causas relacionadas con la economía familiar, la diversidad de la tipología del hogar, los usos y costumbres, el problema de las adicciones y las insuficiencias del sistema educativo. Y si bien es cierto que el problema de la deserción es multifactorial, hasta ahora las investigaciones se han dedicado únicamente a aislar factores que intentan explicar dicha problemática, por lo que es necesario abordarla desde su complejidad.

Sobre todo porque la gravedad y persistencia de los problemas escolares nos remite siempre a revisar la afectividad y las situaciones que sostienen a los niños en casa y en el contexto sociocultural. Ya que según lo propuesto por Schlemenson (2014), la relación afectiva que establece el niño con sus padres es fundamental, pues a ellos corresponde leer y construir sus necesidades, atenderlas según su experiencia.

Así es como en el seno familiar se pautan para el niño ciertos ritmos, prohibiciones, modos de pensar, de vincularse afectivamente y posicionarse frente al mundo. De forma que es el sitio donde se moldean las actitudes, normas e ideas del grupo social al que se pertenece, pues en esencia, son las primeras interrelaciones y cambios comunicativos que el niño internaliza (Schlemenson, 2014).

Dicha relación juega un papel importante en la formación de su personalidad, de su autoimagen y de su autonomía, aspectos esenciales para la constitución de su narcisismo. Dicho narcisismo, es el que le permitirá relacionarse con los demás, pues es la imagen que el niño tiene de sí mismo, que se pondrá en juego dentro del espacio escolar –incluso con los contenidos académicos y consigo mismo como estudiante– y en sus demás relaciones interpersonales.

Esta imagen se formará a partir de la manera en la que se ha inscrito el niño en la historia personal de los padres –si ha sido deseado, o no–, lo que les representa, la manera en que lo visualizan a lo largo de toda su vida, y las potencialidades atribuyen, devolviéndole una imagen valiosa o poco capaz que logrará posicionarlo frente al mundo que lo rodea.

### SUSTENTO TEÓRICO

La presente investigación se visualiza a la luz de la psicopedagogía clínica, la cual aborda conceptos básicos del psicoanálisis. Es una propuesta de trabajo clínico específico para niños con problemas de aprendizaje (Schlemenson, 2016).

En ella se considera que la relación afectiva que establece el niño con sus progenitores es fundamental, pues a ellos corresponde leer y construir sus necesidades, sostener, proteger y dar cariño para que el niño pueda relacionarse de manera armónica con el mundo que lo rodea. A medida que el adulto a cargo de su asistencia satisface las necesidades del niño, este aprenderá a establecer formas de relación tanto con sus necesidades como con el mundo que lo rodea, esto sucederá especialmente cuando la madre le habla, lo sostiene, acaricia y nutre (Bleichmar, 2000, 2008, 2009).

Los padres ejercen su labor de cuidadores con base en sus propias experiencias, como hijos; ofrecen contactos y sensaciones placenteras –o no– que logran marcar la relación con su hijo (Bleichmar, 2008; Schlemenson, 2016). En este encuentro dejan escapar acciones que desconocen y que tienen que ver con deseos, expectativas, frustraciones y prohibiciones, promovidas por sus relaciones amorosas pasadas (Bleichmar, 2009), de tal forma que se producen representaciones que quedan inscriptas en el niño a partir de las experiencias vividas.

Lo que se inscribe, es un conjunto de signos que acompañan los primeros tiempos de la vida, caracterizados por olores, sensaciones táctiles y sensaciones de bienestar internas, configurando **elementos repetitivos** y **elementos ausentes** que tienen que ver con el placer del contacto con el otro, con un **plus de placer**, en

cuyo re-encuentro se centrará de allí en adelante, la vida de intereses y placeres del individuo (libidinal) (Bleichmar, 2000, 2009).

Al tiempo que se atienden y se resuelven las necesidades básicas, la madre enseña al niño a disfrutar y representar –lo que supone que siente– a través de símbolos verbales y no verbales –palabras, gestos, señas, caricias, regaños, prohibiciones y ausencias– que permiten organizar el psiquismo del niño. A medida que pasa el tiempo, el niño va emprendiendo una vida simbólica, en donde hace suyos los códigos y símbolos que le atribuyeron esas figuras primarias (Bleichmar, 2005). De forma que el niño será capaz de representarlas y nombrarlas a través de un lenguaje atravesado por la cultura.

Así el niño se irá constituyendo y aprendiendo modos de relación afectiva a través del cuidado y acompañamiento que le otorguen sus adultos, especialmente los más cercanos y significativos para él, como son los padres, abuelos, docentes. Siendo de gran relevancia la manera en que asuman y ayuden a vivir al niño cada una de las situaciones que enfrenta, especialmente las que le representan algún tipo de conflicto.

Para tal efecto en el marco familiar se deben establecer las primeras interrelaciones e intercambios comunicativos, mismos que el niño internaliza poco a poco, pautando modos particulares de funcionamiento. De allí la importancia de que se propicien modos de relación que brinden al niño bienestar y seguridad emocional, y que al mismo tiempo posibiliten el enriquecimiento psíquico (Bleichmar, 2000, 2008).

Se espera por tanto que las relaciones que los niños entablen con sus padres, hermanos, docentes, otros niños y adultos cercanos, sean tan cálidas, afectivas y cordiales como sea posible. Pues de ellas dependerá en gran medida la manera personal de vivir, sentir y expresar emociones y sentimientos frente a objetos, animales y personas que rodean al niño; la manera de actuar, de sentir y juzgar sus propias actuaciones y la de los que lo rodean, así como la forma de tomar sus propias decisiones.

De tal forma que se debe de procurar un adecuado desarrollo socio-afectivo del niño, para facilitar de esta forma la expresión de sus emociones, tanto de ira, rabia, temor, llanto, así como de bienestar, alegría, gozo, amor, entusiasmo. En este proceso es esencial darle seguridad en sus acciones, facilitar la oportunidad de escoger, decidir y valorar dentro de una relación de respeto mutuo, de aceptación, de cooperación voluntaria, de libertad de expresión, de apreciación de sus propios va-



lores y de solidaridad y participación. Todo lo cual hace parte de la formación para la vida, por cuanto permite a los niños crear su propio esquema de convicciones y juicios morales para constituir formas de relacionarse con los demás (Shlemenson, 2016).

Es importante que los padres estén informados de todo el desarrollo afectivo del niño, y hacer mayor énfasis en las dificultades de su hijo en la escuela, las actividades que realizaron, su participación en ellas y de la relación que los docentes establecen con el alumno, pues esto permitirá guiar al chico (a) en su desarrollo social, además manifestarle que es querido por ellos. Motivándolo a seguir con sus estudios (Martínez, 2006).

Son niños que ingresan tarde, que acumulan fracasos en sus resultados de aprendizaje, que no encuentran en la escuela experiencias que les permitan desarrollar al máximo sus capacidades, que viven en situaciones precarias o de discriminación o que no reciben respuestas a sus problemáticas particulares en la escuela. (UNICEF, 2016).

Por todo lo expuesto hasta este momento, se vuelve necesario emprender esfuerzos que apunten a la comprensión de los niños que presentan dificultades en el aprendizaje escolar, a fin de optimizar los recursos y mejorar las condiciones que sostienen no solo sus procesos escolares, sino su desarrollo integral. Es por eso que proponemos la presente investigación.

## MÉTODO

**Objetivo:** Describir las modalidades socio-afectivas en niños de Cherán que presentan dificultades escolares.

**Tipo de estudio:** Se trata de una investigación cualitativa que se llevó a cabo bajo un paradigma interpretativo (González, 2001; Guba y Lincoln, 1994). Se presenta un estudio instrumental de casos múltiples (Creswell, 1998) llevado a cabo en la escuela primaria bilingüe Lázaro Cárdenas, de la comunidad de Cherán, Michoacán.

**Participantes:** Se trabajó con 4 niños -que acudieron en compañía de sus padres o tutores-, canalizados por la dirección de la escuela por presentar problemas escolares (académicos y/o de conducta). Se trató de dos niños y dos niñas, todos de ocho años de edad, que cursan el tercer grado de primaria.

**Técnicas de recolección de datos:** Se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas tanto con los padres, como con los niños. Asimismo, se aplicaron a los niños

las siguientes pruebas: dibujo libre, dibujo de la familia en movimiento (Burns y Kauffman, 1972), dibujo de la figura Humana (Machover, 1976), Test de Apercepción Infantil con figuras animales (CAT-A) (Bellack, 1966) y Test de Apercepción Temática Escolar (TAT Escolar) (Nathan y Mauco, 1966).

**Procedimiento:** Para llevar a cabo la investigación, se contactó a la dirección de la escuela primaria, para que se canalizara e invitara a participar a los niños que se tenían identificados con problemas escolares. De todos los niños señalados por la dirección, se seleccionaron cuatro casos que a consideración de la institución eran prioritarios. A partir de allí, se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas con madres de familia -solo con ellas porque fueron quienes pudieron acudir ante el citatorio-, posteriormente se trabajó con los niños, a los cuales se les aplicaron las pruebas anteriormente mencionadas. Al finalizar el análisis de pruebas, se hizo una devolución de resultados con los niños y sus padres; asimismo se hicieron recomendaciones a la escuela para abordar las particularidades de cada caso.

## RESULTADOS

En el análisis realizado se encontró que las modalidades de crianza se caracterizan por el poco acompañamiento y la dificultad de intercambio afectivo entre padres e hijos, ante lo que es preciso destacar el lugar de los adultos como fundadores de estas posibilidades en los niños.

En general, se observa que en las familias p'urhépecha prevalece la falta de tiempo para acompañar a los niños en sus actividades cotidianas, en su desarrollo afectivo y escolar. Esto es así debido a que sus labores de crianza se centran principalmente en tratar de cubrir las necesidades básicas, de modo que se enfocan mayormente en proveer a la familia de recursos económicos indispensables para la sobrevivencia, y al cuidado del hogar, dejando de lado el sostén afectivo que pudieran otorgarles.

De forma que algunos de los padres de estos niños, parecieran no tener la conciencia suficiente sobre la importancia de dar amor y afecto, de compartir las tareas en casa juntos, y de apoyar en actividades extracurriculares que demanda la escuela. En concordancia con lo anterior, los niños manifiestan gran dificultad para acceder a sus padres -incluso aquellos que son atendidos por mamá en casa-, por lo que se pierde un tiempo valioso para fortalecer los lazos afectivos entre ellos, que si bien existen y son estrechos, son difícilmente nombrados.

Sin embargo esta situación no es provocada de forma intencional por los pa-

dres, sino que las condiciones contextuales y afectivas en las que ellos se desarrollaron no permiten otras posibilidades de contacto. Por un lado las figuras parentales están ensimismadas en las dificultades de pareja, que en la mayoría de los casos los ha llevado a escenarios violentos, que impiden visualizar otros modos de relación, perpetuando la violencia como modo de intercambio, y generando en los niños montos de angustia que incluso les impiden concentrarse en la propuesta académica, una vez que se encuentran en clases.

Por otra parte, la influencia del contexto cultural tiene gran relevancia pues prevalecen en los adultos, modos de constitución y funcionamiento psíquico signados por recursos de simbolización y de cuidado afectivo limitados, siendo pobre la oferta que pueden poner al servicio de sus hijos, e incluso para el cuidado de ellos mismos.

En este sentido se debe destacar que prevalece un uso muy limitado del lenguaje, pues existen huecos en la simbolización que impiden que las personas nombren sus sentimientos y acciones de manera adecuada. Dichos huecos simbólicos surgen a partir de la dificultad de las personas por apropiarse del idioma castellano, que llegó a los pueblos indígenas como una imposición que dejó desfasado el uso del purépecha. Sin embargo en las personas es notoria la dificultad para hablar y expresarse, produciéndose un lenguaje mezclado, que no es puramente castellano ni naturalmente purépecha.

Además, en la cultura p'urhépecha se encuentran escasas posibilidades para expresar las emociones de manera asertiva, ya sea mediante palabras o mediante el contacto físico, siendo más probable que estas restricciones se observen en la figura masculina -aunque no es privativa de los varones-. En ellos existe una clara tendencia que apunta más a la descarga violenta de los afectos, perpetuando modos de relación que afectan tanto a hombres como mujeres, y más lamentablemente a los niños.

En relación con esto, las madres de familia -y los propios niños- aluden a episodios en los que son golpeadas por los esposos, ante lo que llama la atención una cierta resignación y desesperanza, que después de todo apunta a minimizar la importancia del daño físico, al expresar frases como: “pues si me dolía, pero pues ya pasó”, “ya mañana será otro día”, “tu aguántate, qué más le vas a hacer si es tu marido”. Discurso que además de sugerir que para la cultura parecieran no existir otras posibilidades de vida, empobrece de forma importante el despliegue de modos de relación basados en el respeto por el otro, el cuidado de sí mismo y de los demás,

y que aparecen para los niños como modos de relación que repiten sin mediación en el contexto escolar.

Es importante mencionar que en la mayoría de los niños existen recursos de simbolización limitados debido a la influencia cultural y a la limitada apropiación del lenguaje. Ambas áreas impiden que el niño pueda nombrar sus sentimientos y acciones de manera adecuada. Por un lado, la cultura restringe la expresión de la afectividad por temor a ser juzgado o por expresar “debilidad” ante los demás, de manera que los mismos niños refieren frases como: “es que si los demás me ven llorar se van a burlar de mí, mejor me aguanto”. Y por otro lado, el lenguaje impide que las personas puedan nombrar lo que les sucede “es no sé qué me pasa, si sé qué siento pero no sé cómo se dice”. Dichas formas de conducirse, limitan el intercambio afectivo y provocan que las personas no desarrollen formas distintas para tramitar situaciones cotidianas.

Así, en los niños que presentan problemas en el aprendizaje escolar, observamos algunos casos que tienen como modalidad de funcionamiento predominante, uno que tiende a la descarga directa de sus afectos, especialmente de los que típicamente son catalogados como displacenteros -como el enojo, la tristeza, la frustración, la desesperación y desesperanza-, los cuales se manifiestan al interior de la escuela a través de rabietas, golpes a los compañeros, llanto o angustia.

En cambio en otros casos, se observa un claro repliegue emocional, a partir del cual los niños son inseguros, tímidos o retraídos, produciéndose formas de relación que dificultan su inserción en el espacio escolar. Pues como lo refiere Schlemenson (2001), el repliegue emocional dificulta la incorporación de novedades, siendo justa ésta la esencia del aprendizaje escolar: la incorporación de nuevos conocimientos, formas de pensamiento y también modos de relación con el mundo que los rodea.

Ambas formas de funcionamiento restringen la inserción adecuada de los niños en el contexto escolar, de manera que podemos encontrar las siguientes dificultades: bajas calificaciones, dificultad para establecer relaciones sociales, inhibición-retraimiento, problemas de conducta, además falta de interés por aprender los contenidos escolares, distractibilidad fácil, y una clara inasistencia.

En este sentido, nos encontramos ante un aspecto adicional que se observa en torno a las posibilidades que los niños y niñas tienen de pensarse a sí mismos en un proyecto de vida que vaya más allá de un cierto destino que les está marcado como miembro de la comunidad, donde el cuidado de sí mismo, el intercambio afectivo y la formación académica pierde relevancia. En muchos de los casos estamos ante

destinos trazados por las expectativas culturales en las que los habitantes parecieran no tener posibilidad de cuestionar y crear nuevas posibilidades.

Por un lado se espera que las niñas a temprana edad puedan formar una familia, atiendan las necesidades de la pareja y le sirvan, trazando a su vez modos de relación en los que ellas poco pueden proponer, cuestionar, opinar. De forma que para ellas crear un proyecto educativo está muy alejado, en el que aprender lo que ofrece la escuela en mucho de los casos es innecesario pues como dicen algunos de los padres de familia en entrevista: “al final ella se va a casar, y así nada más vamos a echar a perder el dinero”.

Finalmente, para los varones se espera que desempeñen el oficio familiar, tal como: chofer, taxista, comerciante o músico. Dicha expectativa influye en la apropiación del aprendizaje pues pierden el interés por apropiarse de los contenidos escolares, debido a que el desempeño del oficio trae consigo ganancias inmediatas, en cambio iniciar un proyecto académico les implica esperar mucho tiempo para que se obtengan ganancias. Además se espera que lleven las riendas del hogar y gocen de mayor autonomía como: reunirse con amigos, consumir alcohol, practicar algún deporte.

En este sentido podemos ver que la escuela no es un lugar al que se le otorgue esa importancia, pues culturalmente existen otras posibilidades y también otras prioridades.

## CONCLUSIONES

Como se ha venido planteando, las modalidades afectivas que prevalecen en Chetán, y vale decir en las comunidades p'urhépecha, tienen particularidades importantes que hay que destacar y también hay que comprender a detalle, para respetando su genuina riqueza cultural, se apunte a promover tareas propias de la función materna, la función paterna, y que apuntalen modos de constitución y funcionamiento psíquicos aún más enriquecidos y con formas de tramitación afectiva y de conflictos, seguros y viables para las personas.

Al enfatizar consistentemente en las restricciones en la simbolización, en la tramitación afectiva, nos referimos a la imperiosa necesidad de acompañar a los niños, a los padres y profesores, a pensar y hablar su historia personal. Al acompañamiento que se pueda hacer a las familias para ir desarrollando la capacidad de hablar de sí mismos, previo a lo cual es preciso reconocerse, como modos de prevenir la actuación de los afectos, que les coloca en situación de riesgo social y subjetivo (Bleichmar, 2009).

Es preciso que los adultos a cargo de los niños, cobren mayor consciencia de la labor fundante que realizan, que si bien apunta y lucha por ofrecer mejores condiciones de vida y de acompañamiento a sus hijos, porque así lo refieren las madres de familia en entrevistas y lo dejan ver en el acompañamiento que apenas logran hacer de sus hijos en los procesos escolares, requiere de un poco más. Hace falta que profesionales de la salud mental, especialistas en procesos afectivos, incursionen de mayor y más diversa forma en los contextos escolares, acompañando a los adultos -padres y profesores-, para apuntalar esas tareas de crianza que hemos reconocido fallidas y cuya relevancia destaca este estudio.

Es preciso acompañar a madres y padres de familia a pensarse, a escuchar su historia, a reflexionar la manera en que ésta ha incidido en ellas mismas e incide actualmente en sus hijos. Fungir como continente para las madres y que ellas puedan hacerlo con sus hijos, a la manera que Bion (1966) propone, en tanto esa posibilidad que debe desarrollar la madre para ayudar a traducir sus experiencias, su malestar, en pensamientos que antecedan todo acto que violento, a sí mismos o a su entorno.

Es preciso hacerles saber que en el intercambio afectivo cotidiano, siembran las bases de una imagen de sí mismos, de su valor, de sus capacidades, bases del narcisismo que le harán competente o no (Bleichmar, 2000, 2005, 2008, 2009). Y que permitirán que pueda comunicar sus necesidades dentro o fuera del contexto escolar, que puedan plantarse frente a un profesor, a un grupo de compañeros e incluso a una potencial pareja en la vida adulta y puedan posicionarse firmemente para plantear o defender una postura (Bleichmar, 2003).

Es indispensable además, formar redes de apoyo entre los niños, con los padres, entre los padres, de padres a profesores, redes que propicien el acompañamiento afectivo y también el intercambio, que sean fuente de enriquecimiento psíquico (Bleichmar, 2003; Schlemenson, 2016), y por qué no, que destaquen tradiciones y actividades propias de lo p'urhépecha. Fortaleciendo así además, procesos identificatorios con aspectos valiosos de la comunidad, pero también apuntando a lo que Bleichmar (2009) señala al referirse a la escuela como espacio para la creación de sueños, posibilitando la constitución y apertura a nuevas posibilidades, en las que la escuela se vuelva motor y soporte de más y mejores proyectos de vida pensados.

## REFERENCIAS

- Avanzini, G. (1999) el fracaso escolar editorial Herder. Recuperado de <http://200.23.113.59/pdf/19411.pdf>
- Bion, W.R. (1966). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2003). Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva. En Silvia Schlemenson (comp.). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía
- Bleichmar, S. (2008). *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós Psicología Profunda.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. California: Sage.
- Galeana, R.(2013). Ser niña, niño o adolescente en México, y los obstáculos para ejercer el derecho a la educación. *Revista Iberoamericana Rayuela*, p. 2-9.
- Fondo Internacional de las Naciones Unidas (2006). Extraído en <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Galeana, R. (2013). Ser niño o niña adolescente indígena en México. Y los obstáculos para ejercer el derecho a la educación. *Rayuela*: 2-9
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014). En [http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/eventos/vigenero/dia29/panel4\\_mesas/Poblacion\\_indigena-en-Mexico.pdf](http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/eventos/vigenero/dia29/panel4_mesas/Poblacion_indigena-en-Mexico.pdf)
- Martínez, N. (2006). *Deserción universitaria causa frustración y pobreza*. México: Balears.
- Meneses, J. (2010). Los determinantes de la asistencia escolar de la población indígena: Universidad Autónoma de México. *Redalyc*: 33-59.
- Roman, M. (2013). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: una mirada en conjunto.
- Schlemenson, S. (2001). El diagnóstico psicopedagógico. En S. Schlemenson. *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Schlemenson, S. (2016). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos aires: Paidós
- Secretaría de Educación Pública (2009). ANUNCIA LA SEP MEDIDAS EN APOYO A LA ECONOMÍA FAMILIAR DE ALUMNOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR recuperado de [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/anuncia\\_la\\_sep\\_medidas\\_en\\_apoyo\\_a\\_la\\_economia\\_fami](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/anuncia_la_sep_medidas_en_apoyo_a_la_economia_fami)

## ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES COMO ESPACIO DE ENRIQUECIMIENTO PSÍQUICO: INFLUENCIA DE LAS FUNCIONES PARENTALES

NELVA DENISE FLORES MANZANO<sup>1</sup>

DIANA CRISTINA HERNÁNDEZ PÉREZ

ALEJANDRA CORONA HERNÁNDEZ

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

### RESUMEN

La constitución psíquica infantil tiene su origen en el ejercicio de las funciones parentales. Por medio de los cuidados que los padres proveen al hijo, se favorecen su autonomía e individualidad. Asimismo, se apuntala el proceso de simbolización por el cual el niño comienza a reconocer, nombrar e integrar el mundo que lo rodea, de modo que en los primeros años de vida se establecen las leyes, lo moral y la cultura, trazando además vías placenteras -libidinales-. Algunas veces, los padres buscan actividades extraescolares que contribuyan con el aprendizaje de sus hijos, sin embargo esto no siempre es así, pudiendo convertirse en situaciones aversivas que atentan contra su desarrollo psicoafectivo. Por eso proponemos esta investigación. **Objetivo:** conocer de qué manera influyen las funciones parentales en la constitución psíquica del niño, y cómo contribuyen a que las actividades extraescolares se constituyan como vías de enriquecimiento psíquico. El abordaje es psicoanalítico y consta de cuatro estudios de caso. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a padres e hijos y técnicas proyectivas a los niños. Concluimos que las funciones parentales conforman un pilar fundamental en la constitución psíquica infantil, pero no son únicamente éstas las que contribuyen a su formación, pues existen otros espacios que, de ser satisfactorios para los niños y no estar obligados a ellas, dan apertura a la vivenciación de nuevas experiencias que ayudan al enriquecimiento psíquico. Tal

---

<sup>1</sup> [nelvadfm@yahoo.com.mx](mailto:nelvadfm@yahoo.com.mx)



es el caso de las actividades extraescolares, que no solamente amplían el bagaje cultural y académico; también ofrecen un espacio propicio para la subjetivación.

*Palabras clave:* Funciones parentales, actividades extraescolares, constitución psíquica, prácticas de crianza y enriquecimiento psíquico.

## INTRODUCCIÓN

El interés porque el niño se desarrolle de una manera sana e integral se ha convertido en un tema de carácter social que ha ido cambiando con el paso de los años en la cultura, destacando la creciente preocupación de que en los primeros años de vida el niño crezca rodeado de amor, protección y los cuidados adecuados para que así vaya creando su propia individualidad, ya que los padres desempeñan un papel fundamental en las prácticas de crianza (Villa, 2017).

Debido a esto es que desde la década de los ochenta, la psicología y la sociología se han dedicado a explorar la importancia de la administración del tiempo de los niños y jóvenes (Varela, Gredaille y Teijeiro, 2016).

Como lo afirma Angulo (2000), es importante que los niños disfruten el tiempo libre con el que cuentan una vez que cumplen con el horario escolar, pues el tiempo libre puede llegar a causar angustia y depresión si es que no se utiliza para practicar actividades que proporcionen retos y resulten del agrado de quien las realiza. Las personas que se proponen retos y dan apertura a los nuevos aprendizajes pueden llegar a desenvolverse con mayor facilidad en la vida, además de que podrían poseer mayor satisfacción personal. Por lo que es importante que el tiempo libre se dedique a la realización de tareas que motiven y enriquezcan al niño de manera integral.

Dadas las condiciones, algunos padres han encontrado las actividades extraescolares como una opción para que los niños empleen su tiempo libre de una manera más productiva, ya que hoy en día son vistas como un elemento que puede promover la salud mental en los niños (Molinuevo, 2008).

De acuerdo con Laínez, Vilches, Álvarez y Palomar (s.f.), las actividades extraescolares pueden beneficiar al niño en su desarrollo en general, favorecen la autonomía, la autoestima, le brindan oportunidades de interacción social, pueden dar apertura a la organización de su tiempo para la elaboración de actividades, además de ampliar sus conocimientos generales y su curiosidad.

Ahora bien. Es importante considerar que habitualmente, los padres crean una oferta de actividades, de acuerdo con su criterio e intereses, y que dentro de esta

oferta los niños deberían tener la oportunidad de aceptar o rechazar, según el grado de satisfacción que las actividades les representen (Schlemenson et al., 2005).

Aunado a esto, Angulo (2000) afirma que el tiempo libre poco acompañado, que se emplea en actividades poco placenteras o enriquecedoras, puede llegar a propiciar que los niños se encuentren envueltos en sentimientos negativos, por lo que propone pensar en el aprovechamiento de este tiempo y promover la realización de nuevas actividades que favorezcan el desarrollo integral del niño. Actividades que además de promover la autonomía, propicien que el niño logre sentirse hábil, capaz, independiente, pero sobre todo pueda ser él mismo, sin tener que seguir necesariamente los ideales planteados por los padres, ideales que a veces resultan poco agradables o inalcanzables para él.

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación parte del supuesto teórico de que las figuras parentales influyen en la constitución psíquica del sujeto, mediante las prácticas de crianza, dado que el niño comienza a conocer el mundo e identificarse con los otros a partir de la relación con sus cuidadores principales. De manera tal que las aspiraciones, la rutina, las normas morales y miedos de las figuras paternas influyen fuertemente en la estructuración psíquica del niño.

Así, en la relación de los padres con el infante se produce algo nuevo e inédito en la vida del sujeto y en su constitución psíquica (Bleichmar, 2000; Villa, 2017). Y como lo señalan Láinez et al. (s.f), no todo lo adquirido por el niño viene únicamente del contexto familiar, sino que está enriquecido por la relación que establece en distintos ámbitos que le ofertan una extensa gama de experiencias y conocimientos. Las actividades extraescolares ofrecen beneficios que favorecen y propician el desarrollo integral del niño. Estas actividades extraescolares potenciarán habilidades en el niño que le serán de ayuda para desenvolverse de manera positiva en la vida y lo enriquecerán, al punto que paulatinamente el niño podrá irse desenvolviendo de una manera más autónoma (Molinuevo, 2008).

### SUSTENTO TEÓRICO

Las prácticas de crianza son la manera en que los padres interactúan con sus hijos al momento de llevar a cabo su labor parental. Estas prácticas influyen en la forma en que los niños deberán actuar ante los demás y a su vez regulan la manera en que se relacionan dentro y fuera del hogar, por lo tanto, los niños toman determinados modos de

convivencia de los padres. Las estrategias de crianza varían en cada familia, ya que cada hogar constituye y adapta su propio sistema de creencias y valores (Ramírez, 2005)

Se debe tener en cuenta que la infancia es una etapa que necesita estabilidad y esfuerzo de las figuras que cuidan al niño de modo que los padres deben asegurar el bienestar biológico y psicológico del bebé, a través del ejercicio de las **funciones parentales**.

Así es como la figura materna se convierte en la primera encargada de la dirección y de las características que desplegará el niño al momento de entrar a la infancia, etapa en la que se genera la oportunidad de intercambio en el cual se establece la cultura, el psiquismo y lo simbólico que se transfiere de las figuras parentales a los hijos (Schlemenson et al., 2005). La **función materna** ocupa un lugar importante en el establecimiento del psiquismo del niño, debido a que éste se desarrollará y fundamentará con el paso del tiempo en los vínculos afectivos que se establezcan en los primeros meses de vida (Bleichmar, 1992).

En los primeros instantes de vida del niño, él aún no diferencia entre el límite de sí mismo y el de los otros que lo rodean, es por eso que el bebé tiene la idea de que la madre y él son uno mismo, pero esta idea se desvanece a medida que el **principio de realidad**<sup>2</sup> se va haciendo presente en la vida del niño; el cual surge cuando el pequeño consigue integrar aquellas experiencias que le resultan placenteras y displacenteras, logrando así que pueda aceptar o rechazar lo que le ofrece el entorno (Corrales, 2015).

En este encuentro, la función materna devuelve al niño una imagen de sí mismo, de su valor y capacidades de acción, constituyendo las bases del **narcisismo primario**<sup>3</sup>. Es una etapa en la que el niño invierte toda su libido hacia él mismo, tomándose a sí como objeto de amor, de esta manera la libidinización del yo se conforma para posteriormente otorgar significado a distintos objetos (Corrales, 2015). De acuerdo con Bleichmar (2006) esto es posible a partir de que la función materna -quienes la ejercen- se encarga de su hijo y lo reconoce como semejante, de manera que el niño recibe las ideas que tienen sus padres acerca de su potencial, de lo que puede llegar a ser y de lo que realmente es.

---

2 **Principio de realidad:** “Uno de los dos principios que, según Freud, rigen el funcionamiento mental. Forma un par con el principio del placer, al cual modifica: en la medida en que logra imponerse como principio regulador, la búsqueda de la satisfacción ya no se efectúa por los caminos más cortos, sino mediante rodeos, y aplaza su resultado en función de las condiciones impuestas por el mundo exterior” (Laplanche y Pontalis, 1996, p. 299).

3 **El narcisismo primario:** “El narcisismo primario designa un estado precoz en el que el niño moviliza toda su libido sobre sí mismo” (Laplanche y Pontalis, 1996, p. 230).

Así la madre comienza a atribuirle a su hijo una serie de cualidades desde el embarazo, realizando una proyección favorable –o no– en él, de tal modo que en los primeros momentos de vida, la mirada narcisizante de la madre da pie a la conformación del psiquismo. La acción de narcisización se lleva a cabo en el hijo mediante el propio narcisismo de los padres, a esta habilidad del sujeto para ubicar una imagen de sí mismo en el hijo se le denomina **narcisismo trasvasante**<sup>4</sup> de acuerdo con Blestcher (2010) así, la madre protege al niño con su habilidad de amor narcisista, puesto que en el niño se encuentran depositados sus propios ideales.

No obstante el papel crucial que juegan los padres en este camino narcisizante, la conformación del psiquismo infantil es más compleja, y sucede paulatinamente, teniendo gran valor el amor de los padres, la identificación que el niño hace con las representaciones narcisistas que le ofrecen y la transformación de dicha oferta. De manera que el niño tiene la oportunidad de re-simbolizar aquello que adquirió a través de las figuras parentales y crear para sí mismo, una nueva imagen narcisista (Leone, 2010).

A la par del proceso de narcisización sucede el proceso simbólico, que también comienza desde el nacimiento del niño. Es consecuencia de la asimilación de las vivencias emocionales que surgen de la relación de la madre con el hijo, ya que **la única posesión del niño al comienzo de la estructuración psíquica es su cuerpo y por medio de éste se inicia la vía hacia la representación simbólica, en ese momento no existe una distinción entre él y el otro.** Así pues, la simbolización permite otorgar un significado ya sea positivo o negativo (momentos llenos de emociones que toman valor y relevancia) acerca de las experiencias vividas, del entorno y de los otros. Por eso es inseparable de la vida afectiva, pues **la simbolización hace que el niño salga de la fusión con la madre para poder diferenciar entre el sujeto y objeto, por consiguiente el niño tiene la tarea de separarse de la simbiosis materna para dar paso a su individualidad y autonomía.** Sin embargo, la madre es quien inicialmente proporciona las bases para la representación y fomenta el desarrollo mental del niño según sea su habilidad para contener y manejar sus sentimientos (Albamonte et al., 1991).

Por lo tanto, en el encuentro que se da entre la madre y el hijo se busca satisfacer las necesidades del pequeño, sin embargo, la madre al atenderlo, no solo

---

<sup>4</sup> **Narcisismo trasvasante:** “El narcisismo trasvasante alude a la necesidad de que esté presente el narcisismo para poder narcisizar al niño, permite equilibrar los cuidados precoces y simbolizar al otro como humano” (recuperado de <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num7/autores-blestcher-silvia-bleichmar-construccion-del-sujeto-etico-metapsicologia.php> el 11 de abril del 2018).

estaría saciando una función vital, sino que además provee al niño de una serie de experiencias que el pequeño tomará de acuerdo a lo placentero que le resulten, buscando en todas sus experiencias de vida, reencontrarse con las vivencias placenteras de los inicios de la vida (Flores, 2015).

Por otro lado, en el ejercicio de la función paterna constituye un núcleo muy importante en la estructuración psíquica del niño. Dicha función ayuda a promover la separación del niño y la madre, a que ésta logre drenar su energía libidinal más allá del niño y como un promotor de la legalidad –fungiendo como representante fálico–, que confrontará al niño con el acceso regulado a su propio deseo (Aranda, Ochoa, Aguado y Palomino, 1999).

La figura paterna tiene como función separar a la madre del hijo, es decir, castrar al niño simbólicamente, lo que significaría aceptar que el padre existe y que el niño es producto de un hombre y de una mujer, por ello, la ley del padre abre la posibilidad del niño para relacionarse con otras personas, lo cual le permite intercambiar experiencias con la sociedad y no únicamente con su madre. La función paterna genera límites, pero también brinda amor y nuevas posibilidades (Schlemenson et al., 2005), que habilitan al niño para el intercambio placentero y regulado en los espacios de interacción social.

#### **ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES**

Las actividades extraescolares y complementarias tienen como objetivo promover la autonomía, la responsabilidad y organización del tiempo y a su vez fortalecer la autoestima del niño, ya que estas actividades dan pie a que ellos se destaquen entre otros compañeros al desarrollar diversas habilidades (Araújo, 2010).

Con frecuencia, los padres se muestran interesados en el desarrollo de su hijo, por lo que buscan actividades en las cuales el niño pueda adquirir nuevas habilidades motoras, educativas, sociales y emocionales, por tal motivo las actividades extraescolares son vistas como una alternativa eficaz para aprovechar el tiempo libre positivamente, ya que como menciona Molinuevo (2008) las actividades extraescolares pueden promover la salud mental del niño. Lo anterior es posible únicamente si al niño le gustan y le generan motivación, pues de lo contrario, el niño puede verse envuelto en sentimientos negativos, siguiendo con la idea de Schlemenson et al. (2005) es importante que los padres al momento de realizar la oferta, den apertura al rechazo o aceptación de sus propuestas por parte del niño, y se encuentre del mismo modo, dispuestos a incorporar novedades.

## MÉTODO

### *Objetivo general*

Conocer de qué manera influyen las funciones parentales en la constitución psíquica del niño, y cómo contribuyen a que las actividades extraescolares se constituyan como vías de enriquecimiento psíquico.

### *Objetivos específicos*

- Caracterizar el ejercicio de las funciones parentales en cada familia-caso
- Conocer la importancia que otorgan los padres participantes a las actividades extraescolares
- Conocer la finalidad que tiene la realización de las actividades extraescolares para los niños participantes
- Identificar el motivo por el cual los niños asisten a las actividades extraescolares
- Analizar la manera en que influyen las funciones parentales en el psiquismo infantil y en el valor psíquico que cobran las actividades extraescolares

### *Tipo de estudio*

Es un estudio cualitativo, llevado a cabo bajo un paradigma interpretativo, siendo el psicoanálisis el marco clínico-teórico que hace posible dicho análisis (Guba y Lincoln, 1994). La estrategia de indagación empleada fue el estudio instrumental de casos múltiples (Creswell, 2008, 2013).

### *Participantes*

Se analizaron cuatro niños, dos de los cuales pertenecen a la familia Contreras, mientras que los otros dos forman parte de la familia Orozco. En ambas familias se trabajó únicamente con uno de los padres por decisión de ellos: en el caso de la familia Contreras fue la madre quien colaboró con el estudio, mientras que en la familia Orozco fue el padre.

Se eligieron estas familias, ya que se tenía un lugar específico para localizarlas y trabajar con ellas, es decir, la escuela primaria a la que acuden tres de los niños, además de que fueron las familias que aceptaron colaborar el tiempo que fuera necesario hasta el fin de la investigación. Se trabajó únicamente con estos participantes a fin de profundizar un poco más en la historia de cada uno, además de pun-

tualizar y caracterizar más adecuadamente con los objetivos específicos planteados en la investigación.

#### *Técnicas de recolección de datos*

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con los padres de familia acerca de la historia del niño y su inserción en las actividades extraescolares. Posteriormente con tres de los niños de manera individual, en relación al cuarto niño, la información respecto a su caso se sustrajo del discurso del padre y de la observación mediante la convivencia que se tuvo con él como su guía sombra, debido a que el niño tiene autismo y no puede emitir palabras, únicamente produce sonidos. Además, se aplicaron pruebas proyectivas a tres de los niños, con la finalidad de obtener más información de factores emocionales y relacionales.

#### *Procedimiento*

Se invitó a participar en la investigación a familias. Una vez que accedieron después de conocer el objetivo que se perseguía, se aplicaron entrevistas estructuradas a siete niños y a cinco padres de familia, con el fin de conocer qué tipo de actividades extraescolares realizaban los niños. Sin embargo, dos de los niños entrevistados dejaron sus actividades, por lo que ya no cumplían con ese requisito y otro de los participantes no tenía el tiempo para acudir a las sesiones de trabajo. El segundo paso consistió en aplicar las técnicas de evaluación a tres de los niños seleccionados y a uno de los padres de cada familia.

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### *Familia Contreras*

Para el nacimiento de la hija mayor, la familia se encontraba muy unida y feliz, es por esto que su madre se encargó de darle todos los cuidados, la madre se encontraba plena y dispuesta para presentar el mundo a su hija y así poder ofrecerle un hogar en donde la niña pudiera desarrollarse de la mejor manera posible.

Sin embargo los problemas en la pareja se vieron evidenciados debido a que la madre era quien debía sostener económicamente a la familia, dado que su esposo se encontraba desempleado y esta carga laboral y doméstica terminó por desgastar la relación. Tiempo después el padre de la niña comenzó una relación extramatrimonial con otra persona y decidió irse de su casa, abandonando a su entonces esposa

y a su hija; a raíz de esto, la niña sufrió cambios emocionales, puesto que ella solía ser una niña muy feliz y cariñosa. Pero después de ese suceso, pasó a ser una niña triste, lloraba todo el tiempo por la ausencia de su padre, esto movilizó a su madre para que buscara una alternativa ante esta situación.

Así fue como por recomendación de una psicóloga amiga de la madre, la niña ingresó a las actividades extraescolares, con el objetivo de que se “distrajera de la separación”. De manera que se obturó una vía de simbolización importante no sólo para la niña sino también para la madre, quien a raíz de su tristeza y enojo, no supo cómo manejar la situación con la niña. La madre, al no poder asistir a la niña en la simbolización y tramitación correspondientes, optó por sustituir ese acompañamiento afectivo por enviarla a una clase de baile.

La niña comenzó con clases de baile árabe, posteriormente clases de jazz y por último ingresó a clases de gimnasia, de las cuales, la gimnasia era su preferida debido a la disciplina y al grado de complejidad que representa. Pese al origen “distractor” de las actividades extraescolares, y a que hubo algo de lo afectivo imposible de simbolizar con su aparición, la niña se vio beneficiada pues tuvo la oportunidad de convivir con más niñas de su edad, desplegando diversas habilidades sociales, además de que descubrió su gusto por el baile, manifestando su deseo por impartir clases en el futuro.

Para el nacimiento de la segunda hija, la familia ya se encontraba fragmentada, sin embargo, el padre regresó, cosa que hizo pensar a la madre que en esta ocasión su esposo había considerado y valorado estar con su familia, puesto que él se fue nuevamente de casa. De manera que el periodo del embarazo fue muy tormentoso para la madre, quien no contaba con la energía anímica necesaria para hacerse cargo de sí misma ni de sus hijas, por lo que a la nueva bebé, le tocó presenciar el proceso de duelo de su madre, tomando desde entonces una posición en la que busca permanentemente procurar la alegría de su madre.

Las actividades extraescolares para la hija menor surgieron debido a la influencia de su hermana mayor, y también han resultado un rico espacio de socialización. No obstante para la niña, lo que se juega la gimnasia no es el placer por practicarla, sino la oportunidad de pasar tiempo con su madre, ya que debido al gusto que su madre tiene por la actividad, es que la pequeña tiene un espacio de convivencia con ella.

La niña ha manifestado su gusto por asistir a actividades como la natación, sin embargo su madre no ha podido aún llevarla, debido a la complejidad de sus



horarios; de igual manera, la madre visualiza a las actividades extraescolares como proyecto de vida para ellas, anunciando la conveniencia de que lo tomen como un potencial negocio en caso de que su matrimonio fracase.

### *Familia Orozco*

La pareja Orozco tenía 3 años de matrimonio sin haber visualizado la posibilidad de tener hijos. Durante un viaje, los padres se enteraron que pronto vendría su primer bebé, noticia ante la cual se entusiasmaron mucho a pesar de que no lo tenían planeado. Cuando el niño cumplió dos años, los padres decidieron hacerle una fiesta de cumpleaños, en la cual no dejó de llorar, por lo que tomaron la decisión de inscribirlo a un colegio para que conviviera con otras personas, ya que ellos pensaron que posiblemente estaba sobreprotegido. Una vez que el niño ingresó, las maestras recomendaron a los padres que buscaran atención neurológica ya que para ellas, el niño mostraba rasgos de autismo. El diagnóstico fue confirmado por el neurólogo, generando gran tristeza, ya que no sabían cómo debían reaccionar ante esto.

Entonces, los padres rápidamente buscaron alternativas para el tratamiento de su hijo y así surgieron las actividades extraescolares para el niño. El padre ofreció a su hijo natación y arte para que mejorara sus habilidades motoras, esto en base a sus propios gustos, ya que a él de pequeño, le hubiera gustado asistir a estas clases. La natación rápidamente se convirtió en el espacio favorito del niño, ya que la clase de natación se llegó a convertir en una gran motivación para la realización de otras actividades que no quería realizar. En este sentido es preciso señalar que el niño no puede hablar y únicamente emite algunos sonidos, así pues, el niño se comunica por medio de una carpeta que contiene palabras con las cuales arma frases funcionales por lo que una de sus frases preferidas es: “me gusta ir a la alberca”.

El padre se encarga de llevar y acompañar a su hijo a la escuela y a sus actividades, por lo que el vínculo que ellos tienen es muy cercano. El padre ha realizado la función simbolizante de forma por demás enriquecedora, nombrado el mundo para su hijo y promoviendo que pueda ir dando significado a lo que le rodea, le muestra cómo debe dirigirse en la escuela y en los diferentes espacios en los que su hijo se inserta. Por ello, el padre lo lleva a los lugares a los que él asiste como su propio trabajo y a pesar de que en ocasiones la familia es señalada y mirada despectivamente por su hijo, la madre y él tratan de defenderlo.

La segunda hija y la menor de ésta familia fue esperada y planeada. Aquí la madre es quién se encarga del acompañamiento de la niña. La niña es muy alegre y

parece que la tarea principal que los padres le otorgaron fue sanar la tristeza que el primer hijo dejó a la familia, de hecho, ella asiste a clase de arte únicamente porque su hermano mayor ya asiste. No obstante en este espacio, ella encontró un lugar donde puede relacionarse con personas más allá de su padre y su hermano, un sitio donde puede ser vista como ella misma, ya que los padres suelen verla por lo que puede llegar a hacer por su hermano, ellos buscan que en un futuro, ella se encargue del cuidado de su hermano.

Pareciera que los padres se dividieron a los hijos pues el padre no se involucra mucho en las actividades de su hija pero si representa una figura de autoridad para ella, pues busca que su padre no la vea cuando está haciendo una travesura, pero su madre tiene mayor impacto debido a que pasan mucho tiempo juntas.

### CONCLUSIONES

El análisis detallado de las técnicas utilizadas, nos permite concluir que sin duda las funciones parentales tienen una influencia significativa en la constitución psíquica del niño, y en el acceso a nuevas experiencias que sean fuente de enriquecimiento psíquico. Ya que como mencionan Schlemenson et al. (2005), la infancia es una etapa que necesita estabilidad y esfuerzo de los padres para asegurar el bienestar biológico y psicológico del bebé. La labor de los padres como ejecutores de la función materna consiste en dar dirección y promover modos de constitución y funcionamiento psíquico que habilitarán al niño al momento de entrar a la infancia, en esta etapa se genera la oportunidad de intercambio en el cual se establece la cultura, el psiquismo y lo simbólico que se transfiere de las figuras parentales a los hijos.

De esta manera es bueno señalar que los espacios que configuran las actividades extraescolares, ofrecen distintas opciones a aquello que los padres proveen en casa, por tal motivo, no se puede esperar que estas actividades actúen como suplentes de las labores de las funciones parentales. Por lo anterior se puede entender que las actividades extraescolares favorecen, potencializan y refuerzan algunos de los aprendizajes tanto académicos como culturales en los niños, además de fomentar cualidades de crecimiento personal, en ese mismo sentido, una vez que el psiquismo del niño se constituye gracias a la labor que realizan los padres, es que las actividades extraescolares llegan a complementarlo.

Así pues, la inserción de los niños en actividades extraescolares no siempre se encuentra ligada al objetivo de que empleen su tiempo libre en tareas productivas, ya que los padres al momento de realizar la oferta acerca de las mismas, las harán

en base a sus gustos e intereses, pues de acuerdo con Blestcher (2010), ellos están ubicando su propia imagen en el hijo, lo que se le denomina narcisismo trasvasante.

Por lo anterior, los padres podrían manifestar incertidumbre respecto al futuro de su hijo, así que tratan de brindar las herramientas que ellos consideran necesarias para su desarrollo y su buen desempeño en la vida adulta, por lo que las actividades extraescolares juegan un papel fundamental para alcanzar esa meta.

Por tal motivo, las actividades extraescolares no sirven únicamente para ampliar el bagaje cultural y académico del niño, sino que además ofrecen un tiempo en el que el niño puede desenvolverse de una manera más libre, aclarando que esto podría cumplirse siempre y cuando al niño le resulten interesantes y le motiven las actividades extraescolares a las que acude.

Con base en las consideraciones que se han venido haciendo, al momento de que los padres realizan una oferta hacia el hijo y por alguna razón éste acepta sin tener un interés genuino en las actividades a realizar, el niño posiblemente asista sin un fin determinado, por lo cual no podría verse atraído a realizar dicha actividad a futuro y por consiguiente ni siquiera se esfuerce en mejorar su desempeño en la clase. Es así que resulta de suma importancia que el niño al menos se muestre un poco interesado respecto a sus actividades, ya que si bien la clase no le resulta agradable puede encontrar otros elementos que lo motiven a continuar asistiendo, como podrían ser las amistades que se establezcan en dicho espacio o el reconocimiento social que puedan brindarle.

Resulta importante señalar que si bien las funciones parentales conforman un pilar fundamental en la constitución psíquica del niño, no son únicamente éstas quienes contribuyen a su formación, pues existen otros espacios que dan apertura a la creación y vivenciación de nuevas experiencias que ayudan al enriquecimiento psíquico del niño, pues en las actividades extraescolares se pueden encontrar personas que propicien la adquisición de nuevos aprendizajes e inciten a la realización de nuevas actividades, mismas que se irán incorporando de manera inconsciente en el pensamiento y la vida del niño. Así pues, las actividades extraescolares pueden tener resultados positivos en el niño siempre y cuando se realicen bajo la condición de ser satisfactorias para el niño, no se sienta saturado respecto al tiempo y no sea obligado a asistir.

Finalmente, podemos señalar que al resultar evidente la fuente de enriquecimiento que pueden representar las actividades extraescolares, valdrá la pena fomentar proyectos culturales y recreativos que apuntalen y fortalezcan el ejer-

cicio de las funciones parentales, especialmente en poblaciones vulneradas socialmente.

## REFERENCIAS

- Albamonte, V. Bermejo, C. Ferrándiz, F. Guijarro, I. Montes, M. Palop. Sánchez, M. (1991). La importancia de la simbolización en los procesos de aprendizaje. SEPPNA. No: 11-12. Madrid.
- Angulo, C. (200). Un experto dice que el mal uso del tiempo libre causa angustia y propone medidas educativas. Ediciones del país S.L. Recuperado de: [https://elpais.com/diario/2000/07/05/paisvasco/962826018\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2000/07/05/paisvasco/962826018_850215.html)
- Aranda, B; Ochoa, F; Aguado, I; Palomino, L. (1999). La función paterna en la clínica psicoanalítica. Revista electrónica de Psicología de Iztacala. Vol.: 2. No. 2.
- Araújo, N. (2010). Actividades extraescolares y complementarias. Gondomar, España.
- Bleichmar, S. (2000). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2006). "Cuando hablas está menos oscuro". Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-90109-2007-08-23.html>
- Bleichmar, S. (1992). La fundación de lo inconsciente. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Blestcher, F. (2010). Silvia Bleichmar. Constitución del sujeto psíquico y construcción de la ética: una comprensión metapsicológica. Recuperado de: <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num7/autores-blestcher-silvia-bleichmar-construccion-del-sujeto-etico-metapsicologia.php>
- Corrales, J. (2015). Construcción de la Función Materna. Una mirada desde el psicoanálisis en relación a prácticas, discursos y significados. Universidad de la república. Uruguay.
- Flores, N. (2015). *Influencia parental en las restricciones del aprendizaje en niños de primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Freud, S. (2000). *Introducción del narcisismo*. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas* (Vol. 14, pp. 65-98). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914).
- Gallardo, P. (2006/2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6- 12 años). Universidad de Sevilla.
- Leone, A. (2010). Silvia Bleichmar (1944-2007) una teoría de los orígenes. El psicoanálisis de niños a la luz de la metapsicología. Recuperado de <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num3/autores-leone-bleichmar-metapsicologia.php>
- Molinuevo, B. (2008). Actividades extraescolares y salud mental: estudio de su relación en po-

- blación escolar de primaria. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España Barcelona. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5578/bma1de1.pdf?sequence=1>
- Paciuk, S. (1998). Duelos depresivos y duelos reparatorios. Revista Uruguaya de Psicoanálisis.
- Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. Estudios Pedagógicos XXXI. N.2. P.P. 167-177.
- Schlemenson, S. Pereir, M. Di Scala, M. Meza, A. Cavalleris, S. (2005). *El placer de criar, la riqueza de pensar*. Noveduc. Argentina.
- Varela, L., Gredaílle, R. y Teijeiro, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. V. 42. No. 4. Pp. 987-999. España.
- Villa, A. (2017). Secuelas en la estructuración psíquica del abandono en la primera infancia. Universidad de la república facultad de psicología. Uruguay.

# “EL EMPODERAMIENTO ECONÓMICO DE LA MUJER GENERADOR DE UNA NUEVA ESTRUCTURA FAMILIAR”

FRANCISCA GABRIELA GARCÍA ZAPATA<sup>1</sup>

Universidad Autónoma de Coahuila

## RESUMEN

El empoderamiento económico de la mujer es un fenómeno sociopolítico que se ha venido presentando de forma acelerada. El hecho de que la mujer salga de su hogar a realizar una actividad laboral ha generado cambios significativos en el ámbito económico, político y social de nuestro país. Considerando lo anterior es imprescindible estudiar las alteraciones que presenta la familia y por ende el rol de la mujer. Se sabe existen diferentes motivos que han llevado a la mujer a mantener un trabajo asalariado; los motivos más frecuentes son la crisis económica, la migración temporal o definitiva de los varones, la viudez, la separación o divorcio, ser madre solteras o incluso por el deseo de superación personal y profesional. De modo que la inserción laboral de la mujer ha generado cambios en la estructura y funcionalidad familiar, pues su dinámica es diferente.

Este estudio tiene por objetivo establecer la correlación entre el empoderamiento económico de la mujer y los cambios estructurales en el sistema familiar, se trabaja con una metodología mixta, una población de 120 mujeres empleadas de una empresa de manufactura; se aplicará un instrumento tipo escala Likert aun sin resultados y conclusiones (proceso).

*Palabras claves:* Empoderamiento económico, estructura familiar, funcionalidad y teoría sistémica.

## DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La crisis económica que se vive en nuestro país es el principal factor que obliga a la mujer a salir del hogar y trabajar, lo que denominan *familia de dos ingresos* (Pé-

---

<sup>1</sup> licgabyzapata@gmail.com

rez, 2005) generando que los hijos sean cuidados por terceros, como los abuelos, vecinos o personas contratadas; así que cuando la madre no cuenta con redes de apoyo, los hijos permanecen solos en casa. Tal situación ha creado cambios en la estructura familiar dado que ambos padres se enfocan básicamente a generar los recursos económicos para cubrir las necesidades básicas de vivienda, alimentación, vestido, educación y recreación.

En México predominan las familias nucleares con jefes varones, matrimonios con unión legal, las parejas se unen a edad más tardía y el tamaño de integrantes es menor. Aunque se observa que las familias monoparentales van en aumento, es decir, cada vez existe mayor número de hogares con mujeres “jefas de familia” encargadas de la provisión económica para cubrir los gastos del hogar y satisfacer las necesidades de los hijos (Schmukler, 1998).

Por otro lado se han presentado movimientos sociales que promueven la igualdad de género en los diferentes ámbitos; básicamente en el aspecto económico se pretende eliminar la discriminación a la mujer y regular sus condiciones laborales, permitiéndole mejorar su calidad de vida y tener mayores oportunidades laborales, esto se conoce como “*Empoderamiento económico*”.

En algunos casos ambos miembros de la pareja desempeñan sus roles de forma complementaria, en otros casos dentro de la pareja la mujer es exclusivamente “responsable” de las labores del hogar, y en otros se encuentra sola ante la responsabilidad de la provisión y labores domésticas.

De manera semejante sucede que los hijos entran en la nueva dinámica familiar, en ocasiones uno de los hijos “juega” un papel parental, es decir toman el rol de “padre” o “madre” ante sus hermanos; así mismo puede llegar a generar una actitud de cooperación y cuidado ante la “ausencia” de los padres, o bien es posible que se desarrollen problemáticas conductuales y/o escolares. Por lo anterior es importante investigar cómo el empoderamiento económico de la mujer se relaciona con las nuevas estructuras familiares y su funcionalidad.

## INTRODUCCIÓN

Hasta hace unos 40 años la familia solo se conceptualizaba como un modelo tradicional de padre, madre e hijos sin embargo hoy en día vemos diferentes modelos de familia que generan nuevas formas de interacción entre los miembros.

La madre dentro del sistema familiar desempeña un papel muy importante, su rol a través de la historia, ha sido descrito básicamente en el desempeño doméstico,

es decir, su inserción laboral tiene aproximadamente 30 años en nuestra cultura latina. Existen diferentes motivos que han llevado a la mujer a salir de su hogar para mantener un trabajo asalariado; algunos de los motivos más frecuentes son la crisis económica, la migración temporal o definitiva de los varones, la viudez, la separación o divorcio, ser madres solteras o incluso por el deseo de superación personal y profesional, por tales motivos se ausenta del hogar en busca del recurso económico. Se observa un crecimiento de la participación de la mujer en el mercado de trabajo; en la PEA (Población Económicamente Activa) algunos expertos refieren que llegará a superar la tasa de ocupación del hombre.

Este fenómeno ha llevado a la mujer a *empoderarse económicamente* puesto que el hombre en algunos casos ya no es el principal o único proveedor en la familia, incluso el descenso en la fecundidad y la elevación de la escolaridad de la mujer han influido determinadamente.

Esta investigación tiene como población a un grupo de 120 madres trabajadoras de la empresa Magna Formex que desempeñan diferentes puestos laborales, con distintas edades y estado civil; se desarrolla a partir de un modelo metodológico mixto, se aplicará un instrumento con el objetivo de obtener datos respecto a la estructura familiar y su funcionalidad, que nos permitan el análisis de aspectos relacionados entre el trabajo, el salario, la relación conyugal, el rol parental, filial y fraternal.

De manera que es importante conocer cómo funciona el sistema familiar y su capacidad de adaptarse a los cambios; considerando que una familia si funciona adecuada o inadecuadamente puede contribuir a desarrollar problemas de salud (Bustamante, 2006).

### **PERSPECTIVA SOCIAL DEL EMPODERAMIENTO ECONÓMICO**

La Asamblea General de las Naciones Unidas crea en el 2010 ONU Mujeres que es entidad de la ONU que trabaja por la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer

La nueva ideología es pues resultado de los movimientos sociopolíticos, el término “Empoderamiento” surge de la UNIFEM en la Plataforma de Acción en Beijing en 1995, donde asistieron sin precedente 17,000 participantes y 30,000 activistas en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. (Un Women, 1995).

Hoy en día se ve con mayor aceptación a mujeres desempeñando labores que antes solo eran consideradas para los varones, por ejemplo la ingeniería, medicina, investigación, etc.



No ha sido fácil obtener el empoderamiento sin embargo el mayor logro es el rompimiento de paradigmas de género, que han permitido un cambio ideológico sobre el rol que la mujer mexicana debe y quiere desempeñar.

El fenómeno del “empoderamiento económico de la mujer” que surgió de la protesta de la marginación que sufrían por la falta de oportunidades laborales y la desigualdad en sueldos y prestaciones en relación a los hombres. Esta nueva ideología referente a la “igualdad de género” ha estado abriendo más oportunidades para la mujer en el campo laboral que le ha permitido “posesionarse” y tomar “poder” en diferentes áreas como en la política, educación, investigación, deporte, cultura, etc. esto llevando a la mujer a “ausentarse” de su hogar, invirtiendo parte de su tiempo en actividades laborales.

El empoderamiento es el resultado de los cambios en la ideología que la mujer misma se ha permitido, dejando atrás todo estereotipo, atreviéndose a romper paradigmas, de manera que la identidad de género, ha ido cambiando con el tiempo.

Hablar del empoderamiento es referirnos a la posición de poder que ha alcanzado la mujer en el plano educacional, económico, social y político que le permiten realizar actividades remuneradas e incrementar sus capacidades. El verbo “Empower” y el sustantivo “Empowerment” fueron estudiados por Martha Elena Venier en el campo de la semántica, lo que no encontró un término equivalente en español, que significa “dar poder” y “conceder a alguien el ejercicio del poder”; dicho vocablo en la cultura latina ha generado tensión por las múltiples dudas que surgen respecto al término “empoderar” donde surgen prejuicios androcéntricos. (Venier, 1996).

### ROMPIENDO PARADIGMAS

Cuando se aborda un tema relacionado con la mujer el concepto de identidad de género no se puede excluir, de modo que se hace referencia al conjunto de características *femeninas* propias de acuerdo a la cultura. La identidad de género se adquiere mediante un complejo proceso individual y social, en el que la mujer, incluso desde antes de nacer, ya lleva una carga de información.

Cada cultura construye las diferencias que distinguen los roles entre el hombre y la mujer, ésta división universal de géneros opera en todos los niveles sociales, desarrollando rasgos diferente entre lo masculino y femenino; que les llevan a desempeñar actividades propias de su *identidad de género* (Levinson, 1996) que son el resultado de las fuerzas sociales más que biológicas.

Cuando se habla de género se hace referencia a los aspectos socioculturales de lo femenino, es decir es el resultado de la socialización, por lo tanto es un producto social, así que partiendo de este entendido, la mujer actúa en base a ideologías que fueron generadas desde edad temprana.

Combinar la maternidad y el trabajo no es tarea fácil para la mujer, de acuerdo a información obtenida (Oliveira, 1998) busca oportunidades laborales que sean “compatibles” para no descuidar sus funciones familiares, con horarios flexibles, servicio de guardería, a una distancia accesible, en caso de tener la posibilidad económica contrata servicio doméstico.

Considerando que la familia es la estructura social más importante para el desarrollo del ser humano y la base de las organizaciones sociales que rigen una comunidad, es tema de interés en las investigaciones científicas para las disciplinas como la psicología, sociología, educación y política, entre otras; debido al impacto que en los últimos tiempos ha tenido por los cambios sociopolíticos.

Uno de los cambios que se hace notar con mayor claridad es que la estructura o composición familiar ha cambiado considerablemente en los últimos años; en generaciones anteriores la familia estaba compuesta por ambos padres e hijos, hoy en día existen diferentes estructuras familiares, entre las que se encuentran: las familias monoparentales que son las integradas por el padre o por la madre e hijos; las familias reconstituidas que son aquellas donde uno o los dos miembros de la pareja aportan hijos de una relación anterior y la familia homoparental que son integradas por parejas homosexuales con hijos adoptivos.

Como dato relevante de las familias monoparentales, es que el porcentaje de mujeres jefas de familia se ha incrementado a partir de la década de los ochentas, mayormente en el área urbana de bajos ingresos (Díaz, 2001)

Otro aspecto importante es la “atmosfera familiar” es decir, la influencia que tiene el ambiente familiar en las relaciones entre sus miembros; aquí entran aspectos como el apoyo que brinda la familia sus miembros en momentos de dificultad, el cariño expreso, la satisfacción de necesidades básicas por parte de los padres, etc. que son fundamentalmente importantes para el buen desarrollo psico-emocional del ser humano. De ahí el interés notable por estudiar la “funcionalidad” del sistema familiar de mujeres trabajadoras que han alcanzado un status laboral.

## PERSPECTIVA POLÍTICA Y ECONÓMICA DEL EMPODERAMIENTO EN LA MUJER

El Empoderamiento es un concepto sociopolítico que inicia en la década de los setenta en Estados Unidos como una nueva forma de que la mujer tome una posición de poder en los diferentes ámbitos buscando intensificar su desarrollo humano que le permita tener “control” de su vida y potencializar sus oportunidades. Al hablar del empoderamiento se hace referencia a aspectos cognitivos, psicológicos, políticos y económicos. En el aspecto cognitivo la mujer tiene la *comprensión* de sus condiciones y oportunidades para desarrollarse y tomar poder o status. El componente psicológico se enfoca a los *sentimientos* generados en la mujer a nivel individual y/o social para mejorar su condición. En lo político se refiere a la habilidad de organizar y movilizar cambios sociales. El componente económico es básicamente lo que hace que una mujer tenga un ingreso que le permita un grado de independencia y el control de los medios necesarios para poder vivir en condiciones sostenibles a largo plazo, de tal modo que la mujer participa activamente buscando mayores oportunidades de crecimiento laboral donde pueda desarrollarse.

En México la lucha por los derechos políticos de la mujer va de la mano con la Revolución de 1910. Muchas mujeres desde sus diferentes trincheras han obtenido logros que han permitido su participación, sin embargo hoy en día aún se sigue luchando por obtener una posición dentro de las estructuras.

El primer Congreso Feminista, en la ciudad de Mérida Yucatán, en 1915 se logró reunir 617 delegadas; donde el objetivo central fue que la mujer obtuviera un estado jurídico que la *enalteciera* y una educación que le permitiera vivir con *independencia*. (Mas mujeres al Congreso, 1997).

En 1917 se inicia un decreto de igualdad en la Constitución en la Ley de Relaciones Familiares según la cual refiere que tanto los hombres como las mujeres tienen derecho a *considerarse iguales* en el hogar; así que la mujer a partir de ese momento podía ejercer la patria potestad de los hijos, de trabajar al sostenimiento de la familia, ser administradora de los bienes comunes y propios.

En 1923 la Sección Mexicana de la Liga Panamericana de Mujeres convocó al primer congreso nacional Feminista logrando reunir 100 delegadas que impulsaron las solicitudes de igualdad civil para que la mujer pudiera ser relegible en cargos administrativos; para que los hijos en todos los casos de divorcio quedaran con la madre hasta la mayoría de edad, en tanto el padre se encargaría del sustento y la educación; consideración de igualdad en el trabajo para el hombre y la mujer;

la protección a las trabajadoras del servicio doméstico; establecimiento de casa de maternidad, guarderías y comedores en la industria; etc.

Se inician los primeros intentos al derecho a la mujer a votar y ser elegidas en las elecciones municipales. En 1923 Elvia Carrillo Puerto es la primer mexicana electa diputada al Congreso Local por el V Distrito, sin embargo a los dos años de trabajo renuncia por amenazas de muerte por parte de sus enemigos.

En 1925 la Legislatura del Estado de Chiapas concedió a la mujer que a partir de los 18 años de edad en adelante tenía los mismos derechos políticos del hombre.

En 1928 en el Código Civil se dispuso que la mujer No queda sometida por razón de su sexo, a restricción alguna en la adquisición y ejercicio de sus derechos, y que al llegar a la mayoría de edad tiene la libre disposición de su persona y sus bienes, estando capacitada para celebrar todo tipo contrato.

En 1953 se publicó en el Diario Oficial el nuevo texto del artículo 34 Constitucional que quedó de la siguiente manera: son ciudadanos de la Republica los varones y las mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además, los siguientes requisitos: haber cumplido dieciocho años, siendo casados, o veintiuno y no lo son, y tener un modo honesto de vivir. La adición al artículo 115 fue suprimida en consecuencia, ahora al sufragio femenino no sería privativo de las elecciones municipales.

Al hablar de empoderamiento económico básicamente se hace referencia a la posición que la mujer ocupa en el campo de la economía nacional, que le permite recibir un ingreso, tener un desarrollo personal y laboral, que le acceda a vivir de forma sostenible a mediano y largo plazo. Principalmente en los países en desarrollo la mujer labora en trabajos no asalariados o bien asalariados en el campo informal que no le permiten tener acceso al crédito y otros recursos, mientras tanto que la mujer que participa en la economía asalariada percibe un ingreso considerablemente menor que el hombre (Carr, 2002)

Cuando un país invierte en el empoderamiento económico de la mujer no solo está contribuyendo a la economía sino que promueve la igualdad de género y erradica la pobreza. Considerando que aún las condiciones laborales no son óptimas para un gran número de mujeres trabajadoras, a pesar de los grandes esfuerzos, se sigue presentando la discriminación, los mismos trabajos desempeñados no son seguros, son mal pagados y los puestos directivos son para la minoría. Por lo anterior la ONU Mujeres sigue desarrollando programas que apoyen a los grupos más vulnerables como son las mujeres rurales, trabajadoras

domésticas, migrantes y aquellas que presentan algún tipo de limitación. (ONU Mujeres, 2018).

En 1982 México experimenta una severa crisis económica al suspender el pago a su deuda internacional y entrar a los acuerdos del Fondo Monetario Internacional, alcanzando su punto más alto de inflación, que trajo severas consecuencias en los niveles de vida de la población.

Nuevamente el 1994 el país enfrenta una nueva crisis que llevó a una devaluación del peso y a una reducción de los salarios reales del 22 %. Estas situaciones económicas difíciles llevan a las familias a buscar diferentes formas de trabajo para la obtención de recursos, siendo esto factor impulsor para la mujer en la obtención de un empleo.

Mucho se ha escrito sobre el impacto del TLCAN en nuestro país, llegó a señalarse que México sería muy beneficiado con la creación de nuevos empleos debido al bajo nivel salarial, y particularmente en las mujeres se mejorarían sus condiciones de vida.

La industria maquiladora de exportación e importación es una de las actividades principales que están básicamente orientadas a la producción de equipos electrónicos, equipos para el transporte, autopartes, textiles y prendas de vestir.

Los datos nos indican la creciente población de mujeres trabajadoras, el 13% de las mujeres en edad activa (12 años y más) estaban presentes en el mercado de trabajo en 1950; 16% en 1970; 21% 1979; 25% en 1981 y 34% en 1989 (Bruce & Brigida, 1989) Ahora bien se registra un crecimiento acelerado en el 2010 con un 39%, 2012 con 45% (López, 2013)

Actualmente se registra una cifra de 19,027016 mujeres económicamente activas en el país (Social, 2018)

Un rasgo interesante que se debe destacar es que la participación de la mujer muestra un declive entre los 25 y 35 años de edad, considerando que da prioridad al cuidado de los hijos y a las tareas domésticas.

Actualmente la PEA Nacional de 15 años de edad y más indica que hay una población de hombres activos de 33229 325 y de mujeres 20452 395. La edad promedio en mujeres que laboran es de 39 mientras que en el hombre es de 39,3. Las horas promedio trabajadas a la semana en la mujer son de 38.3 y en el hombre de 46.5. El ingreso promedio en pesos por hora trabajada para la mujer es de \$34.6 y en el hombre es de \$34.6 (Ocupación y empleo, 20017).

Las familias, y especialmente las mujeres, se han visto afectadas por las rees-

estructuraciones económicas y la globalización, en este proceso la competencia internacional ha generado cambios drásticos, nuevos riesgos pero simultáneamente nuevas oportunidades.

### **PERSPECTIVA PSICOLÓGICA DE LA MUJER QUE TRABAJA Y SU LA FAMILIA**

De acuerdo a J. H Williams las mujeres se sienten motivadas a trabajar por tres razones principales 1) necesidad económica 2) como respuesta a ciertas situaciones que le impiden permanecer en casa, como el tedio, aislamiento, etc. 3) la satisfacción de necesidades psicológicas como el status y el contacto social, la realización de su potencial y el deseo de beneficiar a la sociedad. El cambio de ideología incluso le está trayendo presión social para trabajar (Williams, 1987)

Simultáneamente otro de los elementos que influye para que una mujer logre su potencial, es lo referente al *autoconcepto*, juega un papel también muy importante en su empoderamiento, debido a que es la información que se tiene de sí misma, es decir, la forma en que se percibe y describe; dicho de otra manera, es un proceso cognitivo de “conocimiento” donde suele organizarse la información acumulada en un *auto esquema* (Lemme, 2003). Referente al punto anterior, en la mujer se establece un paradigma donde las influencias son intencionales llevándole a un desarrollo de patrones o modelos establecidos, que por lo tanto se genera un “ser maquinado” estereotipado, alienado, manipulado y conformado que posteriormente se rompen, dándose una nueva estructura cognitiva donde la información permanece en un sistema abierto. Los constructos cognitivos pasan de un registro de información a una crítica, posteriormente a una nueva elaboración de información y discernimiento para concluir en una toma de decisión.

Por lo tanto como se sabe la interacción de la mujer con sus semejantes y su entorno es la parte fundamental de su desarrollo, por tal motivo es importante que desde su edad temprana sea estimulada para lograr un fortalecimiento interior que le permita mejorar sus capacidades individuales; a fin de que su desarrollo sea a bien y le permita potencializar sus habilidades.

La mujer es influida por la asignación cultural sobre el comportamiento esperado; de tal manera que durante su desarrollo va generando un aprendizaje social (Mendoza, 2015) que le lleva a establecer conductas aprendidas por medio de la observación e imitación.

## LA FAMILIA DESDE LA TEORÍA DE LOS SISTEMAS

La percepción de familia ha ido cambiando a través del tiempo. Para algunos la familia ha sufrido una crisis en los últimos tiempos, mientras que para otros se encuentra en un proceso de evolución.

El sociólogo Anthony Giddens define la familia como un grupo de personas directamente ligadas por un parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad de los hijos.

De acuerdo a la teoría de los sistemas, la familia es un grupo natural organizado que al transcurso del tiempo elabora pautas de interacción, forma una estructura que rige el funcionamiento de los miembros, define la gama de conductas y pautas interactivas en su interior y exterior (Minuchin, 2004).

## CICLO VITAL DE LA FAMILIA

En 1948 Rubén Hill y Evelyn Duvall fueron los pioneros en el estudio del desarrollo de la familia, donde dividieron el ciclo familiar en ocho etapas, sin embargo se generó un sinfín de desacuerdos al respecto. El concepto de ciclo de vida familiar fue en 1970 formulado en la sociología de la familia, así los terapeutas lo tomaron como referencia para el diagnóstico y la planificación de estrategias en el tratamiento.

Una de las aportaciones más aceptadas es la versión que divide el ciclo vital de la familia en cinco etapas 1) la pareja recién casada 2) la pareja con hijos pequeños 3) la familia con adolescentes 4) mancipación de los hijos 5) nido vacío. Las etapas presentan sus propias características y desafíos, de tal modo que se requiere la capacidad familiar para enfrentarlos. Cada familia desarrolla sus propias estrategias para resolver problemas, genera su clima emocional y su capacidad de cambio a la transición de una etapa a otra; en base a lo anterior algunos terapeutas infieren que precisamente esto es lo que determina un sistema familiar sano, funcional o normal, sin dejar de lado el contexto social.

En la teoría sistémica el concepto de estructura familiar se refiere a las relaciones existentes entre los miembros que les permite organizarse y crear pautas transaccionales con cierto grado de autonomía y adaptabilidad frente al medio (F. B. Simon, 1997).

La funcionalidad de un sistema depende del conjunto de elementos que intervienen en su propia dinámica, como son la organización para implementar y ejercer reglas y límites, el manejo de la autoridad de los padres, los roles desempeñados por la pareja, la capacidad del sistema para afrontar las crisis familiares, el tipo de

comunicación, etc. de ahí que la estructura familiar es sumamente importante para el desarrollo humano de cada integrante.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bruce, C., & Brigida, G. y. (Agosto de 1989). Los multiples condicionantes del trabajo femenino en México. *Colegio de México*, 251-280. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/40420018>
- Bustamante, E. E. (2006). Introducción al estudio de la dinámica familiar. *RAMPA Revista de atención integral y medicina familiar para la atención primaria*, 38-47.
- Carr, M. (2002). El empoderamiento económico de las mujeres: clave del desarrollo. En L. d. Pauli, *Mujeres: empoderamiento y justicia económica* (pp. 7-13). México: Fondo de desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer.
- Casanova, F. (7 de marzo de 2017). *Teletrece*. Obtenido de El trágico origen del 8 de marzo como el Día Internacional de la Mujer: <http://www.t13.cl/noticia/mundo/por-se-conmemora-8-marzo-dia-internacional-mujer>
- Chacón, C. (2010). Prólogo. En R. Rabbani, *Maternidad y trabajo conflictos por resolver* (p. 9). España: Icaria.
- Díaz, F. A. (junio de 2001). *Jefatura de hogar femenina y bienestar familiar: resultados de la investigación empírica*. Obtenido de [www.redalyc.org/pdf/112/11202803.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/112/11202803.pdf)
- F. B. Simon, H. S. (1997). *Vocabulario de terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Lemme, B. H. (2003). *Desarrollo en la edad adulta*. Mexico: Manual Moderno.
- Levinson, D. J. (1996). *The seasons of a woman's life*. New York.
- López, P. R. (7 de Marzo de 2013). *Boletín UNAM* . Obtenido de [http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2013\\_147.html](http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2013_147.html)
- Mas mujeres al Congreso*. (1997). México, D.F: PRONAM.
- Mendoza, J. T. (2015). *Anthropos una perspectiva del desarrollo humano desde la interdisciplinariedad*. Saltillo Coahuila: Gota de agua.
- Minuchin, S. (2004). *Familias y terapia familiar*. México: Gedisa.
- Molina, E. O. (2008). *El Potencial Humano: Lenguaje y Cognición la dinamica del Desarrollo Humano en su interacción con el lenguaje*. Saltillo: Universidad Autónoma de Coahuila.
- Ocupación y empleo*. (Marzo de 20017). Obtenido de INEGI: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=25433&t=1>
- Oliveira, B. G. (1998). *Trabajo femenino y vida familiar en México*. México D.F: El Colegio de México.



- ONU Mujeres. (2018). Obtenido de Empoderamiento económico: <http://www.unwomen.org/es/what-we-do/economic-empowerment>
- Pauli, L. d. (202). *Mujeres: empoderamiento y justicia economica*. Mexico, D.F: Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer.
- Pérez, A. O. (2005). La conexión familia-trabajo y su repercusión sobre el bienestar psicológico y la satisfacción laboral. En M. J. Mina, *El ajuste trabajo- familia desde una perspectiva de género* (p. 12). España: Universidad Pontificia Comillas Madrid.
- Schmukler, B. (1998). *Familias y relaciones de género en transformación*. México: Edamex.
- Social, S. d. (2018). *gob.mx*. Obtenido de Economía: <https://datos.gob.mx/categoria/economia>
- Un Women*. (septiembre de 1995). Obtenido de La cuarta conferencia mundial de las naciones unidas sobre la mujer: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/decision.htm#diagnosis>
- Venier, M. E. (junio de 1996). Obtenido de [http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/015\\_23.pdf](http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/015_23.pdf)
- Vera, M. T. (2001). *Mujeres y Utopía*. Villahermosa Tabasco: Universidad Juarez Autónoma de Tabasco.
- Williams, J. H. (1987). *Psychology of women: behaviorin a biosocial context*. New York: Norton.

# EDUCACIÓN PARA VIVIR O EDUCACIÓN PARA MORIR

CLAUDIA CECILIA GONZÁLEZ RAMOS<sup>1</sup>

JULIO CU FARFÁN LÓPEZ

JESÚS ALBERTO GARCÍA GARCÍA

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, Universidad Autónoma de Coahuila

## INTRODUCCIÓN

Por muchos años se ha dejado la educación de las personas en manos de los padres o tutores, confiando en que harán lo mejor para formarlas. Después de que éstas lleguen a cierta edad, su educación queda en manos de instituciones encargadas de que la educación sea impartida de igual manera para todos, con los mismos contenidos y objetivos establecidos por personas en el poder en quienes se tiene la confianza también de que harán lo que es mejor para el individuo y para la sociedad.

El presente artículo presenta una reflexión sobre cómo las prácticas educativas y de crianza actuales están llevando a una replicación de las condiciones precarias de vida personal y social en las que se encuentra el país y que van en decadencia. Las condiciones de corrupción, criminalidad, desigualdad, abusos de los más fuertes sobre los más débiles, depresión, suicidios y muchas otras son insostenibles al ir en aumento; son consecuencia de una educación que aniquila al individuo al no permitirle conocerse e imponiéndole desde los primeros años toda clase de comportamientos, ideas y conocimientos aceptados por una sociedad en decadencia; los esfuerzos de los gobiernos por solucionar tales condiciones no están dando los resultados deseados, provocando que la calidad de vida de las personas se vea afectada. La problemática tiene sus inicios en el enfoque económico, social y de control que se le da a la educación impartida por los padres primero y por las instituciones después; se centran en la transmisión de conocimientos y cultura en vez de enfocarse en el desarrollo individual de la persona y la satisfacción de sus necesidades de crecimiento y desarrollo con lo que se fomentaría el autoconocimiento, el manejo de emociones, el pensamiento crítico y reflexivo que tanto se requiere en la actualidad

---

<sup>1</sup> claudiagr0726@gmail.com

y muchas otras habilidades que ayudarían a solucionar la mayoría de los problemas por los que se atraviesa a nivel mundial, en otras palabras, habilidades que harían que la persona realmente viviera a través de su originalidad mostrando y aportando al mundo lo que es capaz de hacer, en vez de perderse entre el montón de gente que vive replicando y copiando lo que todos hacen, dicen y piensan.

Básicamente la educación es vista desde dos perspectivas: una enfocada en la transmisión de conocimientos y cultura, y en la satisfacción de necesidades e intereses sociales que es la que prevalece en las prácticas de crianza e instituciones educativas actuales; la otra enfocada en el desarrollo integral del individuo y en la satisfacción de intereses y necesidades personales. Esta última no es de fácil acceso para todos y se ve muy limitada por las exigencias del sistema educativo gobernante. En el primer enfoque se da por hecho que hay una persona que sabe y que necesita enseñar al que no sabe; existe una imposición de valores, ideologías, moral, y conocimientos que no permiten al individuo conocerse y ser una persona con pensamientos e ideas propias y por lo tanto es repetidora de patrones establecidos; en este sentido la persona muere como individuo. En el segundo enfoque la persona es la responsable de su crecimiento adquiriendo sus propios parámetros, ideales, valores y conocimientos, aprendiendo de la experiencia y permitiendo que el individuo se vaya conociendo, sea creativo, original y con ideas propias, permitiendo la transformación de su entorno; aquí el individuo vive y se realiza como tal.

La calidad de vida, por otro lado, es explicada de muchas maneras y desde diferentes perspectivas. Hay perspectivas sociales como la otorgada por la (Organización Mundial de la Salud, 2017) que se enfoca en aspectos como educación, empleo, servicios, seguridad, entre otros; perspectivas filosóficas que hablan sobre felicidad, salud y bienestar como lo expresa Aristóteles en (Abril, 2001); perspectivas económicas que toman en cuenta el producto interno bruto de un país como lo hace el Índice de Desarrollo Humano en su ("Informe sobre Desarrollo Humano" 2015); perspectivas psicológicas que manejan indicadores de autoestima, manejo de emociones, capacidad mental, temperamento, entre otros (Montero Centeno & Fdez. de Larrinoa, 2012); perspectivas ecológicas que toman en cuenta la relación del hombre con el medio ambiente y su conservación como lo dice Ferrer (1977, 1994) en (Rodríguez & García, 2005); y perspectivas de salud que se enfocan en aspectos de funcionamiento del cuerpo como lo menciona en su definición Celia y Tulskey (1990) en (Ardila, 2003) por mencionar algunas; dichas perspectivas tienen

explicaciones que se centran en factores objetivos y subjetivos; internos y externos; sociales e individuales; físicos y psicológicos; materiales y de desarrollo.

Dependiendo del enfoque con el que se es educado desde pequeño, se desarrollan diferentes habilidades, actitudes frente a la vida y personalidades cuyos efectos se observan en la calidad de vida que éstas presentan ante sí mismas y ante la sociedad, es por eso que en este artículo se hace una propuesta que pretende transformar las condiciones actuales de vida de las personas tanto en el aspecto social como en el personal; esto mediante varias acciones que comienzan desde la preparación de las personas que tendrán a su cuidado a los niños desde sus primeros años, ya sean padres o tutores; libertad total los primeros siete años de vida del niño, es decir, no imposición de valores, ideales, religión, entre otros; quitar el control del gobierno sobre la educación; creación de centros integrados por personas sin otros intereses mas que los de la persona que se está educando; desaparición de las figuras maestro – alumno; eliminación de evaluaciones, exámenes, concursos y demás actividades que fomenten el compararse con los demás; aprendizaje mediante experiencias que tengan que ver con el autoconocimiento, el manejo de emociones, autoestima, el ser en sociedad y el ser trascendente; inclusión de materias que fomenten el pensamiento crítico, reflexivo, creativo y original; entre otras acciones.

#### **EFFECTOS DE UNA EDUCACIÓN CONTROLADA O PARA MORIR.**

La calidad de vida de las personas no mejora a pesar de los esfuerzos de organismos nacionales e internacionales por comprender lo que ésta significa y todo lo que abarca. En los últimos años han enfocado su atención a los aspectos subjetivos de ésta como el bienestar, la felicidad, expectativas, desarrollo humano, entre otros, además de aspectos objetivos como la salud, educación, economía y trabajo. Todo esto para poder dar respuesta a las necesidades de las personas a través de los gobiernos y servicios públicos, sin embargo, los esfuerzos no están siendo suficientes. La atención que ha adquirido el término ha provocado que las instituciones encargadas de proporcionar servicios humanos se preocupen por mejorar los servicios y procedimientos que ofrecen ya que se encuentran bajo la mirada de los organismos internacionales que analizan los resultados que estas instituciones proporcionan desde los criterios que se han establecido para medir la Calidad de Vida como lo asegura (Gómez-Vela & Sabeh, 2000).

Según las estadísticas, el **World Happiness Report** publicado por las naciones unidas ubicó a México en el lugar número 25 de entre 155 países en el 2017. En

el año anterior ocupó el segundo lugar en el **Índice del Planeta Feliz**, publicado por New Economics Foundation, el cual mide la esperanza de vida, la percepción subjetiva de la felicidad y la huella ecológica que deja un país además de tomar en cuenta el PIB y el **Índice de Desarrollo Humano (IDH)** creado por las naciones unidas y que mide la esperanza de vida, la educación en todos sus niveles y el producto interno bruto; este índice ubicó a México en el lugar número 77 de entre 188 países con IDH alto y en crecimiento con respecto al año anterior en el 2015. En el 2013 México se ubicó en el lugar 51 de entre 178 países en el **Índice de Satisfacción con la Vida** creado por un psicólogo de la Universidad de Leicester Adrian G. White. Y finalmente México obtuvo una calificación de 6.3 sobre una escala de 10 en el **Índice de Calidad de Vida** creado por el Economist Intelligence Unit y que mide el grado de satisfacción de la vida frente a factores objetivos como salud, familia, comunidad, bienestar material, estabilidad política, seguridad, clima y geografía, empleo, libertad política e igualdad de género en el 2005. (Helliwell, Layard, & Sachs, 2017; “Happy Planet Index,” 2016; “Informe sobre Desarrollo Humano,” 2015; “Wellbeing in Developing Countries (WeD) Research,” 2013; “Quality-of-life index 1,” 2005).

En términos prácticos y de la vida cotidiana las anteriores calificaciones e indicadores no significan nada para los habitantes de un país en donde más de la mitad de su población se encuentra en situación de pobreza. Las condiciones reales de vida en las que se encuentra actualmente México, en contraste con las cifras presentadas por los indicadores internacionales, no proporcionan calidad de vida a sus habitantes ya que según cifras oficiales en los últimos 20 años el número de suicidios ha ido en aumento, así también los casos de delincuencia y por consecuencia el número de víctimas; el 74% de la población mayor de 18 años del país considera insegura su entidad federativa y particularmente en Coahuila es más del 50% la que considera que el estado es inseguro. Casi la mitad de la población del país ha sido testigo de casos de robo o asalto. El 70% dejó de permitir que sus hijos menores de edad salieran; más de la mitad de las personas dejaron de salir de noche y de usar joyas por temor a ser víctimas de algún delito. En el 2014 el INEGI midió el grado de satisfacción que las personas tienen con su vida en general con una escala del 0 al 10 en donde la población tuvo un promedio de 8, sin embargo la anterior calificación se contrasta con los más de 4 millones de personas entre los 30 y los 49 años de edad que experimentaron depresión a diario en el 2015. (INEGI, 2018).

Es evidente la necesidad de abordar el tema de calidad de vida desde otras

perspectivas, más desde el desarrollo individual que desde el desarrollo social o económico como se ha venido haciendo. La educación y la crianza tienen un gran impacto en la vida de las personas y en cómo éstas se desarrollan a lo largo de su vida por lo que resulta obligatorio ver la calidad de vida desde esta perspectiva. En este sentido ambas educaciones, la institucional y la del hogar, han tenido y tienen un enfoque social, económico y de control, es decir, se enfocan en que las personas que se están “formando” cumplan con las expectativas sociales, contribuyan al bienestar económico, social y cultural del lugar donde se encuentran con la intención de que todos gocen de calidad de vida, algo que como ya se mostró, no se ha logrado. Las materias que se imparten actualmente en la educación básica se pudieran dividir en utilitarias como español y matemáticas, y de control como las ciencias sociales. Es poca la consideración que se le da desde el ámbito educativo y de crianza a las necesidades, características y gustos particulares de los individuos y poca la atención que se le da a “formar” personas críticas con criterios propios; un ejemplo claro es la cada vez menos importancia que se le da a materias como la filosofía la cual debería ser impartida desde los primeros años de educación y fomentada en los hogares; también a materias de desarrollo personal como las artísticas y de educación física; y la inexistencia de materias que traten el manejo de emociones y desarrollo humano.

El constante control por parte de las personas que están al cuidado del niño desde que nace y posteriormente en las escuelas y hasta que alcanza la edad en la que puede ser independiente representa un gran problema ya que el individuo tiene pocas oportunidades para conocerse, para cometer errores y aprender de ellos; pierde autonomía, responsabilidad y seguridad en sí mismo, capacidades indispensables a la hora de tomar decisiones importantes sobre su vida que lo llevarían a vivirla con calidad y a generar las condiciones necesarias para que otros puedan tener también calidad de vida.

El hecho de que desde pequeños se imponga una religión y unos valores, una manera de comportarse para ser aceptados y que en la escuela no se tenga en consideración las características individuales de la persona al impartir una educación igual para todos genera también una falta de conocimiento personal que afecta directamente a su felicidad, ya que una persona que no se conoce a sí mismo no puede generar relaciones positivas con los demás al no tener un manejo de emociones, afectando su salud, su libertad su realización como persona y su autodominio. Un ejemplo claro del control que se ejerce sobre las personas en la educación y la

crianza es como la gran mayoría de las personas siguen patrones establecidos de conducta impuestos por la sociedad: estudian para trabajar y poder así mantener una familia a la cual hay que “formar” para que repita el ciclo. Las personas que no se apegan a estos patrones sufren de discriminación, incompreensión, críticas, marginación y otros castigos sociales.

Las escuelas se centran solo en la inteligencia académica, olvidando que en la vida lo que más influye para que una persona tenga éxito no son las calificaciones sino la manera en la que ésta se desenvuelve en el mundo y con los demás por lo que la inteligencia emocional es indispensable.

El manejo de emociones es dejado para que se enseñe en casa pero ésto no se logra en todos los casos debido a que las personas a cargo de los niños carecen de ésta misma habilidad. En casa la atención no se centra en el manejo de emociones del niño sino más bien en la represión de éstas para poder encajar y ser aceptados por la sociedad afectando así la manera en como se desarrolla y se desenvuelve en el mundo.

La escuela tradicional produce en el niño, desequilibrio, desadaptación, mal humor, repugnancia por la vida, miseria; «La mayoría de las enfermedades son de naturaleza crónica. Aparentemente no son muy graves; no impiden al individuo vivir en sociedad, pero lo marcan con una deficiencia que influye sobre todo su desarrollo y futuro (C. FREINET, *Las enfermedades escolares*, p. 30.)

La falta de pensamiento crítico es un problema generado por el actual sistema educativo y sus formas de enseñanza: la memorización, repetición, copia de textos, la evaluación por medio de exámenes y otras prácticas comunes evitan que el alumno piense y reflexione por si mismo sobre los temas vistos en clase y otros aspectos de la vida diaria. Se imparten los conocimientos como verdades absolutas olvidando que la misma ciencia afirma lo contrario; la poca importancia que se le da a la investigación en las instituciones educativas solo agrava el problema.

Asimismo sucede con la imposición de temas y planes de estudio y la autoridad excesiva sin cuestionar, tanto en la escuela como en casa; le quitan voz e importancia a lo que el niño quiere expresar evitando a su vez que éste pueda conocerse a través de la expresión de lo que piensa, gane confianza en si mismo, sea creativo, original, pueda ser asertivo y haga valer sus derechos y su libertad como persona; aspectos importantes también para gozar de una buena calidad de vida.

De no hacer algo para cambiar los enfoques de la educación y la crianza actuales lo único que se logrará es la replicación de las condiciones actuales las cuales según los datos estadísticos, van en decadencia. El escenario es poco alentador, y si lo que se quiere es conseguir que las personas gocen de calidad de vida, se requiere un enfoque hacia las necesidades individuales de éstas y no a los factores económicos y sociales como se ha venido haciendo hasta el momento.

La propia finalidad de la educación debe ser por completo reconsiderada, atacando al conjunto de tareas de la función educadora. En palabras de Guilliard: «A propósito de la enseñanza... la cuestión no consiste en reformarla. Porque, como se ha demostrado después, las reformas de la enseñanza no conducen más que a crear nuevos funcionarios».

La calidad de vida deficiente es causada en gran medida por las prácticas educativas y de crianza que se han venido usando hasta ahora. El enfocarse en la transmisión de conocimiento y de la cultura en vez del desarrollo humano de las personas tiene grandes defectos que se reflejan en los problemas que se presentan tanto a nivel mundial como local. Las relaciones de obediencia ante la autoridad sin opción a cuestionar; el control e imposición de aspectos esenciales de una persona como sus valores, su religión, sus creencias y la manera en la que debe vivir; el uniformar la educación escolar; el anteponer las necesidades sociales a las individuales; el no enseñar herramientas reales para enfrentar las situaciones cambiantes de la vida diaria y otros vicios de la educación y la crianza provocan una calidad de vida deficiente al no permitir que la persona desarrolle todas sus potencialidades y se conozca; que se realice y trascienda a través de buenas relaciones y aportes a la sociedad; que tenga control sobre si mismo y su entorno, sea creativo y optimista; pueda divertirse y tener momentos de ocio; tenga sus derechos y necesidades cubiertas y por lo tanto goce de buena salud; que sea un ser realmente espiritual si así lo desea; en resumen, que sea feliz.

### ¿TRANSFORMAR O CONTINUAR? UNA CUESTIÓN DE EDUCACIÓN

La educación tiene diversas maneras de ser concebida y es abordada desde diferentes enfoques y contextos pero lo que es innegable es su influencia en el desarrollo de las personas, siendo ahí donde reside su importancia. Puede tener efectos tanto negativos como positivos en la formación de éstas dependiendo de factores que tienen que ver con cómo es concebida, qué enfoque se la da y en qué contexto



sucede. Para este artículo se tomaron en cuenta dos contextos: la educación en el hogar o crianza y la educación en la escuela o institucional. En los dos casos se comparten elementos fundamentales en la educación, su propósito y la manera en como es concebida y llevada a cabo.

Una de las maneras de concebir la educación es según su etimología y hasta la fecha se usa la estructura propuesta por éstas definiciones, es decir, hay una persona que sabe (el educador) y otra que no sabe (el educando) y necesita ser educado. Se define como una acción que guía para desarrollar las aptitudes del niño; o como una acción que saca hacia afuera de un determinado estado, que conduce de dentro hacia afuera o hace salir. En la primera definición el educando es el que sale de su estado de desconocimiento guiado por el educador. En la segunda, el educador es el que saca al educando de su estado de no saber. Y hay una tercera manera en la que se describe la educación según su etimología que dice que proporciona todos los medios para que el educando salga y se eleve de su primitivo estado a su plenitud de desarrollo físico, moral e intelectual. (Anders, 2015; Real Academia Española, 2017).

En las concepciones anteriores se asume que siempre hay alguien que sabe (por lo general de más edad) y alguien que no sabe, sin embargo considero que es peligroso asumir que la persona de más edad que está a cargo de la educación del menor, sabe lo que mejor le conviene a éste sólo por el hecho de tener más edad, o experiencia, o incluso más estudios. Eso implica que alguien, ya sea una persona o personas o una institución decidirá sobre lo que debe ser desarrollado en el educando tanto física, moral e intelectualmente lo que más bien parece una violación del derecho de la persona a su individualidad.

Se puede hacer una distinción entre dos concepciones de la educación que se diferencian por su propósito u objetivo: una dirigida a cubrir intereses y necesidades sociales, es decir, la transmisión de la cultura, la adaptación del educando a la sociedad y su transformación; y la otra dirigida a cubrir los intereses y necesidades del educando y su desarrollo integral como persona. La primera concepción, la social, es la que predomina en el sistema educativo del país y también en la manera en la que son educadas las personas en casa. La segunda no es tan popular y se ve limitada por las exigencias del mismo sistema. El concepto aparece en el glosario de educación superior de la SEP como “medio fundamental y proceso permanente para la adquisición, transmisión y acrecentamiento de los conocimientos y la cultura, que contribuye al desarrollo del individuo y la sociedad.” Si habla de un desarrollo del individuo pero más en función de la sociedad que de si mismo.

Otro ejemplo es el de la filosofía en donde se habla de la educación como un medio de aprendizaje y transmisión de cultura, es decir de las técnicas de uso, producción y comportamiento que existen en una sociedad. Esto con la intención de que la persona pueda satisfacer sus necesidades de seguridad física, biológica y de trabajo para vivir en sociedad la cual no puede sobrevivir si su cultura no es pasada de generación en generación y la manera de lograrlo es a través de la educación. Además se hace una distinción de dos formas fundamentales que se distinguen por su propósito; en la primera forma la educación es definida por la sociedad y es donde se transmiten las técnicas de trabajo y de comportamiento que ya se encuentran establecidas sin opción al cambio; en la segunda se define desde el punto de vista del individuo donde la intención es formar personas con la capacidad de corregir y mejorar las técnicas a través de la transmisión de estas, es decir, su fin es la formación y la cultura, entendiéndose ésta en su definición más antigua como formación, mejoramiento y perfeccionamiento del hombre. Este concepto concuerda con el que se tiene en occidente en donde se tiene como fin la formación íntegra del hombre. (Abbagnano, 1993).

El pasar de generación en generación la cultura de una sociedad implica la repetición de patrones y el mantenimiento de las situaciones presentes a través del paso de los años, lo cual ha demostrado no ser algo positivo para la sociedad ya que las condiciones en las que se encuentra no son óptimas. Existe desigualdad, abusos, intolerancia, corrupción y muchos otros aspectos negativos con sus consecuencias que se han estado transmitiendo con muy poca opción para el cambio y sin esperanzas de que las condiciones mejoren. Por este motivo no estoy de acuerdo en que la definición educación se base en la transmisión de la cultura ya que implica una imposición de valores y de moral a la persona que está siendo educada violando su derecho a elegir. Tampoco concuerdo con el segundo concepto más individualizado de la filosofía que habla de una formación, mejoramiento y perfeccionamiento del hombre ya que implica un control externo encargado de formar, mejorar y perfeccionar bajo criterios ajenos a la persona que está siendo educada.

De manera similar Redden y Ryan, en su obra "Filosofía de la educación", la definen como una acción sistematizada ejercida sobre un individuo que no ha alcanzado la madurez con el propósito de influir en él y que es ejercida por una persona que ya alcanzó el grado de desarrollo de un adulto. Lo anterior a través de la instrucción, la disciplina y el desarrollo de facultades físicas, sociales, intelectuales,

morales, estéticas y espirituales de acuerdo a la importancia que se le dé a cada una de éstas para uso individual y social y dirigida hacia la trascendencia del educando. (Picardo J, 2005)

Aunque en el concepto anterior ya se introducen algunos elementos deseables como el desarrollo de facultades físicas, intelectuales, estéticas y espirituales del ser humano dirigidas a la trascendencia del educando, también maneja elementos no deseables como instrucción, facultades sociales y morales dirigidas hacia una utilidad social ya que éstas se contraponen a las primeras. Además el hablar de una influencia deliberada y sistemática implica intención, generalización e imposición de una persona que supuestamente sabe sobre otra que no.

En pedagogía según el diccionario pedagógico AMEI WAECE, existen múltiples maneras de conceptualizar la educación; en un sentido social la definen como influencia formativa de todo el sistema social y de las instituciones sociales sobre el hombre, en un sentido pedagógico como la formación dirigida a un objetivo, realizada por una institución docente-educativa y que abarca todo el proceso educativo; y en un sentido pedagógico estrecho, al trabajo especial dirigido a la formación de determinados rasgos y cualidades de la personalidad, puntos de vista y convicciones de los educandos. También como el proceso social integral de la formación de la personalidad. Y en un sentido estrecho la formación objetiva de convicciones, actitudes, cualidades morales y modos de conducta en el proceso educativo integral.

Ninguna de las definiciones anteriores concuerda con la perspectiva de desarrollo individual de la educación ya que hablan de formación, control e imposición de un sistema de valores ya establecido por las personas que se encuentran en el poder y a las que les conviene que las cosas permanezcan como están para poder seguir ejerciendo ese poder. A estas personas no les interesa un sistema educativo basado en el desarrollo personal que genera personas capaces de pensar por ellas mismas, originales y creativas que llevaría a una verdadera transformación de la sociedad.

Asimismo, Paulo Freire llamó “bancaria” a la educación que vuelve a las personas menos humanas, porque las aliena y las convierte en dominadas y oprimidas; y “liberadora” a la que hace que ellas dejen de ser lo que son, para ser más conscientes y humanas. La primera es formulada e implementada por las personas que tienen proyectos de dominación sobre otro y la segunda debe ser desarrollada por las que quieren la liberación de toda la humanidad. (Streck et al., 2008)

Por otra parte, en el mismo diccionario pedagógico AMEI WAECE, se muestra en contraste la concepción montessoriana de la educación como la “ayuda activa que se da a la expansión normal de la vida del niño, no lo que da el maestro, sino un proceso natural espontáneo adquirido no por escuchar palabras, sino mediante experiencias sobre el medio ambiente.

En esta visión se quita el protagonismo al que sabe y se le menciona solo como una ayuda sobre un proceso natural del niño llevada a cabo por medio de experiencias y no de monólogos. Una gran ayuda para este proceso sería interferir lo menos posible en dicho proceso tanto en casa como en las escuelas. Es decir, dejar que el niño aprenda lo más libremente que se pueda.

El aspecto social no es mencionado por W. Cunningham, en su filosofía de la educación, concebida como “un proceso de crecimiento y desarrollo por el cual el individuo asimila un caudal de conocimientos, hace suyo un haz de ideales de vida, y desarrolla la habilidad de usar esos conocimientos en la prosecución de estos ideales” (Picardo J, 2005).

Aquí ya se habla de un proceso en donde la persona adquiere conocimientos e ideales y desarrolla la habilidad de usar los primeros para lograr los segundos. Aquí ya es la persona la responsable de adquirir los conocimientos e ideales sin la intervención o influencia de terceras personas necesariamente y desarrolla la capacidad de lograrlos, todo esto tiene que ver con el desarrollo humano del individuo e implica el autoconocimiento, característica deseable en educación.

Otro autor que maneja elementos de desarrollo humano es (Dewey, 1916) quien considera que la educación es un proceso que se necesita criar, nutrir y cultivar y que implica atención a las necesidades de crecimiento de la persona. Aquí ya se centra en el crecimiento de la persona y ese crecimiento deberá ser integral para lo que se pudieran tomar en cuenta las necesidades manejadas por Maslow que incluye necesidades fisiológicas, de seguridad, de afiliación, de reconocimiento y de autorrealización.

También me parece importante tomar en cuenta conceptos que señalan los propósitos o fines de la educación, estableciendo que éstos son el desarrollo de las potencialidades del individuo no solo en lo intelectual sino también en lo físico, moral y estético y que comprende todas las influencias que puede recibir una persona, es decir, la escuela, la familia, medios de comunicación, instituciones religiosas, entre otras. Lo anterior implica además que la persona al recibir influencias tanto de medios educativos formales como la escuela, también reciben influencias de

medios no formales como la familia y que además es una influencia que comienza desde que nace la persona hasta que muere, lo que hace de la educación un proceso continuo de toda la vida (Hernández, C., 2003).

Concordando con lo anterior, una manera ideal de explicar lo que debería ser la educación, sería: un proceso continuo y natural que inicia con el nacimiento en la crianza y continúa a lo largo de la vida ya sea de manera formal, no formal e informal en la que el autoconocimiento y el desarrollo humano son sus principales metas, por lo que el ejercicio de la libertad de la persona deberá prevalecer.

#### **NECESIDADES Y DERECHOS: DOS ASPECTOS ESENCIALES PARA VIVIR CON CALIDAD.**

Calidad de vida es un constructo social reciente en continua ampliación, es decir, cada vez se le van agregando nuevos aspectos a tomar en cuenta para definirla lo cual la hace más difícil de conceptualizar, medir y evaluar. Su conceptualización depende del contexto, es decir, en un contexto social, o de salud física o psicológica por mencionar algunos.

Existen organismos nacionales e internacionales preocupados por la medición de la calidad de vida de las personas y son éstos los que han creado diferentes maneras de abordarla, hay indicadores que la miden por país tomando en cuenta múltiples aspectos como los sociales que se relacionan con la manera en que la persona interactúa en la sociedad, como bienestar en general, amistades, relaciones familiares, seguridad pública, trabajo, y otros. Indicadores físicos como salud, estándar de vida, seguridad, y otros; indicadores materiales como vivienda, ingresos, transporte, vecindario, entre otros; indicadores de desarrollo como productividad, educación, contribución, ocio, entre otros; psicológicos o emocionales como las reacciones subjetivas del individuo a la presencia o ausencia de determinadas experiencias vitales, autoestima, inteligencia emocional, espiritualidad, y otros; y por último indicadores ecológicos como el ajuste entre los recursos del sujeto y las demandas del ambiente. También hay indicadores de carácter cualitativo en donde se toma en cuenta a la persona mientras relata sus experiencias, desafíos y problemas y se considera su opinión a cerca de cómo los servicios sociales pueden apoyarles eficazmente.

El término es un constructo social que no puede ser observado directamente debido a su subjetividad. Es explicada desde ángulos diferentes dependiendo del área que la observa y es explicada de manera diferente por sociólogos, filósofos, economistas, psicólogos y profesionales de la salud física. (Montero Centeno & Fdez. de Larrinoa, 2012).

En general se define calidad de vida como el conjunto de condiciones que contribuye a hacer la vida agradable, digna y valiosa o como las condiciones de vida o experiencia de vida (Real Academia Española, 2017) y por Opong et al. (1987) en (Urzúa, 2012).

Estas definiciones no dejan clara la perspectiva desde la cual se observan dichas condiciones de vida, es decir, si es desde una perspectiva objetiva o subjetiva ya que dependiendo de ésta la percepción de la calidad de vida de una persona puede variar significativamente. Tampoco diferencian entre si las condiciones y experiencias son generadas por factores externos, internos o por ambos.

La Organización Mundial de la Salud se centra en aspectos subjetivos de la calidad de vida como percepción de la posición en la vida en el contexto de la cultura y sistema de valores, que vive la persona en relación a sus objetivos, expectativas, patrones y preocupaciones. Y la OCDE en aspectos psicosociales la salud, el desarrollo individual mediante la educación, el empleo y calidad de vida laboral, el tiempo y ocio, los bienes y servicios, el entorno físico, la seguridad personal y administración de justicia, la oportunidad social y participación (Organización Mundial de la Salud, 2017, "OCDE," 2015).<sup>2</sup> Aunque son factores importantes, no concuerdo con que la calidad de vida sea medida solamente tomando en cuenta esos aspectos ya que presenta un panorama muy parcial.

Otros conceptos agregan algunos elementos que considero de valor y con los cuales concuerdo como el factor libertad, para decidir cómo se quiere vivir; la capacidad de decisión; el control sobre la propia vida; el factor de importancia que se le da a cada aspecto de la vida de una persona; los valores que la rigen; los objetivos, normas y expectativas individuales; el grado de independencia de la persona; las variables en el tiempo, capacidad mental, temperamento, entre otras. (Gómez-Ve-la & Sabe, n.d.; Institut Veolia Environnement. et al., 2008; Maycotte P., 2007; Montero Centeno & Fdez. de Larrinoa, 2012). Los elementos anteriores le van dando ya una dimensión más enriquecedora y completa al concepto de calidad de vida que depende siempre de la percepción del individuo, de la satisfacción de sus necesidades y el respeto de sus derechos.

(Maycotte P., 2007) agrega el factor objetivo y social a la calidad de vida: "Paradójicamente, la calidad de vida se aprecia de manera subjetiva, pero está lejos de ser logro individual, pues involucra al entorno y a los otros. Elevar la calidad de vida de un determinado grupo, entonces, involucra la participación ciudadana en beneficio de proyectos de desarrollo que no sólo responden a intereses individuales

sino que pueden estar articulados a intereses colectivos.” Es importante destacar que el factor social no puede ser ignorado ya que al vivir en sociedad una persona no puede gozar de una buena calidad de vida si las personas que lo rodean la tienen de manera deficiente, tarde o temprano la persona que se encuentra en mejores condiciones de vida se verá afectada por las que no las tienen.

De igual manera es importante resaltar que para poder hacer una medición más acertada o cercana a la realidad, es necesario tomar en cuenta elementos subjetivos y objetivos o llamados de otra manera, personales y sociales, ya que el enfocarse en solo un aspecto proporcionaría una perspectiva incompleta del objeto de estudio. Como se expresa en (Institut Veolia Environnement. et al., 2008), se observó que muchos de los indicadores objetivos o materiales a evaluar representaban oportunidades para mejorar la calidad de vida de las personas pero no para obtenerla, es decir, los aspectos económicos pueden ser potencializadores de su mejoramiento pero no son medios para lograrla.

En este sentido (Ardila, 2003) integra ya los dos aspectos en su definición estableciendo que calidad de vida es un estado de satisfacción subjetiva que tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades de la persona y en donde intervienen aspectos objetivos como el bienestar material y la adaptación social, y subjetivos como la seguridad y la salud física y emocional. Sin embargo a esta definición le hacen falta varios elementos necesarios para una buena descripción de lo que calidad de vida es.

Algunos indicadores internacionales de la calidad de vida son más completos ya que toman en cuenta diferentes dimensiones de ésta y tienen como características el que están enfocadas a las situaciones de vida de los individuos; el concepto multidimensional; e indicadores objetivos y subjetivos. Aunque los nombran de diferente manera tienen que ver principalmente con las siguientes áreas:

1. Bienestar material, situación económica.
2. Salud y cuidado de la salud.
3. Estabilidad y libertad política, seguridad.
4. Vida familiar.
5. Vida en comunidad y participación social.
6. Clima y geografía, medio ambiente local.
7. Seguridad en el trabajo, educación, conocimientos, entrenamiento, habilidad.

8. Balance vida-trabajo.
9. Igualdad de género.
10. Bienestar subjetivo.
11. Calidad percibida de la sociedad.

(Alber, Delhey, Wolfgang, & Nauenburg, 2003; Montero Centeno & Fdez. de Larrinoa, 2012; "Quality-of-life index 1," 2005).

(Montero Centeno & Fdez. de Larrinoa, 2012) con 10 dimensiones de la calidad de vida maneja ya aspectos de desarrollo humano y necesidades de crecimiento aspectos con los que concuerdo ampliamente. Las dimensiones son: satisfacción con la vida; plenitud en los papeles sociales y de trabajo; sensación de ser productivo, útil o influyente; sensación de control sobre su entorno y destino; autoestima; plenitud espiritual; sentido de integración social en la comunidad; sentimiento de seguridad en el presente; seguridad en el futuro; y sentido de la diversión y el placer.

Se podría decir entonces que la calidad de vida ideal es donde se satisfacen las necesidades físicas, psíquicas y de crecimiento de la persona y donde todos sus derechos son valorados y respetados, dando como resultado un mejoramiento personal, de su entorno y de la sociedad.

#### **EDUCAR PARA TRANSFORMAR Y VIVIR O EDUCAR PARA CONTINUAR Y MORIR.**

La educación en todas sus formas (de crianza, formal, no formal, informal) se puede clasificar principalmente en dos: la que está enfocada al desarrollo de capacidades y habilidades impuestas por la sociedad aniquilando al individuo, y la enfocada al desarrollo de potencialidades individuales y de autoconocimiento dándole vida.

Cada enfoque tiene influencias o efectos diferentes en la persona que está siendo educada, por ejemplo: la que se enfoca en el desarrollo de capacidades sociales impone formas de pensar y de actuar apegadas a las maneras en las que la sociedad funciona actualmente coartando la libertad de los educandos e ignorando sus necesidades de crecimiento y por lo tanto su desarrollo personal.

Lo anterior influye en las habilidades que el educando desarrolla, habilidades deseables en una sociedad como por ejemplo habilidades de socialización, de seguir instrucciones, trabajo en equipo, académicas, entre otras. Así mismo al hacer énfasis en competir con otros, en ser aceptado socialmente, en ser juzgado con un número, en la inteligencia académica por sobre la emocional, se provocan actitudes ante la vida de desigualdad, discriminación, conformismo, deber ser, materialismo,



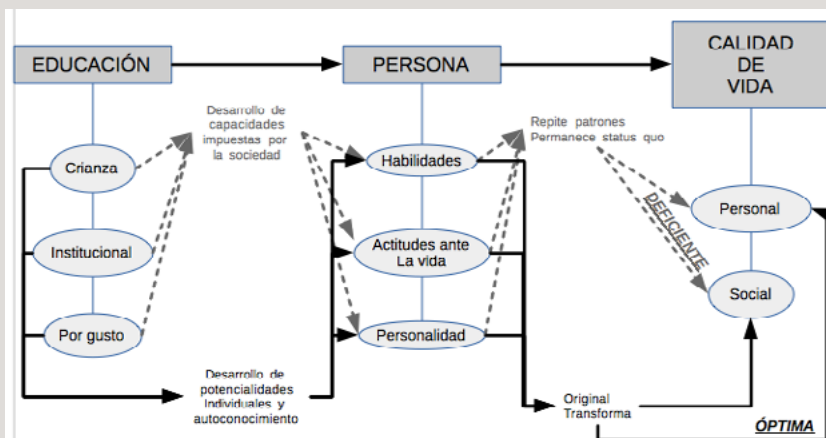
entre otras; y la personalidad también se ve afectada en aspectos de autoestima, dependencia, creatividad y otros.

Esas habilidades, actitudes y personalidades generan una calidad de vida deficiente no solo para la persona sino también para la sociedad en la que vive al carecer de las herramientas internas necesarias para salir adelante. Se convierte en repetidora de patrones manteniendo el estado actual de la sociedad en donde impera el materialismo, la desigualdad, la falta de oportunidades, la violación de derechos entre muchos otros problemas que generan una calidad de vida deficiente; así mismo sus necesidades básicas y de crecimiento no son satisfechas y sus derechos no son respetados.

Por otra parte, la educación que se enfoca en el desarrollo de potencialidades individuales y en el autoconocimiento, no impone ni controla ya que la libertad es la principal herramienta de esta educación para lograr que el educando se vaya descubriendo, conociendo y desarrollándose. Este enfoque se centra en las necesidades básicas y de crecimiento de la persona así como en el respeto de sus derechos incluyendo el de la libertad de decisión.

Lo anterior genera habilidades, actitudes y personalidades muy diferentes a las del enfoque social ya que hace énfasis en el manejo de emociones, en la mejora constante, en la crítica reflexiva, en la introspección y otros aspectos básicos que generan personas autónomas, responsables, seguras, creativas, originales, que se conocen y saben manejar sus emociones, que son plenas al tener sus necesidades físicas y de crecimiento cubiertas y al ser respetados sus derechos; ésto a su vez tiene efectos positivos en la calidad de vida personal y social al generar personas capaces de transformar verdaderamente la sociedad buscando el bien común.

La relación de constructos se representa en el siguiente diagrama:



## TRANSFORMACIÓN ES LA RESPUESTA

Por muchos años se ha pensado que el beneficio social se antepone al personal, que el individualismo va en contra de los valores que se deben inculcar ya que provocaría que cada quien viera sólo por sus intereses pasando por encima de otros, sin embargo esos efectos son los que se están viendo actualmente con el enfoque social de la educación. Se requiere una verdadera transformación en la educación, que se encargue del desarrollo individual y que a su vez logre beneficios sociales al entender que nadie puede estar bien si las personas que lo rodean no lo están ya que éstas influirán en ella tarde o temprano.

El cambio debe iniciar desde la crianza y continuar en instituciones o centros educativos encargados de dar continuidad a lo iniciado en casa. La educación dejaría de ser un mero transmisor de cultura y conocimientos para convertirse en un medio que facilite el autodescubrimiento de la persona y un desarrollo verdaderamente integral que abarque autoconocimiento, manejo de emociones, autoestima, ser en sociedad y ser trascendente.

Para lograr tal cambio es necesario poner la educación en manos de personas que no tengan intereses ulteriores de control y manipulación; es bien sabido que ésta es una herramienta muy poderosa que puede ser usada para liberar o para controlar, por lo que su administración y manejo no puede estar en manos de ninguna autoridad gubernamental ni religiosa.

Se propone primeramente quitar el control y administración de la educación básica a la Secretaría de Educación Pública junto con sus estándares, planes y sistema educativo, planes de estudio y demás lineamientos pertinentes a los primeros años de educación que abarcan preescolar, primaria y secundaria con el fin de eliminar la imposición de valores, objetivos, conocimientos y habilidades por parte de grupos dominantes con intereses de mantener, reproducir y reforzar las desigualdades sociales, así como la desatención, opresión y explotación de los más necesitados.

En segundo término se propone la creación de una organización educativa integrada por filósofos, doctores en educación, científicos, psicólogos, sociólogos, intelectuales, padres de familia, y demás personas interesadas en una educación humana enfocada en el desarrollo del individuo en primera instancia. Dicha organización debe ser totalmente ajena a intereses políticos y religiosos y será la encargada de crear, organizar y administrar planes de acción para el desarrollo humano de la persona desde antes de nacer y hasta que alcance la edad y maduración necesaria para formarse un criterio propio de las cosas y no pueda ser influenciado o controlable.

Siendo la crianza la primera educación recibida por la persona cuando nace, se propone la capacitación de las futuras madres así como de las personas que estarán encargadas de su cuidado. Capacitación que incluye crecimiento y desarrollo personal, manejo de emociones, nutrición y cuidados físicos, necesidades y derechos del niño, entre otros temas necesarios para propiciar el autoconocimiento con la menor influencia posible del adulto. Para esto se propone crear centros de apoyo en donde las madres y futuras madres puedan acudir a capacitarse; donde se formen grupos de apoyo en donde se compartan experiencias y consejos y en donde madres e hijos puedan convivir entre si de una manera lúdica.

Como se menciona en la propuesta anterior, se propone dejar que el niño fortalezca su individualidad mediante el autodescubrimiento lo cual requiere su libertad y por lo tanto la ausencia de control y la menor participación e influencia posible del adulto por los primeros 7 años de vida, etapa crucial en el desarrollo de la persona. Lo anterior incluye el no imponer valores ni religión, sino más bien que sea el niño el que vaya descubriendo y construyendo mediante experiencias su propia red de valores y que cuando tenga la edad para decidir por si solo elija, si así lo desea, la religión o creencia que mejor se apegue a esos valores. También se hará uso y fomentarán las cualidades naturales del niño para que éste vaya conociéndose y aprendiendo de manera natural y no impuesta. Cualidades como la alegría, la inteligencia natural, la curiosidad, la inocencia, valentía, claridad, entre otras. Se evitará la imposición de reglas y se fomentará el que el niño aprenda por medio de vivencias y experiencias personales que lo lleven a cometer errores y aprender de ellos. No habrá castigos sino solo las consecuencias naturales de las acciones llevadas a cabo por el niño.

Se propone también que después de los 7 y hasta los 14 o 15 años de edad, el niño acuda a centros educativos en donde desaparecen las figuras del maestro – alumno y no habrá autoridades sino personas de diferentes edades con las cuales podrá continuar y fortalecer el trabajo hecho con la crianza libre basada en el autodescubrimiento y fomentar la convivencia social entre iguales sea de la edad que sean. Se le darán al niño las habilidades necesarias para vivir establecidas por la Organización Mundial de la Salud que son:

1. Capacidad de tomar decisiones
2. Habilidad para resolver problemas
3. Capacidad de pensar en forma creativa

4. Capacidad de pensar en forma crítica
5. Habilidad para comunicarse en forma efectiva
6. Habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales
7. Conocimiento de sí mismo
8. Capacidad para establecer empatía
9. Capacidad para manejar las propias emociones
10. Habilidad para manejar las tensiones o estrés

Lo anterior se logrará impartiendo materias que fomenten el pensamiento crítico reflexivo como la filosofía y la estética; materias que fomenten el autoconocimiento como el manejo de emociones y meditación; materias de conocimientos básicos como matemáticas, español, idiomas y ciencias naturales; y actividades que fomenten el cuidado de la salud física y mental como la atención al cuerpo, artes marciales, deportes, música y arte. La investigación también será parte esencial en cada una de las materias propuestas.

Otra propuesta es eliminar el sistema de evaluación con calificaciones y exámenes, así como la organización de concursos, competencias, olimpiadas del conocimiento y demás actividades que fomentan la comparación entre personas en donde siempre hay un ganador y un perdedor; se sustituirán por actividades que fomenten la mejora constante individual, el trabajo en equipo y la camaradería.

Las propuestas anteriores en esencia cambian el enfoque actual de la educación que es la transmisión de conocimiento y de la cultura por uno que se encarga del desarrollo humano de las personas y eliminan las influencias de personas que están en el poder sobre la educación; éstas pretenden solucionar problemas como: las relaciones de obediencia ante la autoridad sin opción a cuestionar; el control e imposición de aspectos esenciales de una persona como sus valores, su religión, sus creencias y la manera en la que debe vivir; el uniformar la educación escolar; el anteponer las necesidades sociales a las individuales; el no enseñar herramientas reales para enfrentar las situaciones cambiantes de la vida diaria y otros vicios de la educación y la crianza que están provocando en la actualidad una calidad de vida deficiente al no permitir que la persona desarrolle todas sus potencialidades y se conozca; que se realice y trascienda a través de buenas relaciones y aportes a la sociedad; que tenga control sobre sí mismo y su entorno, sea creativo y optimista; pueda divertirse y tener momentos de ocio; tenga sus derechos y necesidades cubiertas y por lo tanto goce de buena salud;

que sea un ser realmente espiritual si así lo desea y logre la trascendencia, que es el fin último de la educación que guía de la obscuridad hacia la luz, de la muerte hacia la verdadera vida.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. (1993). *Abbagnano - Diccionario de Filosofía 2a Ed.* Retrieved October 12, 2017, from <https://www.scribd.com/document/263530719/Abbagnano-Diccionario-de-Filosofia-2a-Ed#>
- Alber, J., Delhey, J., Wolfgang, K., & Nauenburg, R. (2003). *Quality of life in Europe.* Retrieved from [https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_files/pubdocs/2004/105/en/1/ef04105en.pdf](https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/pubdocs/2004/105/en/1/ef04105en.pdf)
- Anders, V. (2015). *Etimologías de Chile.* Retrieved November 15, 2017, from <http://www.dechile.net/>
- Ardila, R. (2003). *Calidad de vida: Una definición integradora. Revista Latinoamericana de Psicología, 35(2).* <https://doi.org/10.2307/3539114>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. Educational Leadership.* Dover Publications. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Gómez-Vela, M., & Sabeh, E. N. (n.d.). *Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación práctica. Instituto Universitario de Integración En La Comunidad, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.* Retrieved from <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/calidad.pdf>
- Helliwell, J. F., Layard, R., & Sachs, J. (2017). *World happiness report 2017.* Sustainable Development Solutions Network. Retrieved from <http://worldhappiness.report/ed/2017/>
- Hernandez C., A. (2003). *Introducción a Las Ciencias de La Educación.* Retrieved November 16, 2017, from <https://www.scribd.com/doc/177035056/Angel-Hernandez-Castillo-Introduccion-a-Las-Ciencias-de-La-Educacion>
- INEGI. (2018). *Módulo de bienestar autorreportado.* Retrieved from [http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/investigacion/bienestar/piloto/doc/biare\\_cuest.pdf](http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/investigacion/bienestar/piloto/doc/biare_cuest.pdf)
- Informe sobre Desarrollo Humano 2015. (2015). Retrieved from [http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015\\_human\\_development\\_report\\_overview\\_-\\_es.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf)
- Institut Veolia Environnement., R., Fisher, B., Ali, S., Beer, C., Bond, L., Boumans, R., ... Snapp, R. (2008). *Surveys and perspectives integrating environment and society.* <http://sapiens.revues.org>. Copernicus. Retrieved from <http://sapiens.revues.org/169#entries>
- Maycotte P., E. (2007). *Espacios abiertos y calidad de vida en condominios habitacionales orga-*

- nizados en condominios. Retrieved from [http://digeset.ucol.mx/tesis\\_posgrado/Pdf/MAY-COTTE\\_PANSZA\\_ELVIRA.pdf](http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/MAY-COTTE_PANSZA_ELVIRA.pdf)
- Montero Centeno, D., & Fdez. de Larrinoa, K. (Fernández de L. (2012). *Calidad de vida, inclusión social y procesos de intervención*. Universidad de Deusto. Retrieved from <https://books.google.com.mx/books?id=B20uYhjg1UUC&pg=PA81&lpg=PA81&dq=Quality+of+life+assessment+in+medicine:+Concepts,+definitions,+purposes,+and+basic+tools'+Nordic+Journal+of+Psychiatry&source=bl&ots=4IvaLf5n2l&sig=WdF8rDdym0uDhH5eyoKz-42GFDLs&hl=es-41>
- Organización Mundial de la Salud. (2017). OMS | Organización Mundial de la Salud. Retrieved October 26, 2017, from <http://www.who.int/es/>
- Picardo J, O. (2005). *Diccionario Pedagógico* (1a Edición). Retrieved from <http://online.upaep.mx/campusvirtual/ebooks/diccionario.pdf>
- Quality-of-life index 1. (2005). Retrieved from [http://www.economist.com/media/pdf/QUALITY\\_OF\\_LIFE.pdf](http://www.economist.com/media/pdf/QUALITY_OF_LIFE.pdf)
- Real Academia Española. (2017). Diccionario de la lengua española (DLE) - Edición del Tricentenario: Emoción. Retrieved October 12, 2017, from <http://dle.rae.es/?id=3IWZ4nr>
- Streck, D. R., Redin, E., Zitkoski, J. J., Diccionario, O., Freire Diccionario, P., & Freire, P. (2008). *Diccionario de Paulo Freire*. Retrieved from <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>

# FILOSOFÍA E INVESTIGACIÓN, FUNDAMENTALES EN LA EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN

CLAUDIA CECILIA GONZÁLEZ RAMOS<sup>1</sup>  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA  
Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades

## RESUMEN

**E**n este artículo se presentan en primera instancia diferentes maneras en que son concebidas la filosofía, la investigación y la educación y la forma en que deberían de ser abordadas de acuerdo al autor. Se muestra como los tres temas tienen en común dos principales perspectivas. Una que se enfoca en el mantenimiento de la realidad como está y otra que se enfoca en su transformación.

Además se analizan de manera general las relaciones que tienen estos 3 ejes con diferentes elementos de la ciencia tales como la observación, los métodos de investigación, la transformación, entre otros con el propósito de formular las conclusiones que fundamentan la tesis central de este artículo como se enuncia en su título.

Finalmente se proponen alternativas de cambio y transformación basadas en las conclusiones que incluyen entre otras acciones, la capacitación de todas las personas que en algún momento pudieran estar involucradas en el cuidado de los niños; un cambio completo en el currículo escolar introduciendo de manera transversal la filosofía y la investigación de forma práctica; y la eliminación de la intervención de autoridades gubernamentales, empresariales y religiosas en la administración de la educación.

*Palabras clave:* filosofía, investigación, educación y transformación.

## INTRODUCCIÓN

El niño es filósofo e investigador por naturaleza, desde que nace empieza a explorar el mundo a través del tacto, el gusto, el olfato, el oído y posteriormente la vista.

---

1 claudiagr0726@gmail.com

A medida que va creciendo y desarrollando el lenguaje para comunicarse empieza a formular interminables preguntas con el propósito de entender cómo funciona el mundo que lo rodea. Sin embargo la naturalidad con la que el niño filosofa e investiga se va perdiendo por la interacción con los adultos encargados de su cuidado. Adultos que se basan en creencias, mitos, tradiciones y cultura para educar a los niños sin preguntarse si es lo mejor para éstos y que en vez de fomentar estas características naturales, las reprimen y reprueban. Más tarde la escuela es la que se encarga de terminar por enterrar los deseos por conocer y descubrir el mundo al imponer a los niños lo que deben aprender, cómo deben comportarse, cómo deben pensar y actuar.

Tanto la educación de casa como la de la escuela tienen un enfoque social, económico y de control, es decir, se enfocan en que las personas que se están educando cumplan con las expectativas sociales y contribuyan al bienestar económico, social y cultural del lugar donde se encuentran. Las materias que se imparten actualmente en la educación básica se pudieran dividir en utilitarias como español y matemáticas, y de control como las ciencias sociales. Es poca la consideración que se le da desde el ámbito educativo y de crianza a las necesidades, características y gustos particulares de los individuos y poca la atención que se le da a “formar” personas críticas con criterios propios; un ejemplo claro es la cada vez menos importancia que se le da a materias como la filosofía y a actividades como la investigación.

La falta de pensamiento crítico es un problema generado por el actual sistema educativo y sus formas de enseñanza: la memorización, repetición, copia de textos, la evaluación por medio de exámenes y otras prácticas comunes evitan que el alumno piense y reflexione por sí mismo sobre los temas vistos en clase y otros aspectos de la vida diaria. Se imparten los conocimientos como verdades absolutas olvidando que la misma ciencia afirma lo contrario y la poca importancia que se le da a la investigación en las instituciones educativas solo agrava el problema.

En éste artículo se presenta a continuación la perspectiva desde la cual se abordan los temas de filosofía, investigación y educación; asimismo se presenta la relación que tienen éstos con diferentes elementos de la ciencia; se presentan también las conclusiones mostrando cómo se beneficiaría la educación si se introduce la filosofía y la investigación en el currículo; y finalmente se proponen alternativas de cambio a los paradigmas vigentes con el propósito de llegar a una transformación o cambio de paradigma que funcione a favor de todos.



## PERSPECTIVA TEÓRICA

Amor por la sabiduría o gusto por aprender o por el conocimiento son algunas de las maneras en las que se define la filosofía (F) por sus orígenes en las raíces griegas *philos* y *sofos* (Anders, 2015), sin embargo son numerosas las maneras en como ésta es concebida dependiendo de la época, el autor y la perspectiva desde donde se aborda; ha sido considerada a través de la historia como la única ciencia que existe y que engloba a las demás ciencias, también hay quien considera que no es una ciencia sino un complemento de ésta, sin embargo esa discusión no compete al presente artículo. Lo que si es necesario resaltar es la diferencia entre los fines de la filosofía que se manejan en las diferentes concepciones.

Muchas de las concepciones antiguas hablan por un lado de que el fin de la F es el beneficio del hombre mismo ya sea mediante el “uso del saber” para Platón, o a través de la “crítica de los valores” para Dewey o mediante la relación entre “todo conocimiento y el fin esencial de la razón humana” para Kant (Abbagnano, 1993)□ por mencionar algunos. Este fin o propósito de la F la hace importante desde el punto de vista individual y social ya que al preocuparse por el beneficio del hombre presenta interrogantes a cuestiones tanto personales como de la comunidad al no especificar la índole del saber, ni sus límites ni la finalidad específica. Hace posible la crítica de valores, cultura, modos de vida y otras situaciones que mediante su cuestionamiento pueden ser mejoradas. Así mismo al hacer relaciones entre el conocimiento y el fin esencial de la razón humana, el cual para Kant es la “felicidad universal”, hace posible que todo conocimiento adquirido sea cuestionado en relación en cómo contribuye al fin último de la persona, ya sea éste la felicidad o cualquier otro.

En contraste, existen también concepciones en las que la F no persigue un fin sino que el saber es un fin en si mismo, es decir, saber por el puro placer de saber; a este respecto la definición de Pericles habla de que la F es la “búsqueda del saber conducido sin compromisos y sin prejuicios con el único empeño de saber y poner a prueba cualquier creencia posible”, y la más general de Descartes dice que es “todo lo que el espíritu humano puede saber” (Abbagnano, 1993). En este sentido también es importante el considerar esta perspectiva de la filosofía en la que el fin del conocimiento es el placer que otorga el tener ese conocimiento ya que el beneficio de tal acción es individual y personal. Así mismo al poner a prueba cualquier creencia posible hace que no se dé por hecho nada ni se acepte el conocimiento aceptado por la generalidad como verdadero sin haber sido cuestionado antes lo

que evita ser manipulado y enajenado. A este respecto se puede decir que la F se opone a la opinión, la creencia, la tradición, el mito, y es búsqueda de respuestas, adquisición de conocimientos, esfuerzo y actividad.

Con esas características de búsqueda, adquisición, esfuerzo y actividad se distingue una de las dos principales interpretaciones que se le ha dado a la F históricamente y es la de la F natural que acepta el saber como humano y no divino como en la interpretación trascendental. En la natural se considera que el conocimiento es una producción y/o adquisición del hombre y que está accesible para todos. Todos pueden contribuir a éste y por lo tanto puede ser juzgado, aceptado o rechazado. A diferencia de la F trascendental que no tiene un fin específico y se dedica a la contemplación; el conocimiento se da por revelación o por un don divino y por lo tanto no es accesible a todas las personas sino a unos cuantos. Su función es conservar las creencias establecidas (Abbagnano, 1993). Esta interpretación de la F va en contra de la transformación, el cambio y el mejoramiento, es decir, estanca a diferencia de su contraparte la F natural que es activa, puede rectificar, transforma y trasciende el conocimiento.

La noción de transformar al mundo en el ámbito de la F fue introducido por primera vez por Platón quien dijo que la finalidad de ésta era la “transformación del mundo humano”. Si se considera que las condiciones actuales del mundo están mal y van en decadencia, entonces la transformación es algo deseable, y si se aborda desde la filosofía que tiene en sus intereses el beneficio del hombre, entonces es una característica deseable de ésta.

Para la transformación del mundo entran las concepciones que consideran la F como ciencia y tal es el caso de la F científica que la considera como una ciencia más que debe aplicar el método hipotético-deductivo. Su objeto de estudio es la realidad como totalidad y le interesa todo aquello que sea relevante para construir una visión del mundo. A través de éste método se observa, se elabora una hipótesis, se deducen las consecuencias lógicas de la hipótesis y se contrastan con nuevas observaciones. Esta F considera al conocimiento como un instrumento de predicción y para la cual la observación sensible es el único criterio aceptable de verdad no vacía. Rechaza la utilización única de la intuición y se recurre a encuestas para encontrar relaciones. Para la investigación el método hipotético deductivo es usado por los filósofos y el inductivo por los científicos. (Reichenbach, 1967).

Se entiende entonces por F como la búsqueda de la trascendencia del conocer a través de observaciones. Representa la base de la ciencia y la nutre. Critica, interro-

ga, cuestiona aspectos del mundo y del hombre, se opone a la opinión, la creencia, la tradición, el mito, y busca respuestas, conocimientos, trascendencia y transformación de si mismo en un primer ámbito y de su comunidad en un segundo.

En la F no se da por hecho que se sabe sino más bien que no se sabe ya que una persona que ya sabe deja de aprender y de investigar. Heráclito decía que era necesario que los filósofos fueran “buenos investigadores de muchas cosas” por lo que la relación entre la F y la investigación es grande, tanto que según (Abbagnano, 1993) en ocasiones se han confundido los conceptos de ambos.

En la actualidad se define investigación ( I ) en un primer plano de manera sencilla y general como “indagar para descubrir algo” y en un segundo como la realización de “actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia” (Real Academia Española, 2017) Estas dos concepciones representan dos diferentes niveles de investigación que pudieran relacionarse con los métodos para realizar dichas investigaciones. La primera en la que se menciona el indagar puede hacerse mediante los métodos de la genencia que no son científicos, son subjetivos e incluyen métodos como la elaboración a través de comparaciones, manipulaciones, construcciones y deconstrucciones. Abducción a través de la intuición del sujeto y *apriori*. Tradición, Ideacional, Imaginal, Valoral e Innatitud. También pudieran incluirse métodos de creencia en donde se usa la Gracia, Iluminación y Revelación. Pudiera parecer que estos métodos no pueden llevar a ningún conocimiento serio o confiable sin embargo pueden servir para aproximarse al conocimiento o como base para ir más allá de lo que lo que los sentidos reportan que es lo que se busca con cada método.

Para contar con confiabilidad del conocimiento se cuenta con los métodos de la ciencia que tiene que ver con el segundo concepto manejado por la Real Academia Española que menciona actividades intelectuales y experimentales llevadas a cabo de manera sistemática, aquí los métodos utilizados son el Fenomenológico que enumera y describe; el Analógico de atribución que ve semejanzas y diferencias; el Inductivo que va de lo particular a lo general; el Deductivo que va de lo general a lo particular; el de Proporcionalidad y por último el Transductivo que hace crisis y va más allá de los métodos por cambio de perspectiva, reordenación, reubicación, redimensión, transhilación y recontextualización. Este método puede aplicarse tanto en ciencia como en genencia y creencia.

Los diferentes aspectos que aportan tanto la I. científica como la no científica

son importantes ya que de cierta manera se nutren; ésta puede iniciar como no científica y terminar siéndolo.

“La investigación científica es un hacer que presenta un cómo hacer, en forma rigurosa. La actividad de investigar y de hacer ciencia, es distinta por tanto, de otros tipos de investigación, ya sea genencial o metódica, que si bien pueden nutrir a la ciencia, no la constituyen ni hacen por si a la ciencia misma” (A. H. G. A. 1986/2006).

La importancia de la I. radica en la posibilidad de transformación del conocimiento y por lo tanto de la manera en que se percibe el mundo, sin embargo, dentro de la I. científica no todas las investigaciones ofrecen esta posibilidad. La I. disciplinar o aplicada se utiliza en investigaciones de tecnología con un objetivo determinado que va de acuerdo con los intereses de las personas que sustentan la investigación. Es limitada, no aporta nada nuevo, no transforma y trabaja con problemas. Por el contrario la I. básica trabaja con interrogantes y paradigmas, tiene como fin ampliar el conocimiento científico sin perseguir en un principio ninguna aplicación práctica y lleva a la transformación; es aquí donde se pueden dar los grandes descubrimientos y los cambios de paradigmas. (Hempel, 2003).

Para que pueda haber un cambio de paradigma provocado por la I. es necesaria la combinación de los métodos cuantitativo y cualitativo ya que cada uno aporta una perspectiva diferente de un mismo objeto de estudio. Por un lado la cualitativa ofrece una manera de adentrarse en la investigación y sirve de diagnóstico al utilizar la subjetividad, el criterio, la autoconciencia, la reflexión, el análisis, la comprensión, los métodos de atribución y deducción, aspectos que tiene en común con la filosofía; la población puede ser pequeña e integra emociones, sentimientos, pensamientos, entre otros elementos que no pueden ser cuantificados. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

Para los elementos que si pueden ser cuantificados está la I. cuantitativa que es la más aceptada en ámbito científico por proporcionar validez, confiabilidad y consistencia a través de la estadística. (Hernández Sampieri *et al.*, 2010). Utiliza los métodos inductivo y de proporcionalidad. Mide fenómenos, prueba hipótesis. Analiza la realidad objetiva. Ofrece generalización de resultados, precisión, réplica y predicción. Como se puede observar ambos tipos de I. son muy valiosos para la integración del conocer desde diferentes perspectivas y que pueden hacer posible la transformación. Ésta se logra mediante la proposición y ejecución de tesis y teorías

generadas por la I. científica llevada a cabo con todo el rigor científico existente a través de los diferentes métodos.

La I. científica se caracteriza por ser un proceso en donde se puede elegir un objeto de estudio el cual será analizado por medio de la observación y de los diferentes métodos para llegar a una percepción de éste. Además es autocorregible y precisa. A través de ésta se puede enumerar, describir, caracterizar, comparar, explicar, prever y constatar la naturaleza, propiedades, aspectos, dimensiones y matices de los fenómenos. Además hace posible la generación de tesis y teorías con las que se pueden proponer y ejecutar alternativas de transformación. (A. H. G. A. 1986/2006).

En resumen, la I. permite descubrir y ampliar el conocimiento sobre un objeto usando diferentes métodos científicos y no científicos por lo que juega un papel muy importante en la transformación ya que como en la filosofía evita el quedarse con el conocimiento ya establecido y va más allá de éste transformando la visión del mundo.

Tanto la investigación como la filosofía son actividades que se consideran naturales en el niño ya que desde sus primeros meses empieza a investigar el mundo que lo rodea a través de la exploración física y más tarde a través del desarrollo del lenguaje y otras habilidades cognitivas que le permiten indagar y cuestionar a cerca del mundo en el que vive. Esta exploración e indagación tienen lugar primeramente en el hogar en donde se educa al niño a través de la crianza y posteriormente continua en ámbitos educativos más formales como la escuela, sin embargo en la educación actual no se le da cabida ni a la filosofía ni a la investigación.

La educación (E) tiene diversas maneras de ser concebida y es abordada desde diferentes enfoques y contextos pero lo que es innegable es su influencia en el desarrollo de las personas, siendo ahí donde reside su importancia. Puede tener efectos tanto negativos como positivos en la formación de éstas, dependiendo de factores que tienen que ver cómo es concebida, qué enfoque se la da y en qué contexto sucede. Para este artículo se tomaron en cuenta dos contextos: la E. en el hogar o crianza y la E. en la escuela o institucional. En los dos casos se comparten elementos fundamentales como son su propósito y la manera en como es concebida y llevada a cabo.

Una de las maneras de concebir la E. es según su etimología y hasta la fecha se usa la estructura propuesta por estas definiciones, es decir, hay una persona que

sabe (el educador) y otra que no sabe (el educando) y necesita ser educado. Se define como una acción que guía para desarrollar las aptitudes del niño; o como una acción que saca hacia afuera de un determinado estado, que conduce de dentro hacia afuera o hace salir. En la primera definición el educando es el que sale de su estado de desconocimiento guiado por el educador. En la segunda, el educador es el que saca al educando de su estado de no saber. Y hay una tercera manera en la que se describe la educación según su etimología que dice que proporciona todos los medios para que el educando salga y se eleve de su primitivo estado a su plenitud de desarrollo físico, moral e intelectual. (Anders, 2015; Real Academia Española, 2017).

En las concepciones anteriores se asume que siempre hay alguien que sabe (por lo general de más edad) y alguien que no sabe, sin embargo considero que es peligroso asumir que la persona de más edad que está a cargo de la E. del menor, sabe lo que mejor le conviene a éste sólo por el hecho de tener más edad, o experiencia, o incluso más estudios. Eso implica que alguien, ya sea una persona o personas o una institución decidirá sobre lo que debe ser desarrollado en el educando tanto física, moral e intelectualmente lo que más bien parece una violación del derecho de la persona a su individualidad.

Se puede hacer una distinción entre dos concepciones de la E. que se diferencian por su propósito u objetivo: una dirigida a cubrir intereses y necesidades sociales, es decir, la transmisión de la cultura, la adaptación del educando a la sociedad y su transformación; y la otra dirigida a cubrir los intereses y necesidades del educando y su desarrollo integral como persona. La primera concepción, la social, es la que predomina en el sistema educativo del país y también en la manera en la que son educadas las personas en casa. La segunda no es tan popular y se ve limitada por las exigencias del mismo sistema. El concepto aparece en el glosario de educación superior de la SEP como “medio fundamental y proceso permanente para la adquisición, transmisión y acrecentamiento de los conocimientos y la cultura, que contribuye al desarrollo del individuo y la sociedad.” Si habla de un desarrollo del individuo pero más en función de la sociedad que de sí mismo.

La misma filosofía habla de la E. como un medio de aprendizaje y transmisión de cultura, es decir de las técnicas de uso, producción y comportamiento que existen en una sociedad. Esto con la intención de que la persona pueda satisfacer sus necesidades de seguridad física, biológica y de trabajo para vivir en sociedad la cual no puede sobrevivir si su cultura no es pasada de generación en generación

y la manera de lograrlo es a través de la E. Además se hace una distinción de dos formas fundamentales que se distinguen por su propósito; en la primera forma la E. es definida por la sociedad y es donde se transmiten las técnicas de trabajo y de comportamiento que ya se encuentran establecidas sin opción al cambio; en la segunda se define desde el punto de vista del individuo donde la intención es formar personas con la capacidad de corregir y mejorar las técnicas a través de la transmisión de estas, es decir, su fin es la formación y la cultura, entendiéndose ésta en su definición más antigua como formación, mejoramiento y perfeccionamiento del hombre. Este concepto concuerda con el que se tiene en occidente donde se define la E. como “la formación del hombre, su maduración y el logro de su forma completa”.(Abbagnano, 1993).

Entre las concepciones de E. que se basan en la transmisión de la cultura podría entrar la concepción de la crianza de los niños ya que ésta se basa principalmente en creencias, opiniones, mitos, tradición y cultura y el pasar estos aspectos de generación en generación implica la repetición de patrones y el mantenimiento de las situaciones presentes a través del paso de los años, lo cual ha demostrado no ser algo positivo para la sociedad ya que las condiciones en las que se encuentra no son óptimas. Existe desigualdad, abusos, intolerancia, corrupción y muchos otros aspectos negativos con sus consecuencias que se han estado transmitiendo con muy poca opción para el cambio y sin esperanzas de que las condiciones mejoren. Por este motivo no estoy de acuerdo en que la E. deba basarse en la transmisión de la cultura ya que implica una imposición de valores y de moral a la persona que está siendo educada violando su derecho a elegir. Tampoco concuerdo con el segundo concepto más individualizado de la filosofía que habla de una formación, mejoramiento y perfeccionamiento del hombre ya que implica un control externo encargado de formar, mejorar y perfeccionar bajo criterios ajenos a la persona que está siendo educada.

De manera similar Redden y Ryan, en su obra “Filosofía de la educación”, definen E. como la “influencia deliberada y sistemática ejercida por la persona madura sobre la inmadura, por medio de la instrucción, la disciplina y el desarrollo armónico de todas las facultades: físicas, sociales, intelectuales, morales, estéticas y espirituales del ser humano, de acuerdo con la jerarquía esencial de las mismas, para la utilidad individual y social, dirigida hacia la unión del educando con su fin último trascendente”. (Picardo J, 2005)☐

Aunque en el concepto anterior ya se introducen algunos elementos deseables

como el desarrollo de facultades físicas, intelectuales, estéticas y espirituales del ser humano dirigidas a la trascendencia del educando, también maneja elementos no deseables como instrucción, facultades sociales y morales dirigidas hacia una utilidad social ya que éstas se contraponen a las primeras. Al ser una influencia deliberada y sistemática implica intención y una metodología que generaliza y asume que hay alguien educado que necesita educar.

En pedagogía según el diccionario pedagógico AMEI WAECE, existen múltiples maneras de conceptualizar la E.; en un sentido social la definen como influencia formativa de todo el sistema social y de las instituciones sociales sobre el hombre, en un sentido pedagógico como la formación dirigida a un objetivo, realizada por una institución docente-educativa y que abarca todo el proceso educativo; y en un sentido pedagógico estrecho, al trabajo especial dirigido a la formación de determinados rasgos y cualidades de la personalidad, puntos de vista y convicciones de los educandos. También como el proceso social integral de la formación de la personalidad. Y en un sentido estrecho la formación objetiva de convicciones, actitudes, cualidades morales y modos de conducta en el proceso educativo integral.

Ninguna de las definiciones anteriores concuerda con la perspectiva de desarrollo individual de la E. ya que hablan de formación, control e imposición de un sistema de valores ya establecido por las personas que se encuentran en el poder y a las que les conviene que las cosas permanezcan como están para poder seguir ejerciendo ese poder. A estas personas no les interesa una E. basada en la generación de interrogantes, críticas, cuestionamientos e indagaciones ya que ésta genera personas capaces de pensar por ellas mismas, originales y creativas que llevarían a una verdadera transformación.

Paulo Freire llamó “bancaria” a la E. que vuelve a las personas menos humanas, porque las aliena y las convierte en dominadas y oprimidas; y “liberadora” a la que hace que ellas dejen de ser lo que son, para ser más conscientes y humanas. La primera es formulada e implementada por las personas que tienen proyectos de dominación sobre otro y la segunda debe ser desarrollada, según Freire, por las que quieren la liberación de toda la humanidad. (Streck et al., 2008)▣

En el sentido de libertad se maneja pedagógico AMEI WAECE, la concepción montessoriana de la E. como la “ayuda activa que se da a la expansión normal de la vida del niño, no lo que da el maestro, sino un proceso natural espontáneo adquirido no por escuchar palabras, sino mediante experiencias sobre el medio ambiente”. Aquí se quita el protagonismo a la persona que sabe y se le menciona sólo como



una ayuda sobre un proceso natural del niño llevada a cabo por medio de experiencias y no de monólogos. Una gran ayuda para este proceso sería intervenir lo menos posible en dicho proceso tanto en casa como en las escuelas. Es decir, dejar que el niño aprenda lo más libremente que se pueda.

El aspecto social no es mencionado por W. Cunningham, en su filosofía de la E., concebida como “un proceso de crecimiento y desarrollo por el cual el individuo asimila un caudal de conocimientos, hace suyo un haz de ideales de vida, y desarrolla la habilidad de usar esos conocimientos en la prosecución de estos ideales” (Picardo J, 2005)□. Aquí ya se habla de un proceso en donde la persona adquiere conocimientos e ideales y desarrolla la habilidad de usar los primeros para lograr los segundos, aspecto que concuerda con una de las concepciones de la filosofía mencionadas con anterioridad. Además, la persona es responsable de adquirir los conocimientos e ideales sin la intervención o influencia de terceras personas necesariamente y desarrolla la capacidad de lograrlos.

Una manera ideal de explicar lo que debería ser la E., sería: un proceso continuo y natural que inicia con el nacimiento en la crianza y continúa a lo largo de la vida ya sea de manera formal, no formal e informal en la que el autoconocimiento y el desarrollo humano, son logrados en parte a través del desarrollo de habilidades de crítica, reflexión, cuestionamiento, curiosidad, indagación y descubrimiento a través de la observación y la experiencia, por lo que el ejercicio de la libertad de la persona deberá prevalecer.

Existen fuertes relaciones entre la filosofía, la investigación y la educación. Las dos últimas comparten con las dos primeras el que pueden hacerse en función de sí mismo y en función de la sociedad. Además los aspectos negativos de la crianza y la educación como el basarse en mitos, tradiciones, creencias y transmisión de la cultura pueden ser contrarrestados o evitados a través de la filosofía y la investigación.

### **PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN**

El surgimiento de la filosofía y la investigación era inevitable dadas las características naturales de las personas de querer saber y de sentir curiosidad por las cosas que le rodean y le influyen. Este proceso natural comienza al recibir estímulos del universo abierto en donde se encuentran como unidad los elementos que pueden ser observados y objetivados a través de los sentidos siempre y cuando se reconozca su alteridad, es decir, que está fuera del sujeto o de la persona que percibe. Tanto en filosofía como en la investigación el universo puede ser abierto, ya que se puede

cuestionar e indagar sobre cualquier objeto que estimule de alguna manera al sujeto. En la crianza y la educación el universo es cerrado ya que está delimitado por las creencias y tradiciones de los padres y por los límites impuestos por las autoridades educativas impidiendo el crecimiento libre y armónico del niño que por naturaleza se ve atraído por ciertos objetos que no entran en las delimitaciones del universo cerrado quitándole el interés por aprender y conocer.

El interés por aprender y conocer se manifiesta cuando la persona focaliza y delimita su atención en un objeto del universo abierto reconociendo que lo que desea conocer está fuera de él y lo puede observar como un primer acercamiento a éste. Existen dos formas de observación, la pre-ideacional que es la que se da de manera directa a través de los sentidos y que no depende de lo que el sujeto piensa y la post-ideacional que es la que se da cuando ya hay juicios a cerca del objeto creados a través de un proceso sistemático metodológico. En la filosofía se busca la trascendencia del conocimiento a través de observaciones por lo que trabaja con ambas la pre y post ideacional con la finalidad de acercarse a lo que el objeto es; así mismo sucede en la investigación en donde la observación es parte esencial de ésta junto con la teoría. Tanto la investigación científica como la no científica comienzan con la observación y solo a través de ella se puede llegar a conocer. En la crianza y la educación la observación juega un papel muy importante ya que a través de ésta se puede llegar por un lado a un mejor entendimiento de lo que el niño es quitando los prejuicios e ideas que se tiene con respecto a éste, y por otro lado en su aplicación en el aprendizaje y la adquisición de conocimientos ya que es muy difícil entender algo que no ha sido observado primeramente.

Sin embargo, al no poder ser objetiva la observación porque un sujeto elige lo que se observará, tiene muchos márgenes de error que pueden reducirse a través de la perspección que es un proceso sistemático metodológico donde se objetiva lo que fue observado en un primer momento. Se indican y enumeran atributos que describen al objeto ya no solamente por lo percibido a través de los sentidos sino de un instrumento que amplía la visión de éste. Los filósofos utilizan el método hipotético deductivo como instrumento para poder llegar a la perspección del objeto e ir más allá de la simple observación, es lo que se llamaría la observación post-ideacional, y en investigación se puede hacer uso de los métodos de ciencia y otros instrumentos para poder llegar a una descripción del objeto y ampliar el conocimiento. Esta capacidad de perspeccionar es de gran valor en la educación ya que permite tener un mejor conocimiento de los fenómenos u objetos de estudio y

evita el quedarse solo con ideas de lo que éstos pueden ser. Además ayuda a formar la noción de que no todo es lo que parece y a elevar la curiosidad natural por ver más allá de lo que se muestra o es evidente.

Gran parte de esa curiosidad de ir más allá puede surgir en un inicio a través de métodos no científicos como los genenciales de investigación (elaboracional, ideacional, abducción, tradición, valoral, imaginal, razón, innatitud, ideoménico) que son subjetivos, es decir se basan en lo que el sujeto piensa del objeto o fenómeno de estudio, y en los subjetivos de creencia (gracia, iluminación y revelación) que basan sus conocimientos en lo que el sujeto siente a cerca de éste. Tanto la filosofía como la investigación pueden acercarse al objeto que se quiere conocer desde estos métodos siempre y cuando no se queden ahí, ya que éstos no proporcionan validez, consistencia y confianza. Con estos métodos han surgido muy buenas ideas usando la razón, la imaginación, la iluminación por ejemplo que después han llegado a convertirse en objetos de estudio científico. Dada la no rigurosidad de estos métodos y su aparente facilidad, éstos representan un buen comienzo para la adquisición de conocimientos en la educación fomentando un pensamiento creativo, reflexivo e indagador.

Es importante el no quedarse solo en los métodos genenciales y de creencia ya que éstos generan tipos de verdad que limitan el conocimiento. Las verdades de la genencia son arbitrarias, convencionales, establecidas, de autoridad, de deber ser e imaginales; las de creencia son universales, de iluminación, de gracia, reveladas, místicas y absolutas. Ni en la filosofía ni en investigación se aceptan el absolutismo, ni lo ya establecido, ni la aceptación de una única verdad ya que esto no lleva a una trascendencia del conocimiento. Lleva a un estancamiento y a la repetición de patrones por lo cual tampoco se deben usar dichos métodos como única fuente de conocimiento en la educación ya que lo que se busca tanto en filosofía como en la investigación y la educación es la transformación.

El conformarse con los métodos de genencia limitaría no solo el desarrollo del niño en la educación sino en desarrollo de la sociedad entera. Recordemos que la filosofía va en contra de la tradición, los mitos y las creencias y busca la trascendencia del conocimiento así como la investigación busca el ampliar el conocimiento y no estancarse en él con éstos métodos. La deducción es un método de ciencia que parte de una premisa general hacia una premisa particular. Los filósofos hacen uso de este método llamado hipotético deductivo para ir más allá del conocimiento que se tiene sobre algo y en investigación es uno de los métodos que ofrece una perspectiva del objeto de estudio. Representa también una forma inicial de fomentar

un pensamiento científico de investigación en la educación tanto de casa como en la formal al incluir la observación, la formulación de hipótesis, deducción de consecuencias lógicas y contrastación de nuevas observaciones, es decir se desarrolla la capacidad de análisis.

Además de la deducción existen otros métodos utilizados por la investigación científica como el fenoménico, analógico de atribución, inducción, analógico proporcional y epi-fenoménico. Estos métodos si requieren rigurosidad y sistematización, y proporcionan validez, confianza y consistencia; requieren evidencia, constatación y demostración por lo que son usados en la ciencia. Estos proporcionan diferentes perspectivas del objeto de estudio por lo que la utilización de todos los métodos en una investigación es lo ideal para poder tener una mejor comprensión de lo que se está investigando. En la educación actual hay una aproximación a los diferentes métodos de ciencia pero se trabajan solo como teoría y no hay una adecuada comprensión ni uso de éstos razón por la cual la investigación en la educación es inexistente. La correcta enseñanza y utilización de los diferentes métodos pudiera desarrollar también distintas habilidades del pensamiento en el niño tales como deducción, inducción, proporcionalidad, analogía, entre otras.

Una habilidad importante en la adquisición de conocimientos es la de síntesis que se adquiere a través de la inducción, es decir, partir de una premisa particular hacia una general para ir más allá de lo que se conoce. Tanto en filosofía como en la investigación se puede partir de casos particulares para llegar a una generalización y ampliar el conocimiento que se tiene sobre algo; con este método se pueden encontrar nuevas relaciones, comparaciones o darle una dirección determinada a la investigación. En educación este método es importante porque además de desarrollar habilidades importantes se puede llegar a un nuevo conocimiento y a una transformación al ver desde otra perspectiva un mismo objeto de estudio.

Tanto la inducción como los demás métodos de ciencia mencionados con anterioridad generan tipos de verdad muy diferentes a los que genera la genencia y la creencia. Los métodos de la ciencia generan intuición eidética, atribución, coherencia, congruencia, conformidad y constatación lo cual a su vez genera validez, confianza y consistencia en el conocimiento. Con estos métodos es posible ir más allá del conocimiento que tanto se busca en filosofía e investigación y también en educación.

A través de los métodos de ciencia utilizados en la investigación científica es posible llegar a la formulación de tesis, leyes y teorías que pudieran orientar acciones que lleven a la proposición y ejecución de alternativas de transformación. La

transformación es un cambio de forma y es un atributo de la ciencia. Al vivir en un mundo cambiante en donde nada se queda igual, es necesario que se lleven a cabo acciones que promuevan la transformación como en el caso de la filosofía que busca la transformación pero en beneficio del hombre a través de la investigación, razón por la cual es de gran importancia su implementación en la educación de los niños desde sus primeros años.

### CONCLUSIÓN

Se puede concluir que el surgimiento de la filosofía y la investigación en el mundo fue inevitable debido a las características y necesidades naturales de las personas y en específico de los niños de querer saber y sentir curiosidad por las cosas que le rodean y le influyen. Es durante la educación en casa en primer lugar y en la escuela en segundo, en donde esas características naturales se van reprimiendo, suprimiendo y enterrando cuando en vez de enfocarse en el desarrollo del niño se enfoca la educación en la transmisión de la cultura y el deber ser. Es este tipo de educación en el que se enseña a conformarse y aceptar lo establecido sin cuestionar la que forma adultos incapaces de transformar su realidad.

Después de un análisis de la información presentada en la perspectiva teórica se concluye que tanto la filosofía como la investigación y la educación tienen en común el que pueden ser manejadas o vistas desde dos perspectivas principales. Una que va de acuerdo a lo establecido, que no transforma, que no cuestiona y que se apega a los intereses de otras personas. Tal es el caso de la filosofía trascendental, la investigación disciplinaria y la educación basada en la transmisión de la cultura. La otra perspectiva cuestiona, juzga, acepta o rechaza, pone a prueba, va en contra de lo establecido, de las creencias, del deber ser, de las opiniones y los mitos; busca la transformación. Tal es el caso de la filosofía natural, la investigación básica y la educación basada en el desarrollo integral del niño basándose en sus necesidades.

Se concluye también que son éstas últimas las que por sus características deben de tomarse en cuenta para lograr una transformación. En el procesamiento de la información se muestra como la filosofía y la investigación van de la mano al buscar ambas la trascendencia del conocimiento y el niño se beneficiaría ampliamente si éstas fueran introducidas en su educación desde los primeros años de vida para desarrollar habilidades capaces de transformar como son el pensamiento crítico reflexivo, la creatividad, el cuestionamiento, la indagación, la curiosidad, la deducción y la inducción, entre otras.

Por lo tanto si se desea una transformación no solo del conocimiento sino de la realidad en la que vivimos, es fundamental la introducción de la filosofía y la investigación en la educación que recibe el niño pero no como materias sino de manera aplicada tanto en casos de la vida cotidiana como en las demás materias que se imparten.

### **PROPUESTAS Y ALTERNATIVAS DE TRANSFORMACIÓN**

*Es posible que la incorporación de la filosofía al currículum escolar sea el ingrediente esencial para equipar a las próximas generaciones de adultos con las herramientas para construir un mundo mejor. En el peor de los casos la filosofía nos compromete con un tipo de pensamiento persistente y disciplinado que, indudablemente, ha de requerir una construcción semejante. (Splitter & Sharp, 1996)*

Después de haber llegado a la conclusión de que la filosofía y la investigación son fundamentales en la educación de los niños para lograr una transformación de la realidad, se propone iniciar con la introducción de la filosofía y la investigación desde la crianza en sus niveles más básicos; enseñar a filosofar e indagar desde los primeros años de vida del niño en donde no se le impondrán valores morales, ni religión, ni tradiciones. Dejar al niño ser niño con la menor intervención posible de los adultos por los primeros siete años de vida, periodo en el que son más susceptibles de ser influenciados por agentes externos de autoridad. Exponer al niño a diferentes escenarios naturales en donde pueda estar solo; en donde tenga contacto con la naturaleza; en donde tenga contacto con otros niños de su edad; en donde tenga contacto con niños de otras edades; y en donde tenga contacto con adultos de diferentes edades también, permitiéndole desenvolverse naturalmente sin intervenir, aprendiendo de sus observaciones, indagaciones y experiencias. Fomentar la curiosidad, el preguntar, el investigar, el cuestionarse, el reflexionar. También, a medida que el niño vaya creciendo aumentar la profundidad con la que se abordan los temas cotidianos con los que el niño tiene contacto y eliminar los castigos para dejar que sean las consecuencias naturales de sus acciones las que enseñen al niño.

Se propone también transformar el enfoque actual de la educación y que deje de ser transmisora de cultura y conocimientos para convertirse en un medio que facilite el descubrimiento tanto de la persona como del mundo que lo rodea, así como un desarrollo verdaderamente integral que abarque temas como autocono-

cimiento, manejo de emociones, autoestima, ser en sociedad y ser trascendente, todo esto bajo una visión filosófica y de investigación. Esto se logrará haciendo un cambio de currículo en donde se introduzcan de manera transversal la filosofía y la investigación en las diferentes materias. Se proponen asignaturas que fomenten el pensamiento crítico reflexivo como la filosofía y la estética; otras que fomenten el autoconocimiento como el manejo de emociones y meditación; materias de conocimientos básicos como matemáticas, español, idiomas y ciencias naturales e historia; y actividades que fomenten el cuidado de la salud física y mental como la atención al cuerpo, artes marciales, deportes, música y arte.

Se propone crear a centros educativos encargados de dar continuidad a lo que se inició en casa una vez que el niño haya cumplido los siete años de edad y hasta los 14 o 15. Desaparecer las figuras de maestro – alumno y eliminar la figura de autoridad sustituyéndola por personas de diferentes edades con las cuales se podrá continuar y fortalecer el trabajo hecho con la crianza libre basada en la filosofía y la investigación con las cuales se pretende desarrollar las habilidades necesarias para vivir como la toma de decisiones, resolución de problemas, pensamiento creativo y crítico, asertividad, buenas relaciones interpersonales, conocimiento de si mismo, empatía y manejo de emociones. Tomando en cuenta que los adultos encargados del cuidado de los niños fueron educados bajo viejos paradigmas y que es difícil romper con éstos y evitar su repetición sin haber recibido una preparación previa, se propone capacitar en primera instancia a todas las personas que ya tienen a su cuidado niños. Después a las personas que están a punto de cuidarlos y por último a todas las personas con posibilidad de cuidar alguno. Esto requiere un cambio en el currículum educativo en donde se propone incluir una materia sobre la educación de los niños, materia que se impartirá a todas las personas sin importar si serán maestros o no y que incluirá también preparación en filosofía e investigación.

Para lograr todo lo anterior es necesario que las personas encargadas de administrar la educación no tengan intereses ulteriores de control y manipulación; como ya se sabe, la educación es una herramienta muy poderosa que puede ser usada para liberar o para controlar, por lo que su administración y manejo no puede estar en manos de ninguna autoridad gubernamental, empresarial o religiosa. Por lo tanto se propone primeramente quitar el control y administración de la educación básica a la Secretaría de Educación Pública junto con sus estándares, planes y sistema educativo, planes de estudio y demás lineamientos pertinentes a los primeros años de educación que abarcan preescolar, primaria y secundaria con

el fin de eliminar la imposición de valores, objetivos, conocimientos y habilidades por parte de grupos dominantes con intereses de mantener, reproducir y reforzar las desigualdades sociales.

Asimismo crear una organización educativa integrada por filósofos, investigadores, doctores en educación, científicos, psicólogos, sociólogos, intelectuales, padres de familia, y demás personas interesadas en una educación enfocada en el desarrollo del individuo en primera instancia. Dicha organización debe ser totalmente ajena a intereses políticos, económicos y religiosos y será la encargada de crear, organizar y administrar planes de acción para el desarrollo de la persona desde antes de nacer y hasta que alcance la edad y maduración necesaria para formarse un criterio propio de las cosas y no pueda ser influenciado o controlado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. (1993). *Abbagnano - Diccionario de Filosofía 2a Ed.* Retrieved October 12, 2017, from <https://www.scribd.com/document/263530719/Abbagnano-Diccionario-de-Filosofia-2a-Ed#>
- Anders, V. (2015). *Etimologías de Chile.* Retrieved November 15, 2017, from <http://www.de-chile.net/>
- Hempel, C. G. (2003). *FILOSOFIA DE LA CIENCIA NATURAL - (Tercera re).* España: Alianza Editorial.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación. Metodología de la investigación.* <https://doi.org/>- ISBN 978-92-75-32913-9
- Picardo J, O. (2005). *Diccionario Pedagógico (1a Edición).* Retrieved from <http://online.upaep.mx/campusvirtual/ebooks/diccionario.pdf>
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española (DLE) - Edición del Tricentenario: Emoción.* Retrieved October 12, 2017, from <http://dle.rae.es/?id=3IWZ4nr>
- Reichenbach, H. (1967). *04 - La Filosofía Científica (Segunda ed).* Fondo de Cultura Económica.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1996). *La otra educación : filosofía para niños y la comunidad de indagación.* Manantial.
- Streck, D. R., Redin, E., Zitkoski, J. J., Diccionario, O., Freire Diccionario, P., & Freire, P. (2008). *Diccionario de Paulo Freire.* Retrieved from <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>



## RECLUTAMIENTO Y SELECCIÓN DE PERSONAL ACADÉMICO EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS

ZAYRA GUADALUPE GUTIÉRREZ BERNAL<sup>1</sup>

ARGELIA AIDE GUTIÉRREZ LANDA

JORGE SOTO ORTEGA

Universidad Autónoma del Estado de México

### RESUMEN

La calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) es un tema imprescindible para con el ser, el hacer y el deber ser de las mismas, para su logro, una parte fundamental es el profesorado, tanto así que las Universidades públicas se preocupan por establecer sistemas eficientes y eficaces de reclutamiento y selección para alcanzar sus propósitos educativos y de calidad, por ello el objetivo de esta investigación fue contrastar los sistemas utilizados por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) como un referente de su calidad educativa. Se realizó una investigación cualitativa, empleando la triangulación de datos, conformada por dos fases: una revisión documental de la normatividad de cada Institución y la realización de entrevistas a los responsables de llevar a cabo el proceso de ingreso de los profesores, por lo que el personal académico conformó el grupo de participantes del estudio. Se concluyó que la UAM es la institución con el proceso de reclutamiento y selección más completo, seguida por la UNAM, quien contiene el proceso debidamente normado en su legislación universitaria. Finalmente, la UAEMéx aún tiene grandes áreas de oportunidad en lo que a este proceso se refiere.

*Palabras clave:* Universidad, calidad, profesores, reclutamiento, selección.

---

1 zaygu4@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

La evaluación de la calidad en las IES, así como la reputación que estas poseen frente a otras instituciones y la sociedad en general ha cobrado importancia, lo cual puede verse evidenciado en la amplia variedad de *rankings* de Universidades existentes, tanto nacionales como internacionales. Así mismo han surgido diversos organismos encargados de evaluar y certificar los programas de estudio impartidos por las instituciones, las cuales en la búsqueda de dicha calidad deben apegarse a los criterios señalados por estos.

*Rankings* y organismos acreditadores coinciden en que uno de los factores más importantes son los profesores, responsables de transmitir conocimiento a los alumnos, y que si bien no son determinantes sí son significativos, es por ello que este estudio se enfocó a estos personajes.

Como consecuencia, las Universidades han buscado nutrirse con profesores de alto nivel, quienes posean la preparación académica y profesional adecuada para responder a las necesidades sociales, pero que también tengan la capacidad de transmitir sus conocimientos a los estudiantes, quienes aspiran a ser los próximos profesionistas. Para lograrlo es necesario que las Universidades empleen las herramientas de reclutamiento y selección apropiadas, pero pese a los grandes avances de la Administración de Recursos Humanos, estas aún tienen deficiencias en la forma en que se establece la relación con sus nuevos docentes.

A partir de esto surgen interrogantes referentes a la eficiencia de los sistemas de reclutamiento y selección empleados por las Universidades públicas mexicanas, especialmente aquellas de mayor reconocimiento en la zona centro (UNAM, UAM y UAEMéx), así como su impacto en la calidad educativa.

Para responder a esas cuestiones, en esta investigación se empleó una revisión documental de los reglamentos y estatutos universitarios que rigen el funcionamiento académico y laboral de las Instituciones de estudio, y se llevaron a cabo entrevistas con los responsables de efectuar estos procesos, sin embargo, se debe aclarar que únicamente se consideró a los profesores de nuevo ingreso, es decir, aquellos que no han pertenecido previamente a alguna de estas, así como a las licenciaturas en Administración, Ciencias Políticas, Derecho, Psicología y Sociología.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Educación Superior, según Osés, Duarte y Esquivel (2007), tiene como principal objetivo la formación de profesionales capacitados para así impulsar el desa-

rollo de la comunidad. Es por ello que, en la búsqueda de la excelencia educativa, las políticas gubernamentales se han orientado al mejoramiento de la calidad de los procesos y productos de las IES. Sin embargo, pese a la implementación de dichas políticas, el no cumplir con la totalidad de indicadores de calidad, y por ende con sus objetivos, es una problemática a la cual se enfrentan las instituciones educativas (Álvarez y López, 1999).

Ahora bien, la calidad de una institución no se refiere al logro aislado de un determinado indicador, sino a un sistema que involucra el ser, el hacer y el deber ser de las Universidades públicas, y parte fundamental para lograrla es el profesorado, debido a eso se enfatiza su importancia en el proceso pedagógico como indispensable para la adecuada trasmisión de información, potenciando el proceso de aprendizaje y la asistencia en el desarrollo de habilidades (Osés, Duarte y Esquivel, 2007). Tal es la importancia del profesorado que ha pasado a formar parte de los elementos evaluados por los organismos acreditadores, quienes son los responsables de asegurar la calidad de los programas educativos.

Así mismo, ha sido contemplado como uno de los indicadores fundamentales en los *rankings*, nacionales e internacionales, tal como lo plantea López (2013). Como consecuencia, las Universidades públicas se encaminan a establecer sistemas eficientes y eficaces de reclutamiento y selección de docentes, con el propósito de alcanzar sus metas de calidad.

Por ello profundizar en el análisis de los sistemas de reclutamiento y selección del personal académico de las Universidades se vuelve una tarea relevante e imprescindible, dado que estos sistemas pueden repercutir positivamente en su calidad y prestigio.

De ahí que esta investigación tomó como punto de partida las siguientes preguntas: ¿Cuál es el proceso de reclutamiento y selección del personal académico para las licenciaturas en Administración, Ciencias Políticas, Derecho, Psicología y Sociología en las Universidades Públicas?, ¿Cuáles son las diferencias en el Sistema de Reclutamiento y Selección de las Universidades Públicas?, ¿Cuáles son los indicadores para la evaluación de la calidad del personal académico para las licenciaturas en Administración, Ciencias Políticas, Derecho, Psicología y Sociología en las Universidades Públicas?, ¿El proceso de selección que existe, responde a las características solicitadas por los Organismos Acreditadores?, y ¿Cuál es el perfil del personal académico para las licenciaturas en Administración, Ciencias Políticas, Derecho, Psicología y Sociología en las Universidades Públicas?

## SUSTENTO TEÓRICO

Actualmente las Universidades procuran su calidad educativa, la cual puede ser mirada en cuatro dimensiones: eficiencia, eficacia, pertinencia y satisfacción, tal como plantea Tiana (2009), es decir, se podrá hablar de calidad en la educación en la medida en que exista la capacidad de alcanzar los objetivos propuestos, sin pasar por alto la coherencia con las metas últimas marcadas y las necesidades sociales detectadas, haciendo un uso eficiente de los recursos disponibles y satisfaciendo sus expectativas.

Ahora bien, Wilson (1992, citado en Cano, 1998) define a la calidad educativa centrada en el profesorado como un proceso de optimización entre la actividad del profesor y el aprendizaje del alumno, pero es valorado por los efectos de las adquisiciones del alumno y la excelencia de la propia enseñanza.

Resultado de la importancia del profesorado en la calidad educativa, este ha sido abordado por los ya conocidos *rankings*, los cuales han tomado fuerza hasta convertirse en puntos de referencia cuando de calidad y prestigio se trata, por lo que se esperaría que una buena posición dentro del mismo signifique que la institución cuenta con profesores de alto nivel y, por ende, su calidad sea elevada. Dentro de esta línea, en 2016 diversos *rankings*, tales como el *QS University Rankings: Latin America*, coincidieron en que la UNAM, la UAM y la UAEMéx son las tres Universidades públicas, autónomas de mayor prestigio en la zona centro del país.

Así mismo, en la búsqueda de la tan anhelada calidad educativa han surgido los llamados organismos acreditadores, cuya función primordial es asegurar el cumplimiento de ciertos estándares de calidad en los programas educativos que imparten las Universidades. En este caso la calidad es determinada por un conjunto de elementos, como lo son: personal académico, alumnos, plan y programas de estudio, infraestructura, extensión y vinculación, investigación, administración y financiamiento, etc. (Alcántara, 2006).

Actualmente el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CO-PAES), organismo no gubernamental que ampara a las organizaciones que evalúan de manera operativa a los programas, ha reconocido 30 organismos acreditadores, de los cuales cinco evalúan a las licenciaturas pertenecientes a esta investigación: Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas Contables y Afines, A.C. (CACECA), Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C. (ACCECISO), Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho, A.C. (CONAED), Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Su-

perior en Derecho, A.C. (CONFEDE) y Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C. (CNEIP).

En lo que respecta al reclutamiento y selección de personal académico, los organismos establecen, generalmente, como indicadores la publicación de convocatorias, la existencia de un perfil docente general o por unidad de aprendizaje, la coherencia normativa, la realización de concursos de oposición o méritos, así como sus componentes, etcétera (CACECA, s.f.; CNEIP, 2010; CONAED, 2012; CONFEDE, 2013; ACCECISO, 2014).

Por otra parte, para el aseguramiento de la calidad educativa es necesario que los profesores cumplan adecuadamente con sus funciones, lo que implica que para llevar a cabo su reclutamiento y selección sea indispensable la determinación de las necesidades laborales, requiriendo un claro conocimiento sobre los puestos que componen a la institución, esto logrado mediante el análisis de puestos, integrando así el perfil del puesto, el cual proporciona un panorama de las habilidades que debe poseer el candidato Chiavenato (2011). Dicho perfil debe centrarse en las características necesarias en el aspirante, mismas que deberán ser tomadas en cuenta en el proceso de selección, ya que sirven de ayuda para estructurar la batería de evaluación idónea.

Previo a la selección, debe llevarse a cabo el reclutamiento, que según González y Rodríguez (2006) se inicia con la búsqueda de candidatos a través de fuentes internas y externas, haciendo uso de diferentes medios de comunicación e información masiva, y termina cuando se recibe un número suficiente de aspirantes para abastecer adecuadamente el siguiente proceso.

La selección se configura como un momento de comparación y decisión donde se entremezclan los requisitos del puesto de trabajo y las características únicas de los distintos candidatos, mismo que se apoya de varios elementos, que tienen el fin de rechazar candidatos que no cumplan con el perfil idóneo que busca la empresa. Esta fase es conocida como evaluación, en la que se incluye la aplicación de instrumentos que valoren tanto la aptitud psicológica como los conocimientos (Trujillo, 2009).

Una vez llevada a cabo la selección, se espera que no existan inconvenientes para la contratación del candidato seleccionado, y por el contrario, tanto este como la empresa se encuentren en la disposición de establecer el vínculo laboral, sin embargo, se debe evaluar que el proceso de selección tenga los resultados esperados.

## MÉTODO

Empleando la triangulación de datos, se realizó esta investigación de tipo cualitativa, con el objetivo de contrastar analíticamente el sistema de reclutamiento y selección del personal académico de nuevo ingreso de la UNAM, la UAM y la UAEMéx como un referente de su calidad educativa, para ello la población de estudio estuvo conformada por el personal académico de estas instituciones, mientras la muestra se integró por el personal académico de las licenciaturas en Administración, Ciencias Políticas, Derecho, Psicología y Sociología.

Se consideró como personal académico de nuevo ingreso a aquellos que se afilian por primera vez a una Universidad y fungen como profesores (tiempo completo, medio tiempo, profesor de asignatura; definitivo y temporal), es decir, a aquellos que realizan actividades de enseñanza en las aulas.

Estas tres instituciones fueron seleccionadas debido a que son las Universidades públicas, autónomas, con mejor posicionamiento en el *Ranking Web de Universidades*, el *QS University Rankings: Latin America* y el *ranking* de Universidades publicado en *El Economista*, en sus ediciones 2016, y que se localizan en la Región Centro del país.

Así mismo, las licenciaturas se eligieron ya que son las de mayor antigüedad impartidas en modalidad escolarizada dentro de los organismos académicos de la UAEMéx, ubicados en el municipio de Toluca, y actualmente cuentan con la acreditación de un organismo reconocido por el COPAES, adicionalmente la UNAM y la UAM cuentan con programas afines a estas en alguno de sus espacios académicos; todas pertenecen al campo amplio de conocimiento de Ciencias Sociales, Administración y Derecho, de acuerdo con la Clasificación Mexicana de Programas de estudio planteada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2011.

La recolección de información se efectuó de la siguiente manera: 1) se realizó una revisión documental (leyes, reglamentos y/o estatutos de las Universidades) con el fin de identificar la normatividad y especificaciones de los procesos de reclutamiento y de selección del personal académico, 2) se diseñó un formato de entrevista estructurada, no presecuenciada, con el objetivo de permitir su modificación de acuerdo con las respuestas de los participantes, 3) se realizaron entrevistas a los responsables de llevar a cabo el proceso de ingreso de los profesores, las cuales fueron grabadas empleando equipo de audio. Para ello se contactó vía telefónica y correo electrónico a las personas inmiscuidas, y 4) se procedió a la transcripción

de cada una de las entrevistas para su análisis, el cual inició con la reducción de la información a través de la categorización y codificación, para clasificar los datos encontrados.

## RESULTADOS

Los hallazgos respecto al análisis de puestos, incluyendo la descripción y especificación de puestos, en las tres universidades de estudio se presentan a continuación.

TABLA 1. RESULTADOS DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE PUESTOS EN LA UNAM, UAM Y UAEMÉX

|                           | UNAM                                        | UAM                                                      | UAEMéx                                                               |
|---------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Análisis de puestos       | No                                          | Sí                                                       | No                                                                   |
| Descripción de puestos    | Docencia, investigación y difusión cultural | Docencia, investigación y difusión cultural              | Docencia, investigación, difusión cultural y extensión universitaria |
| Especificación de puestos | Antecedentes académicos y aptitud docente   | Antecedentes académicos, profesionales y aptitud docente | Antecedentes académicos y aptitud docente                            |

En la Tabla 2, se presentan brevemente las características de los procesos de reclutamiento identificadas en estas instituciones.

TABLA 2. RESULTADOS DEL PROCESO DE RECLUTAMIENTO EN LA UNAM, UAM Y UAEMÉX

|                          | UNAM                 | UAM                  | UAEMéx            |
|--------------------------|----------------------|----------------------|-------------------|
| Requisición              | Sí                   | Sí                   | No                |
| Tipo de reclutamiento    | Interno y externo    | Interno y externo    | Interno y externo |
| Fuentes de reclutamiento | Convocatoria         | Convocatoria         | Ninguna           |
| Medios de reclutamiento  | Impresos y digitales | Impresos y digitales | Ninguno           |

Enseguida se presentan los resultados referentes al proceso de selección que se emplean en la UNAM, la UAM y la UAEMéx.

**Tabla 3.** Resultados del proceso de selección en la UNAM, UAM y UAEMéx

|                            | <i>UNAM</i>                                             | <i>UAM</i>                                                 | <i>UAEMéx</i>                                       |
|----------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Presolicitud               | No                                                      | No                                                         | Sí                                                  |
| Solicitud                  | No                                                      | No                                                         | Sí                                                  |
| Entrevista inicial         | No                                                      | No                                                         | Sí                                                  |
| Evaluación técnica         | Análisis escrito                                        | Análisis escrito                                           | Concurso curricular                                 |
|                            | Entrevista                                              | Entrevista                                                 | Clase muestra                                       |
|                            | Clase muestra                                           | Clase muestra                                              |                                                     |
| Evaluación psicológica     | No                                                      | No                                                         | No                                                  |
| Encuesta socioeconómica    | No                                                      | No                                                         | No                                                  |
| Entrevista en la selección | Contemplada como evaluación técnica                     | Contemplada como evaluación técnica                        | Variable dependiendo del organismo académico        |
| Examen médico              | No                                                      | No especifica momento ni que figura lo ejecuta             | No                                                  |
| Conclusión                 | Comisión dictaminadora emite un dictamen                | El candidato debe aprobar todas las pruebas                | Variable dependiendo del organismo académico        |
| Decisión                   | Consejo Técnico ratifica el dictamen                    | Comisión Dictaminadora o Comisión Dictaminadora Divisional | Director, subdirector académico o área de docencia  |
| Contratación               | El director del espacio académico emite un nombramiento | Rectoría general emite el contrato                         | Rectoría emite el nombramiento                      |
| Evaluación                 | Instrumento de evaluación no especificado               | Reporte de actividades<br>Plan anual de actividades        | Visitas al aula<br>Dialogo con alumnos<br>Encuestas |

Acorde con lo anterior, se encontró que en cuanto a los indicadores solicitados por los organismos acreditadores, la UNAM cumple con la totalidad de ellos, de forma



similar la UAM exceptuando el perfil docente por unidad de aprendizaje, por último la UAEMéx únicamente cuenta con el perfil docente, sin embargo, no es así en toda la Universidad gracias a la falta de homogeneidad en los procesos efectuados por cada organismo académico.

### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Cabe señalar que la UNAM y la UAM aplican el mismo proceso en todos sus planes y programas educativos, mientras la UAEMéx da libertad a cada espacio académico de establecerlos. Hecha esta salvedad, y tomando como base el planteamiento de Jaime Grados (2003), el análisis de puestos es la técnica empleada para conocer el contenido y los requisitos de cada puesto; la UNAM y la UAEMéx no especifican el procedimiento que siguen para llevar a cabo dicho análisis, pese a ello, cuentan con descripción y especificación de puestos, teniendo en común con la UAM, la función primordial del personal académico y los requisitos indispensables: condiciones académicas y aptitud para la docencia; la casa de estudios mexiquense y la Autónoma Metropolitana añaden la experiencia profesional.

La UNAM integra un perfil profesiográfico a los programas de cada unidad de aprendizaje, la UAM únicamente lo hace en los planes de estudio y en la UAEMéx algunos organismos académicos sí incluyen dicho perfil y otros no; cuestión importante a retomar, ya que, de acuerdo con lo sugerido por Tiana (2009), el perfil del docente conformado por la formación y el desarrollo profesional es uno de los factores que pueden impulsar la calidad educativa de las universidades.

Respecto al proceso de reclutamiento, las tres instituciones tienen definido quienes son los responsables de identificar las vacantes, pero la UNAM y la UAM establecen periodos para tal actividad, así como sus posibles causas, mientras tanto la UAEMéx lo lleva a cabo por intuición, sin embargo, ninguna institución aclara si existe un formato específico para la requisición, quedando a la deriva los requisitos para cubrir un puesto. En cuanto a los medios de reclutamiento, la UNAM y la UAM dan conocer las vacantes a través de convocatorias públicas, caso contrario, la UAEMéx ni siquiera da a conocer la vacante. Pese a esto, se sabe que las fuentes de reclutamiento utilizadas por la UNAM, la UAM y la UAEMéx son de carácter interno y externo, tal como plantean Grados (2003) y Chiavenato (2011), debido a que los candidatos pueden provenir de otras instituciones, ser egresados de los propios programas de la universidad e incluso ya encontrarse dentro del personal académico.

Entrando al proceso de selección, la UAM se distingue por contar con dos procesos, los cuales se diferencian por el tipo de contratación a la que aspiran, pero en ambos se realiza un análisis exhaustivo de los antecedentes académicos y profesionales de los candidatos, lo cual garantiza que el perfil seleccionado esté acorde con los requerimientos del programa al cual se incorporará, respondiendo de manera positiva a lo planteado por Chiavenato (2009) ya que únicamente se permite el ingreso de personas que reúnen las características deseadas y sobre todo que impactan en la eficiencia y eficacia de la organización. La UNAM, por su parte, cuenta con solo un proceso de selección definido, el cual también contempla los antecedentes de los candidatos, pero la UAEMéx, a pesar de mencionar el concurso curricular, no tiene definido ningún proceso y, por ende, lo que evalúa queda a criterio de cada organismo académico.

Es precisamente, gracias a esta falta de homogeneidad en el proceso, que en algunas de las licenciaturas ofertadas por la UAEMéx, pese a no contar con el sistema de reclutamiento debidamente normado, se realiza una presolicitud, que para Grados (2003) es una herramienta de gran utilidad cuando la demanda de candidatos es elevada, además de ello se efectúa una solicitud y una entrevista inicial con el candidato, lo cual podría convertirse en una ventaja competitiva ante la UNAM y la UAM, al tratarse de una forma de corroborar la información obtenida en documentos anteriores, lamentablemente no todos los programas lo llevan a cabo ni existe un consenso sobre cómo realizarlo entre quienes sí lo hacen.

Como parte de la evaluación técnica, la Autónoma Nacional y la Autónoma Metropolitana, coinciden en solicitar a los candidatos un análisis escrito del programa de estudios al que desean integrarse, la presentación de un trabajo escrito sobre alguno de los temas incluidos en el programa de la unidad y/o un proyecto de investigación, un interrogatorio sobre la materia, y la evaluación de la capacidad docente a través de una clase muestra; no obstante, la UAEMéx, sólo emplea ésta última en algunos casos, dejando de lado, según lo planteado por Salvador (2011), la oportunidad de evaluar por más de una vía los conocimientos y habilidades del candidato.

En cuanto a la evaluación psicológica, a la encuesta socioeconómica y al examen médico, ninguna de las instituciones las toma en cuenta, pasando directamente a la entrevista de selección, misma que es considerada dentro de la evaluación técnica.

La conclusión del proceso de selección en la UNAM y la UAM se lleva a cabo mediante las comisiones dictaminadoras correspondientes, en el caso de la máxima

casa de estudios nacional, se emite un dictamen, adicional a ello, en la Autónoma Metropolitana se realiza una revisión; ambas retoman los resultados de las técnicas de selección y los antecedentes académicos y profesionales, mientras que la UAEMéx no establece una metodología a seguir, por lo que cada espacio académico la ejecuta por sus propios medios, cuestión que sería importante rescatar, ya que, de acuerdo con lo establecido por Ernst y Young (2007) el contraste entre los puntos fuertes y débiles del candidato en relación con el perfil del puesto vacante, puede representar un pronóstico del desempeño en caso de ser contratado.

Acto seguido a la conclusión, se decide quién es el candidato idóneo, la UNAM lo hace por medio de la ratificación del dictamen ya mencionado, para la UAM es necesario que el aspirante no haya obtenido una calificación menor a seis en las técnicas de selección, los resultados son publicados al igual que la convocatoria, lo que deja en claro la transparencia del proceso, por último, en la UAEMéx esta decisión puede ser tomada por el director, el subdirector académico o el área de docencia correspondiente.

Para la contratación, en la UNAM el director de la dependencia que requiere de nuevo personal académico tramita el nombramiento, en la UAM los representantes de rectoría general son quienes fungen como instancia definitiva para la contratación, respetando la categoría y nivel indicados en la convocatoria, y la UAEMéx solicita a la Rectoría el nombramiento de profesor de asignatura interino.

Como parte del seguimiento y evaluación de los docentes y tomando en cuenta el planteamiento hecho por Wilson (1992, citado en Cano, 1998) en el cual la calidad educativa centrada en el profesorado es valorado por las adquisiciones del alumno y la excelencia de la enseñanza, las tres instituciones aplican encuestas homogéneas a sus alumnos con el objetivo de conocer su punto de vista sobre el desempeño del personal académico, sin embargo, la UNAM únicamente especifica los órganos que intervienen en la creación de los instrumentos que cumplen con dicho fin, dando libertad a cada espacio académico de aplicar el que se adapte a sus necesidades; las coordinaciones de la autónoma mexiquense amplían su panorama, dado que suelen realizar visitas al aula, charlas, registros y/o encuestas personalmente con los estudiantes, ya que el personal académico de nuevo ingreso no puede ser evaluado mediante la apreciación estudiantil.

Finalmente, en cuanto a la evaluación realizada por los organismos acreditadores, la UNAM cumple satisfactoriamente la totalidad de los indicadores solicitados, mientras que la UAM únicamente carece de un perfil docente por unidad de

aprendizaje y la UAEMéx, al no contar con el proceso de reclutamiento y selección debidamente establecido en su normatividad, deja de cubrir los rubros demandados, lo cual remarca el planteamiento de García (2013) ya que los resultados de los organismos acreditadores suelen ser más confiables que los de los rankings, ya que los segundos no logran integrar la totalidad de los elementos asociados a la garantía de la calidad.

Se puede deducir que, pese a los logros alcanzados por la administración de recursos humanos, aún existen grandes lagunas en la forma en que las IES reclutan y seleccionan a su personal académico, por lo que, pese al paso del tiempo, el ámbito educativo aún no logra incorporarse a las nuevas tendencias de selección ni mucho menos a la Gestión por competencias, que, de acuerdo con Alles (2006), implica el conjunto de características de la personalidad que pueden generar un exitoso desempeño laboral, esto como consecuencia de que los requisitos para ingresar como personal académico no van más allá de la formación educativa, la experiencia laboral y la aptitud para la docencia o del reconocimiento que goza una persona, ya que las universidades prohíben la exclusión de candidatos por cualquier característica no especificada en la normatividad correspondiente, desembocando en el descuido de la integración de un perfil psicológico, lo que podría representar el contar con docentes de alta calidad.

### CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados, se concluyó lo siguiente: a) Diferencias entre procesos de reclutamiento y selección: \*UNAM y UAM cuentan con un proceso de reclutamiento y selección homogéneo para todos los planes y programas de estudio que ofertan, UAEMéx tiene procesos diferentes según el espacio académico. \*UAM plantea superficialmente un proceso de análisis de puestos, del cual carecen UNAM y UAEMéx. \*La especificación de puestos de UNAM y UAEMéx incluye antecedentes académicos y aptitud docente, UAM además considera los antecedentes profesionales. \*UNAM y UAEMéx cuentan sólo con una vía de acceso para el personal académico de nuevo ingreso mientras UAM posee dos. \*UNAM y UAM consideran como evaluación técnica, en todos los casos, la realización de análisis escritos, entrevistas públicas y clases muestra, en UAEMéx la aplicación de estas pruebas está sujeta a los criterios de cada organismo académico. \* Solamente UAM permite a los concursantes apelar contra el resultado del concurso de oposición. \*En UNAM y UAM las personas u or-

ganismos involucrados en el proceso de reclutamiento y selección se encuentran establecidos en la legislación, mientras en UAEMéx, nuevamente, varían de acuerdo con cada espacio. b) Indicadores para la evaluación de la calidad (IES): En UNAM cada espacio académico define sus instrumentos de evaluación, la UAM solicita a los profesores un reporte anual de actividades, plan de trabajo y encuestas a los alumnos, y UAEMéx emplea visitas al aula, charlas con alumnos, registros de participación en programas de capacitación y documentos de planeación semestral. c) Evaluación de los organismos acreditadores: UNAM responde a la totalidad de indicadores solicitados por los organismos acreditadores, UAM, exceptuando el perfil docente específico por unidad de aprendizaje, responde a la totalidad de indicadores solicitados, y UAEMéx solamente cumple con el perfil docente por unidad de aprendizaje, sin embargo, no es así en todos los casos ya que esto no se encuentra debidamente normado y tan solo algunos programas los incluyen. d) Perfil del personal académico: En UNAM cada asignatura debe contener un perfil profesiográfico, el cual se compone de formación académica y experiencia docente, la UAM considera un perfil docente por programa de estudios, el cual incluye grado mínimo de estudios, antecedentes profesionales, reputación y capacitación docente, mientras tanto en la UAEMéx con el transcurso del tiempo se ha establecido un perfil docente, sin embargo, no se integra a los programas de las unidades de aprendizaje, pese a ello suelen comprender la experiencia docente, formación profesional, productos de investigación realizados, capacitación didáctica y certificación de competencias laborales. e) Concordancia entre perfil del personal académico y la posición obtenida en el ranking de calidad educativa: La posición obtenida en los rankings de calidad educativa no necesariamente corresponde al perfil docente de las Universidades y/o su sistema de reclutamiento y selección de personal académico.

Como conclusión general, es la UAM la institución con el proceso de reclutamiento y selección de personal académico más completo, seguida por la UNAM, quienes garantizan que dichos procesos sean llevados de manera transparente y justa al estar normados a lo largo de sus legislaciones universitarias. Contrario a esto, la UAEMéx aún tiene grandes áreas de oportunidad en lo que a reclutamiento y selección de su personal se refiere, principalmente por la falta de homogeneidad en las evaluaciones y criterios utilizados por los diversos organismos académicos.

## REFERENCIAS

- “Ranking web de Universidades”. (2016). Recuperado de: [http://www.webometrics.info/es/Latin\\_America\\_es/M%C3%A9xico](http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/M%C3%A9xico)
- Alcántara, S. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *InterAção 31*(1), 11-33. Recuperado de: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1490/1474>
- Alles, M. (2006). *Desarrollo del talento humano: basado en competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Álvarez, M. & López, J. (1999) *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid, España: Síntesis.
- Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales A. C. [ACCECISO]. (2014). *Guía para la presentación del informe de autoevaluación con fines de reacreditación*. México: Autor.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. España: La muralla S. A.
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del Talento Humano* (3ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos: El capital humano de las organizaciones*. (9ª ed.). México: McGrawHill.
- Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas, Contables y Afines A. C. [CACECA]. (s.f.). *Instrumento armonizado para evaluación de reacreditación de licenciatura*. México: Autor.
- Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho A. C. [CONFEDÉ]. (2013). *Cuestionario de autoevaluación*. México: Autor.
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A. C. [CNEIP]. (2010). *Formato para la autoevaluación de programas de licenciatura en Psicología*. México: Autor.
- Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho A. C. [CONAED]. (2012). *Instrumento de autoevaluación 2012*. México: Autor.
- El economista. (2016). *Las mejores Universidades de México: Ranking 2016*. Recuperado de: <http://eleconomista.com.mx/especiales/americaeconomia/2016/10/30/las-mejores-universidades-mexico-ranking-2016>
- Ernts, M. y Young, L. (2007) *Manual del Director de Recursos Humanos. Selección del Personal*. Madrid, España: Bibliodigital. Recuperado de: <https://referencias111.wikispaces.com/file/view/18jun07/.pdf>
- García, J. M. (2013). *Selección de Indicadores para la evaluación de la excelencia docente en la Universidad de Trent, Canadá* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- González, T. y Rodríguez, A. (2006) *Integración de Recursos Humanos*. Recuperado de: <http://www.uacj.mx/DGDCDC/SP/Documents/avances/Documents/2006/Avances%20140.%20Gonz%C3%A1lez,%20Rodríguez.pdf>

- Grados, J. (2003) *Reclutamiento, selección, contratación e inducción del personal*. México: Manual Moderno.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2011). *Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica 2011*. Recuperado de: <https://www.copaes.org/assets/docs/Anexo-A-Clasificacion-Mexicana-de-Programas-de-Estudio.pdf>
- López, L.S. (2013). La calidad de las universidades públicas estatales en México desde la perspectiva de un multi-ranking. *Revista de la Educación Superior*. XLII (2), (166), 57-80. Recuperado de: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista166\\_S2A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista166_S2A1ES.pdf)
- Osés, B., Duarte, E. y Esquivel, L. (2007) Calidad del desempeño docente en una universidad pública. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. 8 (1), 11-22. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41080102>
- QS Quacquarelli Symonds. (2016). *QS World University Ranking 2016*. Recuperado de: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2016>
- Salvador P. (2011) *Exámenes de Aptitud, psicológicos de competencias y otras pruebas de selección*. Recuperado de: <https://santisteban.files.wordpress.com/2011/02/selección-personal.pdf>
- Tiana, A. (2009). Calidad, evaluación y estándares: Algunas lecciones de las reformas recientes. En Marchesi, A., Tedesco, J. y Coll, C. (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (113- 123). Madrid, España: Fundación Santillana. Recuperado de: [www.oei.es/historico/metras2021/CALIDAD.pdf](http://www.oei.es/historico/metras2021/CALIDAD.pdf)
- Trujillo, M. (2009). *Manías y Estrategias para la Selección de Personal*. Chile: Documentos Digitales. Recuperado de: <http://ww.upao.edu.pe/bolsadetrabajo/dcto/seleccion.pdf>

## REFLEXIONAR SOBRE EL SABER Y SENTIR EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

EDITH JIMÉNEZ RÍOS<sup>1</sup>

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

### RESUMEN

En la actualidad, la universidad requiere contar con profesores habilitados en lograr el aprendizaje de los alumnos y fomentar la construcción de nuevos conocimientos. Sin embargo, los procesos de formación para la docencia parecen poner a prueba una serie de técnicas y herramientas para una mejor enseñanza, sin considerar los procesos de reflexión de los profesores. La docencia se inicia cuando el docente reflexiona sobre lo que hace y la forma en como apprehenden los estudiantes. Existen Dado que existen pocos estudios que reportan las experiencias de los profesores en procesos de formación, en este estudio se buscó construir un espacio de reflexión y acompañamiento para docentes de bachillerato, a fin de que analizaran su práctica educativa y las creencias, pensamientos y sentimientos que están inmersos. En un diseño de investigación-acción, participaron 10 profesores en un taller para aprender a enseñar como un docente reflexivo. En ese espacio los profesores caracterizaron su práctica docente, compartieron experiencias con los colegas a modo de reflexión sobre la acción; descubrieron el potencial con que cuentan para plantear y poner en práctica sus propias hipótesis de mejora, articular sus propios procesos de cambio y desarrollo como personas. En cada relato, ensayo y actividades realizadas reconocieron el dinamismo de sus clases, la adaptación de sus estrategias didácticas en función de la percepción de los estudiantes y de ellos mismos; expresados en pensamientos, sentimientos y gusto por la docencia, manifestada en el compromiso, entusiasmo y motivación que tienen y transmiten a los estudiantes.

*Palabras clave:* enseñanza reflexiva, práctica docente, docente reflexivo.

---

1 edijimenez@hotmail.com



## INTRODUCCIÓN

*Es necesario alternar la reflexión y la acción, que se completan y corrigen la una con la otra. También para avanzar se necesitan las 2 piernas: la acción y la reflexión.*

Antonio Ga

Diversos estudios han abordado la práctica reflexiva como un aspecto que se construye y reconstruye en un espacio y tiempo determinado; que implica la acción del profesor, su pensamiento y la reflexión de su labor. Ser docente implica establecer una relación dialéctica, traer el pasado al presente, en sincronía con una imagen futuro respecto de quien se quiere ser; es un compromiso futuro, una visión de sí mismo que además se refleja en la práctica docente. La profesión docente es el resultado de las representaciones personales, pensar en lo que se quiere ser y hacer, lo que se vive y la forma en que los saberes y acciones se ajustan a un contexto escolar (Valliant, 2008, Tadif, 2004).

Se sabe que la mayoría de los docentes que laboran en el nivel medio superior y superior, tienen de antemano una formación distinta a la docencia y en la práctica integran elementos que provienen de experiencias concretas, dificultades, certidumbres e incertidumbres, aciertos y errores. En el oficio de enseñar están implicados aspectos como las concepciones personales, la identidad docente, las estrategias de enseñanza y los sentimientos y emociones vinculados al desempeño en el aula. Por lo tanto, consideramos que la labor docente es un proceso complejo, amplio, dinámico y multidimensional, y debe ser comprendida como un proceso de interacción e integración de perturbaciones y confirmaciones de su quehacer. En este contexto, es necesario reconocer que el docente utiliza en su actividad diaria en el aula, diferentes recursos que le permiten acercar los contenidos escolares a las posibilidades de comprensión y aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, es claro que el docente no tiene clara conciencia de qué hace o por qué lo hace, sobre la base de un conocimiento más o menos teórico, o empírico, por lo que ha seleccionado deliberadamente cierta estrategia para la enseñanza de ciertos contenidos, ha organizado actividades, ha seleccionado materiales y ha previsto un determinado tiempo para su realización. Es decir, se ha preparado en función de una determinada representación previa que ha construido; del cual

sólo se toma conciencia cuando se hace mediar la reflexión sostenida en conceptos teóricos que permitan al docente adjudicarle algún sentido a su enseñanza (Bixio, 2001).

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La práctica reflexiva implica el cuestionamiento de metas, valores y creencias que orientan su trabajo e implica el uso de preguntas críticas acerca de los medios, fines y contextos de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Salazar, 2005). Existe diferentes iniciativas investigativas que están de acuerdo en considerar el objeto de lo que se reflexiona; y distinguen tres tradiciones reflexivas que toman como referente la práctica pedagógica: a) la que se centra en los aspectos instrumentales que implican el aprendizaje de competencias funcionales o conductuales para aplicarse a cualquier contexto; b) la que considera el contexto en que ocurre la práctica en la que el profesor es un sujeto activo, capaz de tomar decisiones para resolver problemas en el aula y c) la reflexión crítica que asume las estructuras culturales e históricas de una determinada ética y moral, ejercidas en un sistema político donde el profesor es un actor estratégico (Cornejo, 2003).

Realmente, existen pocos estudios que reportan resultados sobre experiencias de reflexión en los docentes, la mayoría de ellos reconocen a la reflexión como un proceso cognitivo y metacognitivo constante apoyado en que, cuando experimentamos algo, actuamos sobre ellos, después sufrimos o padecemos las consecuencias. Por lo que la agenda pendiente es que los profesores pudieran explicar las razones por las cuales utilizan determinadas estrategias didácticas, pero la reflexión no es aspecto aislado, no es un fin, ni una técnica puntual, está condicionada por la finalidad que se persigue, la orientación que tiene, el nivel de profundidad que se propicia y en función de los contenidos sobre los que el profesor reflexiona (Díaz-Barriga, 2002).

Situados en el contexto de la reflexión docente, de sus saberes, sentimiento y su práctica educativa, el objetivo del presente estudio fue que los profesores reflexionaran sobre su práctica educativa en el aula; por lo tanto, se puso el énfasis en que analizaran críticamente su desempeño en clase y que ellos mismos propusieran estrategias didácticas para lograr aprendizajes duraderos; poder guiar la reflexión sobre su papel dentro del aula cuando se trata de modelos educativos centrados en el aprendizaje.

## SUSTENTO TEÓRICO

Los primeros estudios sobre el quehacer docente aparecieron aproximadamente hace 100 años con los trabajos apoyados en los supuestos de Albert Bandura, quien menciona que los pensamientos y creencias de los profesores pueden producir resultados particulares en el aula (Butsch, 1931). Estudios que investigaban sobre el profesor eficaz, determinaron que, además de cuantificar la frecuencia de ocurrencia de las conductas docentes, también es importante analizar su pensamiento pedagógico integrado por creencias, nociones, valores, expectativas y sentimientos que influyen en la toma de decisiones de la práctica educativa. Como antecedente a estos estudios, se encuentra Philip Jackson quien en su libro *la vida en las aulas* intenta describir y comprender los constructos y procesos mentales que determinan la práctica de los maestros de educación básica; cuyas acciones tiene origen en los procesos de pensamiento que a su vez, se ven afectados por sus acciones. Las observaciones de Jackson, contribuyeron a comprender la compleja tarea docente revestida de pensamientos, sentimientos, conductas, creencias, afectos; y determinar la importancia de estudiar a los profesores a partir de la construcción del mundo escolar y la consistencia de las pedagogías presentes en las aulas. Asimismo, Kane, Sandretto & Heath (2002) señalan que conocer las creencias de los profesores contribuye a comprender mejor su práctica docente y puedan mejorar sus procesos de enseñanza; pero es con la reflexión que podrán identificar y hacer explícitas las ideas, sentimientos y creencias que se puede mejorar los procesos de enseñar.

Por otra parte, a principios del siglo XX, John Dewey realizó contribuciones significativas en función de una intervención educativa con carácter reflexivo; fue uno de los primeros pensadores pedagógicos que consideró a los profesores como profesionales de la educación con la capacidad de desempeñar funciones activas en el desarrollo de los programas educativos. Pero fue Donald Schön (1992) quien introduce el término **profesional reflexivo**, en el que la reflexión es considerada la pieza clave para modificar la práctica; este autor propone que los profesores reflexivos son quienes aceptan una realidad cotidiana y buscan alternativas para solucionar problemas. Un profesor reflexivo es aquel que se caracteriza por la apertura intelectual para analizar la metodología que utiliza en clase, se plantea las consecuencias de sus acciones y se hace responsable de ellas; ser reflexivo implica utilizar procesos cognoscitivos de análisis interno de los fenómenos curriculares y educativos; la realización de actividades afectivas y morales en las aulas de los centros escolares, en la comunidad escolar y su realidad.

En este contexto, el desarrollo de la práctica reflexiva como la plataforma para lograr una competencia profesional de alto nivel, acompañada de un conocimiento y comprensión profunda que formará la base para considerar alternativas educativas, tomar acciones y mejorar la práctica mediante el desarrollo docente. La literatura nos indica que la acción pedagógica requiere disponer el tiempo necesario para llevar a cabo procesos de reflexión anticipada (en la acción) y reflexión posterior a la práctica pedagógica del aula (sobre la acción). Situados en este contexto, encontramos diversas investigaciones que han instrumentado procesos de reflexión en diferentes modalidades; por ejemplo, proveer experiencias de actualización pedagógica basadas en el aprendizaje entre pares (Barrera et al., 2008); o considerar las teorías implícitas sobre la enseñanza para promover la práctica reflexiva en los profesores de diversas áreas de conocimiento (López-Vargas y Basto, 2010); el empleo de métodos cualitativos como el video para como un mecanismo para promover la práctica docente reflexiva en el ámbito universitario (Fernández y Jiménez, 2015); el análisis del video y la entrevista semiestructurada para la formación en la práctica reflexiva en profesores de psicología.

## MÉTODO

Para lograr el objetivo general del estudio, se eligió la metodología cualitativa en un diseño de investigación-acción, en que se instrumentó el taller denominado *“Aprendiendo a enseñar como un docente reflexivo”*, en el que participaron 10 profesores que imparten clases en el nivel de bachillerato. El taller consistió de 9 sesiones en que los profesores realizaron actividades de reflexión sobre su práctica docente. Los elementos mediadores y guías de la reflexión fueron la redacción de ensayos; respuesta a cuestionarios; pensamientos sobre la enseñanza; reporte de una película; narrativa oral de estrategias y prácticas, evaluación, así como expresión por escrito de sentimientos y preocupaciones al enseñar y barreras en la docencia.

La investigación-acción es un dispositivo metodológico para que los profesores vayan re-aprendiendo, investigando sobre los problemas pedagógicos que enfrentan día a día en el aula, así como formarlos como docentes reflexivos de sus propios saberes y su quehacer; que generen marcos de referencia propios para construir nuevos conocimientos pedagógicos; pensar en las estrategias y formas de evaluación que utilizan, a fin de favorecer la construcción de un desempeño más profesional. Con este tipo de procesos formativos, se intenta que los profesores sean estratégicos, capaces de aplicar técnicas en relación con los procesos cognitivos de

los estudiantes, el conocimiento cabal de lo que significa enseñar y ofrecer nuevas experiencias de aprendizaje.

### DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el caso de los profesores de bachillerato, la reflexión conjunta y luego individual, permite desarrollar un conocimiento propio que es a la vez compartido sobre el quehacer docente. En el análisis de los resultados se rescata el discurso de los profesores en diferentes actividades y tareas de reflexión, experiencias y aspectos que caracterizan su práctica docente.

En las diferentes sesiones del taller, se revisaron temas sobre identidad docente, planeación didáctica, estrategias de enseñanza, concepciones personales sobre el alumno; motivación escolar y evaluación de los aprendizajes. Reiteramos que el principal propósito es promover y guiar la reflexión sobre el quehacer y el ejercicio docente; por lo que cada tema se abordó a partir de una pregunta detonante que permitiera las opiniones y discusión al respecto. Los resultados se muestran con base en tres grandes áreas: 1) construcción de la identidad docente; 2) concepto de enseñanza y práctica educativa y, 3) sentimientos y emociones respecto de la labor docente.

### LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

#### *Decidí ser docente por qué*

La profesión docente es el resultado de las representaciones sociales, culturales e ideológicas de un contexto cultural determinado, que intervienen en la actividad social que depende de relaciones y condiciones sociales. Para ejercer la profesión docente, se requiere de mantener un gusto por ésta y contar con una formación adecuada para enfrentar diversas circunstancias. En este sentido, la identidad docente es un “conjunto heterogéneo de representaciones profesionales y un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales” (Vaillant, 2008, p. 22)

En este aspecto, las respuestas que dieron los profesores tienen que ver con la gratificación que sienten al compartir los conocimientos con los estudiantes. Los profesores expresaron los motivos que los llevaron a ser docentes, con orígenes identificados en experiencias como estudiantes (profesores 2, 9,10); por tradición familiar (profesores 3, 5, 6); por no poder insertarse al campo laboral en su disciplina (profesor 4); y por el gusto de ser docente (profesor 1,7,8). A continuación se incluyen algunas respuestas que ilustran la construcción de la identidad docente:

*“desempeñarme en la enseñanza-aprendizaje en el área de informática desde que fui estudiante”* (profesor 2).

*“por el ejemplo que tengo en mi familia, ya que mi papá es profesor y siempre hubo disciplina y entrega a esa actividad”* (profesor 3).

*“que deje de trabajar al casarme y cuando me quise reincorporar al campo laboral alguien me dijo “el mejor trabajo de una mamá es ser maestra porque tiene los días de asueto de los hijos” y después me encantó ser docente”* (profesor 4).

*“la facilidad que tengo para compartir los conocimientos y también porque tuve la oportunidad de hacerlo”* (profesor 8).

La construcción de la identidad docente se prolonga durante todo su ejercicio profesional, es decir, no surge automática me es preciso construirla mediante un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica acompañado de representaciones subjetiva acerca de la profesión docente (Vaillant y Marcelo, 2001)

Si bien, los profesores de bachillerato comparten una misma cultura escolar, su identidad es una construcción personal enmarcada en el ejercicio profesional, el reconocimiento social y el centro de trabajo. Por lo que, sus respuestas denotan orígenes familiares, la búsqueda de un trabajo o por elementos fortuitos; iniciarse en la docencia mientras trabajan en su disciplina. Pero se construyen y reconstruyen identidades individuales derivadas de la propia historia del docente y sus características familiares, pero también una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual se trabaja.

### **ABORDANDO EL CONCEPTO DE ENSEÑANZA Y PRÁCTICA EDUCATIVA**

*Un buen profesor es*

Las concepciones que los profesores tienen sobre la enseñanza se orientan en dos dimensiones; una puede identificarse desde un enfoque constructivista, acorde con el modelo educativo institucional donde el profesor es el facilitador, guía o el mediador entre el contenido curricular y el alumno. Una segunda dimensión refiere la enseñanza como la mera transmisión del conocimiento, en el que el profesor juega un papel activo y el estudiante es pasivo en el proceso educativo; lo que puede considerarse un enfoque tradicional de la enseñanza, en la que solo es suficiente con saber de la asignatura.

De esta forma, siete profesores se ubican en una concepción de la enseñanza

desde un enfoque constructivista; en la que describen las características que posee o debe poseer un buen docente. Ejemplos de algunas respuestas se incluyen a continuación:

*“un buen docente es quien no falta a clases, prepara clases, escucha las dudas de los alumnos y ayuda a despejarlas, crea el ambiente de confianza, para que los estudiante se expresen “ (profesor 4).*

*“un buen docente aquel que influye en sus alumnos, en sus conocimientos y en su vida personal, tiene identidad nicolaita; planifica sus clases; prepara sus clases” (profesor 1).*

*“se preocupa por el bienestar de los alumnos, el conocimiento de la materia y es un formador no solo en lo académico sino también en la parte humana” (profesor 10)*

Por otra parte, tres profesores consideran la enseñanza como la transmisión del conocimiento, anclada en la formación disciplinar y profesional; destacan características de puntualidad, honestidad, dominar los contenidos y saberes de la materia. Se presentan las opiniones a continuación:

*“un buen profesor es quien cumple con sus obligaciones y lo hace desinteresadamente” (profesor 5)*

*“planifica sus clases, domina los temas de clase y responde a las dudas de los alumnos. Que ejemplifica sus conocimientos de tal manera que puedan ser captados de mejor forma por los alumnos” (profesor 3)*

*“que se preocupa por el resultados de todos sus alumnos para ayudarlos a mejorar en su aprendizaje” (profesor 2)*

En este grupo de respuestas, la planeación de las clases es una característica que deben tener buenos profesores; todos los participantes coincidieron que la planificación didáctica es un aspecto de dominio de la materia, respeto, confianza y compromiso con los estudiantes, la institución y su quehacer. Ser puntuales y tener actitud para formarse continuamente son aspectos que van configurando sus prácticas docentes y adoptar una postura teórico-pedagógica sobre la enseñanza.

La enseñanza encierra un conjunto de pensamientos, teorías y concepciones que los profesores construyen y determinan su conducta en el aula; asumen su práctica a partir de los significados que ellos mismos le dan, poseen conocimiento y un saber hacer que estructura y orienta su actividad. Según Tadif (2004) los pro-

fesores tienen saberes de distintos tipos; saberes temporales que se adquieren con el tiempo y provienen de la historia de vida y se aprenden en la práctica; saberes plurales y heterogéneos que provienen de la cultura personal, la historia de vida, la cultura escolar, son eclécticos y sincréticos; saberes personalizados y situados que son apropiados, incorporados, subjetivos, difíciles de separar de las personas, de la experiencia y de la situación profesional.

En este contexto, el proceso de reflexión sobre la enseñanza revela la concepción que los profesores tienen de sus estudiantes; aspecto que la mayoría de las veces tiene consecuencias en la enseñanza y se manifiestan en la forma de provocar la construcción del aprendizaje en los alumnos. El propósito de la práctica reflexiva no es que los profesores reflexionen sobre lo que hacen o no hacen en sus clases, sino que critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas cuando reflexionan juntos y/o por separado y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes. Considerar la práctica reflexiva como un mecanismo de formación y transformación es importante si se desean introducir cambios en los procesos educativos, a partir de acercarse a la comprensión del conjunto de decisiones y acciones que se tomen y ejecuten en el aula.

### ¿QUÉ ESTRATEGIAS UTILIZO EN CLASE?

A partir de que “hacemos lo que pensamos”, los pensamientos, ideas y creencias que tienen los profesores acerca de diversos aspectos de la docencia, permite reflexionar sobre ellos, es decir, crear conciencia sobre el dominio de la materia, los estudiantes, la institución, el contexto sociocultural, métodos de enseñanza, recursos didácticos y evaluación de los aprendizajes. Por lo tanto, un docente reflexivo se caracteriza por la apertura intelectual, por analizar la metodología que utiliza en clase, plantea las consecuencias de sus acciones y se hace responsable de ellas; ser profesor reflexivo implica utilizar procesos cognoscitivos de análisis interno de los fenómenos curriculares y educativos; la realización de actividades afectivas y morales en las aulas de los centros escolares, en la comunidad escolar y su realidad.

Además de la concepción que los profesores tengan de la enseñanza, también pudieron reflexionar sobre las estrategias que utilizan en clase, en el proceso instruccional; es decir, al inicio de la clase, durante la clase y al final de clase. De manera general, se agruparon las respuestas de los profesores en relación con las estrategias que utilizan en clase y se encontraron diversas formas de enseñar que se identifican congruentes con un modelo educativo institucional centrado en el



alumno. Las respuestas caracterizan aspectos de planeación didáctica, afectivo-motivacionales relacionadas con la concepción que tienen de ellos mismos, así como los aspectos que deben tener “los buenos profesores”, la experiencia y su formación disciplinar. Se presentan algunos ejemplos de respuestas sobre las estrategias que emplean en el desarrollo de una clase y las razones para hacerlo.

*“siempre inicio la clase con alguna frase motivacional referente a la materia pretendo que el estudiante se sienta motivado e identificado con alguna de las fases y de cierta manera comentar en diálogo o con lluvia de ideas”* (profesor 3).

*“Al inicio de la clase lo que hago es pasar lista, recordar sobre el último tema expuesto, con la finalidad de aprenderme los nombres de mis alumnos y ubicarlos en la materia”* (profesor 2).

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal (Díaz-Barriga y Hernández, 2010; Pozo, 2008). Por lo tanto, parte de la labor docente implica que los alumnos se apropien del conocimiento y los contenidos curriculares de manera significativa, se busca que el aprendizaje tenga efectos duraderos. Ejemplos de respuestas son:

*“lluvia de ideas y retroalimentación del tema anterior para reconocer los conocimientos previos, encontrar los conocimientos anteriores con el nuevo”* (profesor 4)

*“explicar el tema con claridad para tratar de llamar la atención posible del alumno por medio de la participación y ejemplos; no dejar al alumno confundido y aclarar cualquier duda que surja”* (profesor 6).

Mediante el discurso los profesores caracterizan su práctica docente en el desarrollo de una clase, hablar sobre ello con los colegas es un mecanismo de reflexión sobre la acción que requiere el acto pedagógico. En este proceso, el profesor descubre el potencial con que cuenta para plantear y poner en práctica sus propias hipótesis de mejora, para articular sus propios procesos de cambio y desarrollo. Al final de su relato, reconocieron el dinamismo de sus clases, la adaptación de sus estrategias didácticas en relación con los contenidos curriculares; aspectos que esconden en que subyacen pensamientos sobre el alumno, el aprendizaje y la enseñanza. Veamos algunas respuestas que caracterizan la práctica docente de los profesores de

bachillerato, que ilustran diversas estrategias que se pueden ubicar en un enfoque constructivista o en la enseñanza activa.

*“durante la clase utilizo el debate, comentarios sobre el tema anterior y apertura a los objetivos propuestos para repasar los temas anteriores, tener conocimiento previo y poder avanzar con el programa, fortalecer el conocimiento cognitivo y poder compartir dicho conocimiento en grupo”* (profesor 3).

*“desarrollo de ejercicio con apoyo del profesor; luego en parejas; luego individual porque la repetición de ejercicios resuelve la confusión y mejora la comprensión del tema. Con el propósito de que cada estudiante detecte sus fallas y errores para encontrar la participación”* (profesor 5).

La estructura de una clase implica también realizar un cierre a fin de que el alumno re signifique lo aprendido; lo aplique en diversas situaciones y contribuya a su desarrollo; tal como se ilustra con estas respuestas:

*“autoevaluación para fomentar el valor de la honestidad y como dinámica, dar nuevamente un repaso del tema visto”* (profesor 6).

*“mapas mentales porque el conocimiento es mayor y ellos pueden ya crear un conocimiento y análisis de todo lo que se ha aprendido”* (profesor 7).

### **SENTIMIENTOS Y EMOCIONES RESPECTO DE LA LABOR DOCENTE**

De acuerdo con Navarro *et al.* (2012) las representaciones afectivas que pueden abarcar los propios sentimientos del profesor pueden tener una evocación positiva (satisfacción, compromiso, orgullo, etc.) o negativa (frustración, culpa, ansiedad, etc.) en tanto que dependerán de las asociaciones que el profesor establezca con su trabajo en general o con episodios significativos en particular.

Los profesores participantes también hablaron de sus sentimientos, satisfacciones y frustraciones vinculados a su quehacer docente. La connotación positiva se ancla en lo que los profesores disfrutaban más de su quehacer docente y se ubica en dos aspectos: uno se refiere al saber que contribuyen al logro de metas de los alumnos: *“la satisfacción de volver a encontrar a los alumnos en sus profesiones culminadas”* (profesor 1); *“los comentarios y aprendizaje que se deja en cada alumno, y que al paso del tiempo se vuelven profesionistas”* (profesor 3); y un segundo aspecto es que han logrado el aprendizaje de los estudiantes; *“poder convivir y ayudar a los*

*alumnos a que aprendan sobre la materia que les imparto” (profesor 4); “la satisfacción de ver que mis estudiantes han aprendido los temas impartidos en clase, que han perdido el miedo a la materia que imparto (principalmente en Matemáticas)” (profesor 6);*

Se puede decir que los profesores encuentran la mayor satisfacción en la enseñanza y en el vínculo afectivo con sus alumnos; pues la mayoría de ellos señalan como principal fuente de satisfacción el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes.

La connotación negativa de ser docente apareció cuando los profesores expresaron lo que más les ha frustrado en su labor, en relación con tres aspectos que se ilustran con algunas respuestas de los profesores:

- a) La falta de recursos didácticos para la enseñanza es un aspecto que resalta 1 profesor, que de alguna manera ha determinado para facilitar el aprendizaje, con efectos duraderos como lo establece el modelo educativo institucional

*“no tener todo los elementos físicos para realizar actividades, como películas de la materia (profesor 1)”.*

- b) Apatía y desinterés de los alumnos es uno de los sentimientos de frustración en que se resalta que la formación no solo es en el plano conceptual; sino también hay que considerar la etapa del desarrollo de los jóvenes y los propósitos del bachillerato en la práctica docente.

*“la apatía por parte de los estudiantes a no involucrarse al 100%, en su desarrollo académico y que no aprovechen los conocimientos y habilidades del profesor” (profesor 6)*

*“cuando no cumplen con las actividades de tarea o me suspenden las clases, su falta de interés” (profesor 10).*

- c) Poco valor al esfuerzo de sus familias, es otro de los efectos negativos que sugiere un vínculo docente–alumno en el plano didáctico y afectivo.

*“el que no hagan sus actividades, que no valoren el esfuerzo de sus familias” (profesor 3)*

*“cuando los alumnos no tiene ningún interés por aprender (hay estudiantes que vie-*

*nen de otros lugares fuera de Michoacán y veo que sus padres hacen un gran esfuerzo para que estudios, y no lo aprovechan, faltan, no leen, no estudian”* (profesor 8)

d) Los grupos numerosos, la reprobación y la poca comprensión de los alumnos, es un elemento que nos habla de los saberes personales que contribuyen a la representación que tienen del alumno, y que muchas veces guía la forma de enseñanza:

*“los altos porcentajes de reprobación en el área de matemáticas”* (profesor 2)

*“cuando son grupos numerosos y no les puedo dar mucho tiempo por ser tantos”*  
(profesor 4)

Si nos referimos a la satisfacción laboral, los profesores encuentran mayor agrado y bienestar en la actividad de enseñanza y el vínculo afectivo que desarrollan con los estudiantes. En diversos estudios, los profesores citan como principal fuente de satisfacción el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes. En una investigación reciente Day (2006) reafirma que una enseñanza y aprendizaje eficaces solo son posibles si los profesores muestran pasión en su trabajo; y tiene una función emancipadora que reside en influir en la capacidad de los estudiantes ayudándoles observar más allá de lo cotidiano sino también a aprender más sobre ellos mismos.

## CONCLUSIONES

Las actividades de reflexión que experimentaron los profesores de bachillerato, nos permite afirmar que transitan en su centro de trabajo con una conceptualización personal, adaptativo, tácita e implícita sobre la enseñanza; su historia personal, su identidad como docente, el reconocimiento de su trabajo como una profesión, el contexto institucional, entre otras, van configurando sus prácticas docentes, por lo que es necesario que sigan reflexionando al respecto. Recordemos que el profesor universitario están inmerso en una profesión en muchas ocasiones no elegida (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009) que es compleja en sus fines y tareas; tiene que conjugarla con su profesión disciplinar, su historia personal, sus emociones, sentimientos, valores y creencias respecto de su labor. La práctica de reflexión conjunta genera identidad y permite construir una noción de cuerpo profesional. Para que esto ocurra, es necesario que la reflexión sobre los saberes y las prácticas docentes, sea sistemática y sea sostenida en el tiempo.

## REFERENCIAS

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M.J. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Barrera, F., Calvo, C., Cortés, C., Hidalgo, J., Novoa, X., Venegas, P. (2008). “Comunidades de aprendizaje de educadoras en Fundación Integra. Una estrategia de innovación curricular y desarrollo profesional docente en educación parvularia”. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*. Año 7(6), 171-192.
- Bixio, C. (2001). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Butsch, R. (1931). Teacher rating. *Review of Educational Research* 1(2). 99-107.
- Cornejo, J. (2003). “El pensamiento reflexivo entre profesores”. *Pensamiento educativo*. vol.32, 343 – 373.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, Narcea,
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill
- Díaz-Barriga, F. (2002). Aportaciones a las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*. Vol.24, no. 97-98. pp. 6-25.
- Fernández, B. y Jiménez, E. (2015). “El video como proceso de formación reflexiva en la práctica docente universitaria”. *Investigación y práctica en psicología del desarrollo*. Vol 1. pp. 299-306.
- Gómez, E. (2004). El ingreso a la docencia y la construcción docente. *Revista de Educación y Desarrollo*. Disponible en: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/pdf/no\\_2/002\\_Red\\_Gomez.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/pdf/no_2/002_Red_Gomez.pdf)
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. (7a. Ed.) Madrid: Morata.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*. Summer, 72 (2). 177-228.
- López-Vargas, B. y Basto, S. (2010) “Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva”. *Educ*. Vol 13, no. 2. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. España. 275-291.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. (2a. Ed). España: Alianza.
- Salazar, S. F. (2005). *El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente*. Disponible en: [http://www.redalyc.org/pdf/447/Resumenes/Resumen\\_44750211\\_1.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/447/Resumenes/Resumen_44750211_1.pdf)

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. (2008) La identidad docente. *Revista de Investigación en Educación*. 2, 17-34
- Vaillant, D. y Marcelo C. (2001). *Las tareas del formador*. Archidona, Aljibe.

# LA EDUCACIÓN Y LA CONCIENCIA AMBIENTAL EN EL CONSUMO DE ENERGÍA ELÉCTRICA

CRISTIAN JHONATAN FLORES DÁVILA<sup>1</sup>

Alumno de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas,  
Unidad Académica de Docencia Superior, UAZ

## RESUMEN

La energía eléctrica se ha vuelto indispensable para nuestras vidas; pero como sabemos el 80% de la energía que consumimos se obtiene de combustibles fósiles lo que significa que este consumo produce un gran cantidad de gases de efecto invernadero generando cambios climáticos perjudiciales para el medio ambiente en general; con esto no se pretende satanizar el consumo de energía eléctrica, si no a invitar a ser más reflexivos acerca de las consecuencias trae consigo el consumo excesivo y a la vez irresponsable de la energía eléctrica.

Podemos decir que debemos regular este consumo de energía y el medio para hacerlo será este estado de conciencia ambiental, caracterizada por un pensamiento responsable y amigable con el medio ambiente; el cual indudablemente deberá provenir de la educación

Tal y como lo menciona Gadotti; *Es importante reconocer la crisis mundial de origen ambiental en la cual nos enfrentamos, así como también la influencia tan determinante que tiene la conciencia ambiental en dicha crisis; pues la población debe de entender que no se trata solo de limpiar los ríos o descontaminar el aire y reforestarlos campos para vivir en un planeta mejor en un futuro distante; si no que se trata de dar una solución simultánea a los problemas ambientales y sociales.* (Gadotti, p. 1)

*Palabras clave:* conciencia, conciencia ambiental, energía eléctrica

## SUMMARY

Electric power has become indispensable for our lives; but as we know 80% of the energy we consume is obtained from fossil fuels which means that this consump-

1 jhonatan.unete@gmail.com

tion produces a large amount of greenhouse gases generating climate changes that are harmful to the environment in general; with this it is not intended to demonize the consumption of electrical energy, if not to invite to be more reflective about the consequences brings about the excessive and at the same time irresponsible consumption of electric power.

We can say that we must regulate this energy consumption and the means to do so will be this state of environmental awareness, characterized by responsible and friendly thinking with the environment; which undoubtedly must come from education

As mentioned by Gadotti; It is important to recognize the global crisis of environmental origin in which we are confronted, as well as the influence that environmental awareness has in this crisis; for the population must understand that it is not just about cleaning the rivers or decontaminating the air and reforesting the fields to live on a better planet in a distant future; if not it is about giving a simultaneous solution to environmental and social problems. (Gadotti, page 1)

*Keywords:* consciousness, environmental awareness, electric power

La destrucción de la capa de ozono, el cambio climático, la extinción de una parte de las especies animales y vegetales, las sequias, inundaciones, lluvias acidas es lo que actualmente llamamos como crisis ambiental.

O, de acuerdo a la UNESCO:

La escala y el ritmo de la pérdida de biodiversidad, la degradación de la tierra, el agotamiento del ozono estratosférico y el cambio climático son factores atribuibles a las acciones humanas. Los humanos somos responsables de la liberación masiva de dióxido de carbono y otros gases que producen retención térmica en la atmósfera. El comportamiento humano ha causado daños irreversibles a algunas especies de plantas y animales. (UNESCO, 2016, p. 49)

Es más que evidente que el desafío al que nos encontramos es a consecuencia de la falta de conciencia del ser humano puesto que es el responsables de diferentes crisis ambiental a nivel mundial y las consecuencias las podemos percibir en la cotidianidad de nuestra vida; por ejemplo:



La temperatura media de los últimos 15 años ha sido la más alta que jamás se ha registrado” (EUROPACORP, 2009)

Históricamente el hombre no siempre ha hecho mal uso de los recursos naturales, puesto que en un primer momento el aprovechaba los beneficios que le proporcionaba la tierra, con un pensamiento más amigable con el medio ambiente, dando oportunidad a que la naturaleza reestablezca lo que él tomó; pero en este momento no es así, puesto que hay muchas circunstancias que ya no permiten que los recursos se reestablezcan.

Uno de ellos son los estilos de vida modernos, principalmente la cultura urbanizada, pues los países más ricos son los que adoptan unos estilos de vida caracterizados por un consumo muy poco respetuoso con el medio ambiente.

Por lo anteriormente mencionado se propone revalorar los orígenes de los pueblos indígenas como uno de los principios pedagógicos necesarios para reconstituir la delicada trama entre la sociedad y la naturaleza, deteriorada como consecuencia el consumismo desenfrenado, la cultura globalizada y sus muy característicos hábitos carentes de conciencia.

Es evidente que la falta de un pensamiento similar al anterior esta permeado por el desarrollo que las naciones el cual pretenden conseguir a cualquier costo; está claro que no podemos satanizar el desarrollo puesto que este no es malo, por el contrario es necesario para que exista una buena calidad de vida para las sociedades; el problema se encuentra en que las naciones para conseguirlo tienden a sobre explotar sus recursos de forma inconsciente; es que donde se crea el término “desarrollo sostenible”. Y con desarrollo sostenible nos referimos a:

[Un] Desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades (UNESCO, 2016, p. 31)

Esto es quizás lo que se considera pertinente en este momento, puesto que no se deja de seguir el desarrollo de las naciones, solo que en esta ocasión influenciados por algunas posturas de los pueblos indígenas, lo que nos permite creer que se ha adquirido un nivel de conciencia ambiental más grande, lo lamentable es que se tuvo que entrar en una crisis ambiental global para que se comenzara a dar importancia al medio ambiente.

La educación es una de las características indispensables para lograr obtener un desarrollo sostenible, entendido como el desarrollo en el que podamos abastecer las necesidades actuales sin comprometer las de las futuras generaciones, y donde el hombre es parte del ecosistema y tiene un rol, que es “cuidar de él”.

Este desarrollo se ha visto amenazado por los actos desmedidos de la sociedad, los cuales han sido guiados por una ideología consumista, adoptada de la cultura norteamericana, a consecuencia de este contexto globalizado, la desinformación, y por supuesto la falta de educación para la generación de capital cultural para la formación de conciencia ambiental en los integrantes de esta sociedad.

Un argumento irrefutable acerca de importancia de la educación como generadora de conciencia frente a la presente crisis ambiental, es que en gran medida el hombre es el responsable directo; puesto que el hombre ha convertido progresivamente la naturaleza salvaje en una naturaleza humanizada, desmontando bosques, secando pantanos, regando desiertos, extrayendo combustibles yacentes en la tierra, y utilizándolos para modificar el medio natural o para crear ecosistemas artificiales; pues gran parte de lo que llamamos naturaleza es, en realidad obra del hombre, la naturaleza salvaje ha sido remplazada por nuevos ecosistemas, que han llegado a ser tan familiares que les atribuimos un origen natural. (Strong, 1975, p. 28)

Es precisamente ahí donde influye la conciencia ambiental puesto que es la sociedad quien posee una cultura globalizada caracterizada por su consumismo desmedido, de energía eléctrica y de muchos productos; pues no es un secreto que gran parte de nuestra sociedad carece de educación ambiental y por ende de conciencia ambiental, lo que termina generando esta serie de problemáticas.

Es de suma importancia mencionar que la energía eléctrica no contamina, lo que contamina es la forma en la que la producimos y según los datos proporcionados por la SENER las tecnologías con las que se produjo la electricidad en nuestro país durante el 2016 son las siguientes:

En 2016, del total del parque de generación 71.2% corresponde a centrales de tecnologías convencionales y el restante 28.8% a centrales con tecnologías limpias. Por orden de participación, en primer lugar se encuentra ciclo combinado con 37.1% (27,274 MW), le sigue termoelectrica convencional e hidroelectrica con 17.1% (SENER, Prospectiva del sector eléctrico 2017-2031, 2017).

Lo que nos lleva a entender que el 28.8% de la energía que consumimos proviene de energías limpias, que aun estas terminan contaminando de alguna mane-

ra; pues la contaminación es entendida como la alteración a la naturaleza; Pues los paneles solares desorientan las aves, las centrales eólicas desvían algunas especies de aves o insectos, las hidroeléctricas alteran los ecosistemas de los peses; y de acuerdo a este término la única energía limpia es la que no se consume.

Específicamente el consumo inconsciente de energía eléctrica de manera indirecta provoca el desgaste de la capa de ozono pues *“el 80% de las energías que consumimos proviene de las energías fósiles”* (EUROPACORP, 2009), *lo que provoca* el cambio climático, provocando inundaciones en algunos lugares, mientras que en otros son golpeados con sequias brutales.

De acuerdo a lo anterior podemos decir que la conciencia ambiental es la herramienta ideal para la toma de decisiones; pues debemos elegir correctamente ya que nuestra decisión determinará nuestro futuro.

Es importante reconocer que somos parte de una cultura globalizada y poseemos sus muy característicos hábitos carentes de conciencia; pues *“Los mexicanos usamos en la casa 30 por ciento más electricidad que hace diez años”* (RUIZ, 2017), *situación que parece no detenerse; es por ello que* podremos decir que la tierra ya no puede seguir con este ritmo desenfrenado; es necesario educar a nuestra sociedad para poder adoptar una cultura de conciencia ambiental; entendiendo la conciencia como un estado de conocimiento en el cual es posible actuar de manar responsable.

Es in negable la influencia tan determinante que tiene educación en la formación de la conciencia ambiental en la presente crisis, así como también es innegable que los humanos en este mundo globalizado se han convertido en unos consumistas, dominados, pues a diario son bombardeados con spots, slogan, es decir publicidad por los medios de comunicación actuales, los cuales repetimos con tal facilidad como si fuera nuestro nombre, o parte de nuestra identidad.

Esta dominación se hace posible por medio del desconocimiento, la desinformación, la información transgiversada, el mito o el puro y simple engaño social donde los poderes dirigen la conducta y modelan el carácter de los sujetos. (Vide, 1989)

La hablar de una dominación, hacemos referencia a una ideología entendida como *“una forma de conciencia que percibe la realidad de manera falsa, invertida o deformada”*, es decir un conjunto de ideas distorsionadas o tenues de la realidad, las

cuales no le permiten al sujeto accionar de una manera correcta, a lo cual denomina Marx como una falsa conciencia. (Ambriz, 2014).

Por ello debemos hacer énfasis en la importancia de la educación pues esta “es uno de los factores que más influye en el avance y progreso de personas y sociedades. Además de proveer conocimientos, la educación enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos”. (UNAM, 2018)

Tal y como se menciona con anterioridad la educación enriquece la cultura y los valores; y es precisamente en la cultura donde se encuentra inmersa la conciencia; la cultura que obtenemos en la casa, o mediante la educación formal.

Cabe mencionar que la conciencia para Schütz es entendida como “*un estado de alerta*”, la cual podríamos definirla como un estado de conocimiento en el que el sujeto conoce las consecuencias de sus actos a corto, mediano y largo plazo, pero la conciencia va más allá de eso; Pues cuando hablamos de actos o acciones nos referimos a un ejercicio que realiza la conciencia de un actor que tiene el propósito de un actor que tiene el propósito de establecer un proyecto que orientara sus actos.

También menciona Schütz que “*es desde la experiencia personal que el sujeto capta y aprende la realidad, la significa y desde ese lugar se significa a sí mismo*” y es en este proceso en el cual se forma la conciencia.

Pues la realidad será significada mediante las experiencias que se tengan en un ambiente pues cada objeto que se encuentre en él, tendrá un significado parecido pero a la vez diferente de acuerdo capital cultural de cada uno de sus integrantes, lo mismo pasa en la conciencia ambiental.

Es por ello que debemos recurrir a la educación formal para facilitar a los alumnos la construcción de su propio conocimiento el cual les permitirá decodificar la realidad de diferente manera, es decir si los alumnos adquieren una educación ambiental podrán decodificar la realidad bajo un óptica de conciencia ambiental.

Por lo anteriormente mencionado es posible confirmar la importancia que tiene la educación en la generación de capital cultural en la conciencia, la cual determina en gran medida nuestros actos, y por ende será necesaria para detener o por lo menos atenuar la crisis ambiental en la cual nos encontramos inmersos.

Lo que nos lleva a establecer que la conciencia ambiental debe ser entendida no solo como un proceso que se origina en la mente del sujeto si no como la “*convic-*

*ción de un apersona, organización, grupo, o una sociedad entera, de que los recursos deben protegerse y usarse racionalmente en beneficio del presente y futuro de la humanidad*"; es decir la conciencia ambiental no solamente es una perspectiva de la realidad ambiental sino que también dirige las acciones del sujeto. (Ramírez, 2008, p. 5)

Por otra parte Blanco (2017), define la conciencia ambiental realizando un análisis, separando cada palabra, afirmando que conciencia es *"el conocimiento que el ser humano tiene de sí mismo y de su entorno"* y ambiental lo define como *"el entorno o la suma total de aquello que nos rodea y que afecta y condiciona"*, por lo que llega a la conclusión de que la conciencia ambiental es por tanto *"conocer nuestro entorno para cuidarlo y que nuestros hijos también puedan disfrutarlo"* (Blanco, 2017)

De acuerdo a lo anteriormente mencionado podríamos decir que la conciencia ambiental es la suma de valores naturales, sociales y culturales que influyen en el comportamiento de los individuos; así como también podemos confirmar que es la mejor herramienta para reparar esta crisis ambiental, la cual ha sido producto de la explotación de los recursos naturales, que si bien es cierto esto se debe principalmente por el crecimiento de la población, no es menos cierto que si sabemos utilizar los recursos que nos quedan podemos garantizarle a las futuras generaciones los recursos necesarios para un desarrollo sostenible.

Cabe mencionar que a pesar de que es fácil ver las consecuencias de las acciones carentes de conciencia del hombre, es necesario un capital cultural amplio para poder observar y decodificar la realidad de tal forma que podamos notar la crisis ambiental no como sucesos aislados en los que nada tiene que ver con nosotros, sino por el contrario, desde una perspectiva holística y sistemática en las que todas nuestras acciones nos benefician o perjudican a todos, ubicando al hombre como parte de un ecosistema global y poseedor de una postura ambientalista.

Parte de este capital cultural podemos atribuírselo a la educación pues pareciera que gracias a la educación creáramos realidades inexistentes y salieran a su modo de la nada. (Fermoso, 1990, p. 121). Por lo anterior afirmamos que gracias a la educación y al capital cultural podríamos decodificar la realidad y actuar de otra manera; pues de no ser así, solo tendríamos una visión tenue, incompleta y por tanto carente de responsabilidad al igual que nuestros actos; es por ello la importancia del rol de la educación en la sociedad.

Otra pieza indispensable en la generación de conciencia es sin duda el capital simbólico, el cual es uno de los conceptos más complejos creados por Pierre Bourdieu, el cual es descrito por el como *"una herramienta teórica para analizar*

*entre las dos dimensiones, objetiva y subjetiva, inherentes a todo hecho social”* (Fernández, 2013, p. 34)

Así mismo esta “herramienta teórica que menciona” estará condicionada de acuerdo al capital cultural que menciona Bourdieu puesto que el conocimiento forma parte de la realidad social.

El capital cultural desde la perspectiva de Bourdieu o el acervo de conocimiento de Schütz hace referencia a “*las interpretaciones del propio conocimiento de experticias y vivencias que históricamente han vivido los autores que hoy ya no están con nosotros*”; por lo que podemos decir que el acervo de conocimiento es un conjunto de bienes y valores morales o culturales que pertenecen a un grupo de personas o a una sociedad determinada. (Schütz., 2006, p. 7)

Dicho lo anterior capital simbólico es quizás el eslabón que faltaría para unir el capital cultural y la conciencia ambiental; pues al poseer un capital cultural el cual será transformado en capital simbólico mismo que permitirá decodificar la realidad de acuerdo a los alcances o límites que provea este, y como acto siguiente el percibir la realidad de una manera más integral y holística le permitirá al sujeto llegar a ese “*estado de alerta*” y actuar de una manera más responsable y amigable con el medio ambiente.

Por lo que podemos decir que la educación formal es quien tiene la mayor responsabilidad en la generación de conciencia de la sociedad, pues es la encargada de generar las situaciones de aprendizaje para que el alumno logre construir su nuevo conocimiento.

La educación entonces es de suma importancia para lograr el desarrollo sostenible. Aunque debemos entender que la educación ambiental implica adquirir una visión ambientalista la cual tiene como finalidad orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia una óptica comprometida con la realidad del medio ambiente. (Novo, 1991)

Por lo tanto la educación mediante la escuela es quien puede dar respuesta a las problemáticas de la sociedad por medio de la formación de individuos con una visión y conciencia ambiental, para conocer, valorar y cuidar el ambiente.

Dicho lo anterior podemos decir que los dos factores que determinaran el cambio de conciencia ambiental son la educación y la cultura, conceptos que tienen una relación más que obvia, puesto que la cultura es entendida como:

Cultura es todo lo que hace el hombre, ya sean producciones simbólicas o materiales (Villa, p. 35)

Por lo anterior podemos decir que la cultura es eminentemente social, donde se encuentran ideales, conocimientos, hábitos y conductas; los cuales pueden llegar a ser impartidos.

la escuela puede ser entendida como cruce de culturas que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados (Villa, p. 40)

Del mismo modo que la cultura, el origen de la educación es social, una diferencia que se puede encontrar es que en la educación se decide que impartir, desde el pensamiento de Marx, Freire, Dewey o incluso Giroux, es decir “lo que debería ser”, desde un sentido humanista la escuela debería permitirle madurar al individuo de manera libre y ser crítico, así como también la educación debe preparar para la vida.

Cuando decimos “preparar para la vida” significa proporcionar al alumno las herramientas necesarias para poder desarrollarse, lo que nos lleva a pensar: ¿para qué aspectos de la vida del alumno se le debe preparar?, Y por lo tanto ¿Qué es lo que el alumno debe aprender?

De acuerdo al tiempo actual y en el marco de la globalización las exigencias son muchas pero situándonos en la crisis ambiental, podemos determinar que uno de los aspectos, de los cuales se debe preparar al alumno es precisamente en el aspecto ambiental; posiblemente al resolver el cuestionamiento anterior surgió el siguiente: ¿Para qué enseñar acerca de la ambientalización?.

Si bien es cierto la escuela como aparato ideológico, donde se imparte cultura, por lo cual con la ambientalización se pretende por el medio educativo cambiar la formación ideológicas de los sujetos, con lo cual se podrán lograr futuros profesionales de acuerdo a las necesidades de la sociedad actual; una sociedad que intenta moverse hacia la sostenibilidad.

Esta formación ambiental está dirigida a la creación de competencias y a la adquisición de conocimientos que permitan a los alumnos formarse, y prepararse con todas las herramientas posibles para actuar en la actual crisis ambiental.

Al determinar que es necesaria la ambientalización del currículo estamos dando por hecho que al igual que los alumnos los docentes deben prepararse para este cambio, y es así como lo asegura el Departamento de Sociología, Universidad de La Habana, en Cuba:

*La formación ambiental de los docentes es una garantía de que los conocimientos ambientales queden dentro de la selección de contenidos. (Quintana, 2015, p. 5)*

De acuerdo a lo anteriormente mencionado queda claro que la inclusión de estos contenidos y la formación de los docentes deben ser prioridades educativas para generar las herramientas necesarias como lo es la conciencia ambiental, lo que nos permitirá enfrentar la presente crisis ambiental.

Des acuerdo a lo anterior, no hay duda de que la conciencia ambiental es una de las herramientas más importantes para poder mejorar o por lo menos atenuar la crisis ambiental ya que este “*estado de alerta*” le permitirá al sujeto actuar de una manera más responsable y amigable con el medio ambiente.

Lo que nos lleva a establecer que ya sea acervo de conocimiento o capital cultural, de cualquier forma terminaran siendo parte del capital simbólico con el cual podrán decodificar la realidad, para valorar las acciones individuales y sus implicaciones colectivas.

Y sin duda alguna la generación de conciencia es la tarea más importante de en las sociedades la cual sin duda alguna le corresponde en su mayoría a la educación formal.

Una de las aplicabilidades de la conciencia ambiental en la sociedad es la reducción en el consumo de energía y productos que tienen un proceso de degradación muy lento o son muy agresivos o perjudiciales para el medio ambiente.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Ambriz, A. G. (2014). La ideología en Marx más allá de una falsa conciencia. *Redalik*, 107-131.
- Blanco, R. (2017). Conciencia Ambiental. Voluntad de Cambio.
- EUROPACORP (Dirección). (2009). *HOME* [Película].
- Fermoso, P. E. (1990). Teoría de la educación. México: Trillas.
- Fernández, F. J. (2013). Capital Simbólico, Dominación Y Legitimidad . Las Raíces Weberianas de la sociología de Pierre Bordieu . 33-60.
- Gadotti, M. (s.f.). Pedagogía de la Tierra y Cultura de la Sustentabilidad.
- Meana, S. (5 de 09 de 2017). *EL FINANCIERO*. Obtenido de <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/zacatecas-encabeza-crecimiento-de-demanda-electrica.html>
- Novo, M. (1991). La Educación Ambiental, Bases Éticas y Conceptuales y Metodológicas .



- Quintana, G. E. (2015). Cimientos de la ambientalización en la educación superior: la formación ambiental del docente. *Revista Cubana de Educación Superior*.
- Ramírez, D. (2008). Conciencia Ambiental. 3-16.
- RUIZ, J. (11 de 9 de 2017). *El financiero ( La luz cuesta 171 pesos mensuales / 08.02.2016)*. Obtenido de <http://www.elfinanciero.com.mx/opinion/la-luz-cuesta-171-pesos-mensuales.html>
- Schütz., A. (2006). La sociología Interpretativa De Alfred Schütz. Reflexiones Acerca de un planteamiento Epistemológico Cualitativo . *ALPHA* , Temuco Chile.
- SENER. (2017). *Prospectiva del sector eléctrico 2017-2031*. México: SENER (Secretaría de Energía) .
- Strong, M. F. (1975). ¿Quién defiende la tierra? México : Fondo de cultura económica .
- UNAM. (8 de 6 de 2018). *PLAN EDUCATIVO NACIONAL*. Obtenido de UNAM donde se construye el futuro.: [http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP\\_00/Text/00\\_05a.html](http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_00/Text/00_05a.html)
- UNESCO. (2016). *La educación al servicio de los pueblos indígenas: Creación de futuros sostenibles para todos*. París: EDICIONES UNESCO.
- Vide. (1989). *El trabajo de Ignacio Gomes Liaño, La Mentira social, : imágenes, mitos y conducta* . Madrid: Tecnos .
- Villa, A. I. (s.f.). *CULTURA Y EDUCACIÓN, ¿UNA REALIZACIÓN OBVIA?* . CHILE.

## ANÁLISIS Y RESCATE PARA RONDA POPULAR DE PREESCOLARES: “HILITOS, HILITOS DE ORO”

JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ  
NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO  
VÍCTOR HUGO VÁZQUEZ REYNA<sup>1</sup>

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

### RESUMEN

Este artículo analiza de la tradición de juegos infantiles mexicanos una ronda de nombre “Hilitos, hilitos de oro”, su estructura, funciones lingüísticas e implicaciones como juego infantil para hacer una propuesta de inclusión para los niños actuales que cursan la educación preescolar en México. La intención es que, la lectura de este documento motive al docente de educación básica para incluir una ronda tradicional en su propuesta de trabajo con los menores en el aula tanto para el desarrollo psicomotriz como en su oralidad o uso de la lengua, además de mostrar empatías hacia los demás, establecer y mantener relaciones interpersonales armónicas y desarrollar sentido de comunidad.

*Palabras clave:* Ronda infantil, preescolar, juego, aprendizaje, alumnos preescolares.

### INTRODUCCIÓN

Nada se aleja de la tradición, nosotros mismos somos su vivo producto, lo que hacemos basado en nuestro pensamiento tiene apego a las tradiciones. Desde la forma de expresar nuestra fe hasta la manera de jugar tiene que ver con ellas. Recordamos haber jugado al trompo de niños muchas veces, lo mismo que lo hicieron nuestros padres y abuelos; así ocurrió con las canicas y otros tantos juegos que tenemos en común los mexicanos.

Somos un pueblo heredero de tradiciones prehispánicas, pero también hispánicas, las hemos adaptado y adoptado, las hemos roto y reconstruido en aras de crear

1 hvazquez@beceneslp.edu.mx

las que denominamos ahora como mexicanas haciéndolas propias. Y así como para hombres y mujeres, al heredar aquello de la cultura de nuestros ancestros, y adecuándolo a la actualidad hemos tenido una evolución para poder habituarnos a la forma de vivir de hoy.

Así ocurre con las rondas populares. Una ronda es un juego infantil que se enseña de generación en generación, se ha transmitido oralmente y su fuente son los romances, composición poética surgida en el Renacimiento en España y que refleja su más singular expresión de vida cotidiana, anónima y popular. Al conjunto de estas composiciones se les llama Romancero (González, 1971).

He aquí una ronda popular:

Hilitos, hilitos de oro  
que se me vienen quebrando,  
que manda decir el rey  
que cuántas hijas tendrá.

—Que tenga las que tuviera  
que nada le importa al rey.

—Ya me voy desconsolado  
a dar la noticia al rey.

—Vuelva, vuelva caballero  
no sea tan descortés,  
que de las hijas que tengo  
escoja la más mujer.

—No la escojo por bonita  
ni la escojo por mujer,  
lo que quiero es una rosita  
acabada de nacer.

(Ronda popular)

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

*Hilitos de oro* es una ronda muy difundida en México, contiene según Mercedes Díaz Roig 42 versiones, pero existen otras tantas en América: “seven of them coincide with witnesses from the other American countries: *Hilitos de oro*, *Delgadina*, *Las señas del esposo*, *Bernal Francés*, *Mambrú*, *Don Gato*, and *La adúltera*” (Díaz, 2003). Para la autora *Hilitos de Oro* es una versión muy similar a la Española, la diferencia está dada en el cambio de palabras solamente que no modifica la historia original, al respecto señala:

...in *Hilitos de oro* the usual Spanish opening, “De Francia vengo, seõra, / de por hilo portugués” (I come from France, my lady, / for Portuguese thread) is changed to “Hilitos, hilitos de oro, / que se me vienen quebrando” (Little threads, little golden threads, / which are always breaking for me) or “Ángel de oro, / arenitas de un marqués” (Golden angel, / sands of a marquis) and their variants, but similar openings are found in other regions of Spain and in several American countries. (Díaz, 2003,626)

Se puede corroborar también la procedencia y antigüedad española de esta ronda con lo menciona: “Los más antiguos romances se hicieron en versos de dieciséis sílabas, divididos en hemiquistos de ocho, con asonancia uniforme” (González, 1971); el texto que aquí se presenta contiene 16 versos octasílabos; sin embargo, en la versión recopilada por Gabriel Zaid en su *Ómnibus de poesía mexicana* aparecen 9 versos en los que siete de ellos están compuestos por dieciséis sílabas. Este autor además enfatiza bajo el título de hilitos de oro que pertenece a una versión para juego de niños (Zaid, 1995).

Es claro entonces que la oralidad ha hecho su parte a lo largo del tiempo adaptándose a la región y sus vocablos; sin embargo esta ronda en particular se ha mantenido vigente, aunque con pequeños cambios sólo de forma en su mayoría, pero en la historia intacta.

¿Qué puede gustar a los niños de esta ronda? Es la primera pregunta que me hago en este intento de comprensión del texto y la respuesta está en el ritmo, somos seres rítmicos, tenemos el cardíaco por ejemplo, pero también manifestamos otros al caminar o hablar. De niño me gustaban los ritmos, los fáciles y sencillos, aquellos de los que no hay mucha conciencia sino hasta que tienes la agudeza o la obligación académica para hacerlo; como quiera que sea es el ritmo el importante.

¿Por qué me gusta Cri Cri?, “Allá en la fuente había un chorrillo / se hacía grandote, se hacía chiquito / estaba de mal humor, pobre chorrillo tenía calor”; es el ritmo otra vez, el verso mismo marca el sonido, las sílabas tónicas son siempre las mismas a lo largo de los versos, así siempre sonarán la segunda, cuarta, sexta y décima sílabas. En el caso de *Hilitos de oro*, está dado en la segunda, cuarta y séptima u octava sílaba; es una cajita de música que al abrirse o leerse como es el caso, sonará rítmicamente igual. A quién no le gusta abrir cajitas de música. Es comprensible entonces que esta sencilla forma de versificación se dirija a un escucha infantil para que sea la fonética la que enmarque el entretenimiento y la atracción por el texto.

El texto en sí es importante, qué dice entonces. Aquí confieso que mis prejuicios iniciales no me dejaban avanzar, ya lo dice Gadamer: “son los prejuicios no percibidos los que con su dominio nos vuelven sordos hacia la cosa de que nos habla la tradición”(Gadamer, 2001). Mis ojos cortos y adultos me decían que es cosa de niños; pero no es así, ahora el niño y el adulto que soy interactúan en mi mente como en una dimensión que se abrió gracias al texto, el punto de encuentro.

El texto implica dos interlocutores, es un intercambio entre emisor y receptor y viceversa. El primero inicia el diálogo como quien acude a la casualidad o al motivo de interacción, parecería que algo le pasa pues hay agitación en él, incluso se le vienen quebrando los hilos de tan aprisa que viene al encuentro con su interlocutor, pero estos hilos no son de cualquier tipo, son de oro, eso le da una valía a sus vestiduras, quién viste cosido de oro sino los cortesanos, la opulencia de la corte real. Tanta prisa tiene un porqué, trae un mensaje del rey, pregunta entonces a nombre de éste último. “qué cuántas hijas tendrá”.

Quién no se siente molesto o invadido por la rabia cuando un extraño le toca el tema de la madre o de las hijas como es el caso, el extraño entonces comete un primer contacto fallido al hacer una pregunta tan íntima a un desconocido; es natural entonces que se conteste la descortesía aunque venga en nombre del rey: “Que tenga las que tuviera / que nada le importa al rey”.

El mandadero del rey entonces al no conseguir su cometido menciona regresar con el destinador<sup>2</sup> llevándole como mensaje la descortesía, tiempo que el entrevistado aprovecha para reflexionar sobre la procedencia del entrevistador y hacer conciencia de lo que su respuesta pudiera implicar, puesto que es seguro que el rey lo tomará como una falta de respeto a tan alto y distinguido personaje; así ahora

---

2 En la matriz actancial de Greimas el destinador es aquel que envía el objeto a un destinatario.

responde suavizando el tono y ofreciendo al mensajero escoja de todas sus hijas la más mujer; claro está que es para un rey.

El mandadero del rey le confirma que no quiere la más mujer ni la más bonita, sino una rosita acabada de nacer, cosa que puede implicar no buscar entonces ninguna connotación de cortejo, mucho menos algo erótico, ni la mujer por la mujer misma como símbolo de atracción, sino algo más tierno, sutil, aromático y místico como una rosa en botón, una florecita acaba de nacer. Al rey le ha llamado la atención la belleza y candidez de una pequeña niña solamente; lo cual implica que la realeza reconoce la belleza en su pueblo y es capaz de echarle flores con la cortesía de su atención y expresión oral, en especial a las más pequeña a quien compara digna y cortésmente.

En Hilitos de oro existen posiciones de poder, una está dada por el rey, autoridad máxima en la época colonial. El monarca era el amo y señor de las tierras, los bienes y las personas. No hay más autoridad en la tierra que el rey, arriba de él, Dios. La otra posición de poder es inferior, es un mensajero del rey el que interviene en nombre del monarca para interactuar con un padre o una madre de varias hijas, esta posición lo vuelve un medio, pero también una extensión de la palabra o el deseo de un soberano. Finalmente el padre o madre son la última posición de poder, la de menos jerarquía, la que está al servicio de las primeras, aquella que representa al pueblo. No hay que olvidar que las hijas son también personajes referidos objeto de interés. Y visto esto desde una perspectiva de género (DOF, 2013), esta ronda no contiene las condiciones de cambio para que se permita el avance en la construcción de la igualdad de género.

Están explícitos en esta ronda los roles de los personajes, dos de ellos que participan, el cortesano en nombre del rey y el súbdito, gente del pueblo; desde luego que también el monarca cuenta, pero aquí es presentado sólo como un personaje secundario: ausente o referido, aún con todo ello sigue siendo la autoridad máxima en esta comunicación, puesto que ambos, cortesano y súbdito siempre se refieren a él para celebrar este acto comunicativo.

### SUSTENTO TEÓRICO

En una versión de la ronda los protagonistas son dos, una madre y un príncipe, en vez de hilitos les llaman hebritas y el juego consiste en que la madre casa a todas las hijas con un príncipe, en esencia debería ser el mismo príncipe, pero al estar participando dos grupos de infantes, uno de niñas y otro de niños, el rol del príncipe

varía con respecto a la intervención de cada niño implicado, éstos se acercan en calidad de príncipes en un pie o de cojito y van escogiendo pareja hasta que la madre (una sola niña) se queda finalmente sola al casar a todas sus hijas representadas por el grupo de niñas (Cruz, 1980).

Si nos remontáramos a los siglos XVI y XVII en México subyace en el juego una enseñanza o modo de actuar en el hecho de que el rey dispone y el pueblo obedece, casar a una hija con la realeza es trascendente, pero también connota el hecho de que la madre cumple con el cometido social de ofrecer a sus hijas en matrimonio, además es importante hacer notar que las hijas no interviene, ni el texto en sí, nunca toman la palabra y eso implica acatar las disposiciones de las autoridades, la madre en lo familiar y el rey en lo social. Tomemos en cuenta que actualmente y aún con estas rondas, es necesario “promover la eliminación de estereotipos establecidos en función del sexo” (DOF, 2006).

El juego en el siglo XXI ha tomado ya usos didácticos con el fin de desarrollar la psicomotricidad, la habilidad para adoptar roles, respetar reglas de juego, socializar con semejantes, aprender a colaborar y trabajar en equipo. En el aspecto pragmático de la lengua, aprender las reglas en el habla: uno pregunta, el otro responde, si uno rompe la cortesía es probable que el otro lo haga también, si el que rompe la cortesía es de una jerarquía mayor, entonces el afectado puede ceder a las necesidades del emisor y acatar disposiciones ya por conveniencia, empatía, roles sociales o ciertos valores culturales que obligan a los que interactúan a someterse a la tradición o costumbre imperante en el grupo social al que pertenecen.

Dado que en nuestro país existen los planes y programas de estudios para la educación preescolar, es así como según sea requerido, “cada escuela puede decidir parte de su currículo, con base en el contexto de la escuela y las necesidades e intereses de sus alumnos” (SEP, 2017, p. 40). Daniel Cassany señala que: “Las características de un juego son: - un componente lúdico y motivador importante, / - los alumnos se implican activamente, / - hay una tarea por realizar o por resolver” (Cassany, 1994). Y aunque en el aspecto didáctico *Hilitos de oro* cumple estas tres características enunciadas, no deja de ser un juego organizado sin muchas opciones de variarlo intencionalmente, a menos que el docente manifieste una gran creatividad lingüística para hacerlo al mismo tiempo que combina la actividad física. La ronda tiene un cierto componente mecánico, lo que hace pensar que dentro del público infantil al que va dirigido, éste se delimita a edades no mayores a 4 o 5 años, donde la dirección de la actividad está establecida, hay que aprender la sencilla me-

cánica y listo, el niño adquiere seguridad al jugar un juego restringido, porque la repetición en los pequeños brinda seguridad, les gusta saber qué pasará y hacerlo les permite enfrentarse a la comunicación sin temores, ya se sabe qué decir. Para niños mayores a esa edad arriba señalada, se volvería una monotonía, a mayor edad los infantes esperan mayor reto, problemas que resolver y una cierta libertad de acción podrían aplicar de mejor modo a las expectativas de niños actuales.

## MÉTODO

Haciendo uso de la ronda Hilitos de oro, se promueve la convivencia sana y positiva en alumnos de preescolar, a través del trabajo en el aula con grupos de este nivel educativo en los cuales con esta propuesta de trabajo se contribuye a construir ambientes de aprendizaje favorables para que el reconocimiento de uno mismo, la empatía, la conciencia del cuidado personal y el reconocimiento de las responsabilidades de cada uno hacia los demás.

Dentro del aula, se trabajará en el área de desarrollo personal y social haciendo uso del juego con esta ronda infantil y el diálogo para orientar a los niños a conocer modos de relacionarse con sus compañeros en los cuales esté presente la inclusión. Se hará uso de registros de observación para anotar en ellos las actitudes y opiniones de los infantes. Posteriormente se hará un compilado de estos para hacer el vaciado de datos y conclusiones que se generaron a partir del trabajo con esta propuesta de trabajo. Importante es considerar la perspectiva de género para el logro de lo esperado en estas actividades.

*Hilitos de oro* es una invitación a un juego de roles, a entender las jerarquías que en su momento de creación eran fundamentales para sobrevivir a un mundo dominado por monarcas; subyace en su estructura un modo de interacción lingüístico y de poder que el niño aprende, con una cierta picardía muy sutil que rápidamente es enmendada para rectificar el comportamiento hacia los designios de un rey. Por otro lado, el rol de la madre que tiene por tarea dar en matrimonio a sus hijas y por el otro, la función de un mandadero del rey que es una extensión de la palabra del monarca. No hay que olvidar que esta ronda implica que las hijas acatan disposiciones y no toman nunca la palabra.

La ronda guarda un atractivo en tanto que surge y se mantiene de la tradición, su origen popular celebra la personalidad de un pueblo español Renacentista. La obra es una pieza conservada gracias a la costumbre y fue heredada casi intacta en México, país que asumió durante la época colonial formas de vida



europeas y que poco a poco se adaptaron al modo de ser y percibir el mundo en la Nueva España.

Hilitos de oro guarda un extraordinario registro fonético, dado también en la tradición del romance y sus modos de versificación que por sus sílabas tónicas destacan golpes de voz que atrae y facilita el canto, es una pieza que invita al encuentro con la musicalidad del lenguaje, digno para el entretenimiento de un público rítmico como el infantil, lleno de reyes, príncipes, madres e hijas que sueñan en casarse ya con un monarca o príncipe aunque nunca nadie les pregunte en estas rondas si lo desean o no, se da por hecho. Ellas lindas rositas acabaditas de nacer asienten con su aroma y se van al matrimonio dejando una estela de silencio tras de sí.

Hoy en día, por las circunstancias de la época en que vivimos, es complejo que los niños y niñas dediquen parte de su vida infantil a los juegos de convivencia, lo anterior por la forma de vida de los padres, la relevancia que se le da a la tecnología como forma de entretenimiento, porque viven en espacios de pequeñas dimensiones, no tienen acceso al aire libre o la dinámica de vida sedentaria no les permite tomarse un tiempo para salir a jugar con otros niños. Por estos motivos, los juegos o actividades lúdicas son cada vez menos frecuentes, a razón de esto, en el jardín de niños debe de promoverse de manera sistemática e intencionada el desarrollo del lenguaje (oral y escrito), porque es una herramienta indispensable del pensamiento, el aprendizaje y la socialización” (SEP, 2017, p. 61); por esto la importancia de recuperar el juego como un hecho que ofrece una fuente inagotable de posibilidades.

El juego tiene gran valor para la edad preescolar, y de hecho es considerado como una estrategia metodológica para desarrollar competencias en los niños considerando una intención pedagógica y los aprendizajes esperados a partir de las necesidades e interés de cada grupo escolar, a través del juego los niños pueden alcanzar niveles complejos de aprendizaje por la iniciativa que muestran. En ocasiones, las sugerencias de la maestra propiciarán la organización y focalización del juego, y en otras su intervención se dirigirá a abrir oportunidades para que fluya espontáneamente.

En la edad preescolar y en el espacio educativo, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y los adultos. Mediante éste, las niñas y los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, e idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar en que actúan e intercambian papeles. (SEP, 2011, p.22)

En este sentido, el programa de educación preescolar vigente en México organiza las actividades en situaciones didácticas, y las define como “formas de organización del trabajo docente que buscan ofrecer experiencias significativas a los niños que generen la movilización de sus saberes y la adquisición de otros.” (SEP, 2011, 173)

Por otro lado, el programa para la educación preescolar que inicia su operación en el siguiente ciclo escolar, menciona al respecto que “las situaciones didácticas para propiciar y favorecer el logro de los Aprendizajes esperados deben ser experiencias que cuestionen sistemáticamente lo que los niños saben, con el fin de darles la oportunidad de usar las habilidades, destrezas y conocimientos, así como de desarrollarlos con creatividad, flexibilidad y eficiencia.” (SEP, 2017, 161)

Estas situaciones didácticas sostienen que el aprendizaje se produce por adaptación al medio en el que el niño interactúa, donde el docente debe orientar y guiar a que el niño obtenga experiencias que le sean significativas que le permitan adquirir aprendizajes.

El juego es esencial para los niños de educación inicial. Piaget, (cit. por Ribes, 2011), considera que el juego tiene estrecha relación entre el niño con su medio, es un modo de conocerlo, aceptarlo, modificarlo y construirlo.

Es así como el juego tradicional es en un gran aliado para los aprendizajes de los niños, por medio de él descubren capacidades, habilidades para organizar, conocer tradiciones propias de su cultura y la de otros países, proponer y reafirmar; asimismo, propicia condiciones para que los niños afirmen su identidad y también para que valoren las particularidades de los otros.

Tal como se observan las actividades lúdicas son herramientas que el niño elabora y desarrolla las estructuras mentales, mediante los juegos el niño asimila las nuevas experiencias con los aprendizajes previos y lo va adaptando de acuerdo a sus necesidades, a partir de la asimilación que consiste en modificar o cambiar la información que el niño recibe del medio externo de acuerdo con sus necesidades y exigencias individuales.

Dentro de las normas que supone jugar los juegos tradicionales, ocupan un lugar destacado por todo el legado que aportan en lo que se refiere a la transmisión cultural de las prácticas populares. Los juegos tradicionales son fruto de la construcción cultural de una sociedad. Se crean y recrean a partir de la vida de cotidiana y es una representación del mundo cercano para los niños y niñas.

En las rondas infantiles como hilitos de oro, es fácil encontrar en sus letras y canciones elementos característicos de la época donde surgieron, reflejando

la realidad de la época desde guerras y conflictos hasta costumbres y formas de vida.

Los juegos populares son juegos típicos de cada país y al mismo tiempo patrimonio de la humanidad y han sobrevivido al tiempo pasando de generación en generación hasta llegar a nuestros días. Forman parte de la manera de ser de todo un pueblo.

Los juegos tradicionales son una forma de aprender, además de fomentar convivencia, la resolución de problemas, la actividad motriz, entre otros. Como ya se ha mencionado, los juegos tradicionales permiten al niño interactuar con un grupo en específico y aprender normas de convivencia que le permitirán desarrollar relaciones interpersonales.

Además de todos los beneficios que aporta el juego y de los que ya se ha hablado, es importante resaltar que los juegos tradicionales son una buena opción para que los niños pequeños conozcan acerca de la cultura donde se desenvuelven, y no sólo eso, sino también aprendan a identificar las diferencias generacionales en cuanto a valores, tradiciones y cultura que se presentan a través del tiempo en una sociedad determinada, y de igual manera (SEP, 2017) con el actual currículo inclusivo se sitúa al plan de estudios en el marco de la educación inclusiva, pues plantea que los sistemas educativos han de estructurarse para facilitar la existencia de sociedades más justas e incluyentes.

Compartir los juegos de toda la vida con los adultos cercanos como maestros, padres y abuelos permitirá que los niños identifiquen y reconozcan su origen además de percatarse de los cambios generacionales, al respecto el programa de educación preescolar menciona que “el reconocimiento de las niñas y niños, por el contacto directo con su ambiente natural y familiar y las experiencias vividas en él, han desarrollado capacidades de razonamiento para entender y explicarse, a su manera, las cosas que pasan a su alrededor.” (SEP, 2011, p. 60)

Desde edades tempranas, las niñas y los niños se forman ideas propias acerca de su mundo inmediato, tanto en lo que se refiere a la naturaleza como a la vida social. Empiezan a reconocer los papeles que desempeñan los integrantes de su familia; la comprensión de la diversidad cultural, lingüística y social (costumbres, tradiciones, formas de hablar y de relacionarse), así como de los factores que hacen posible la vida en sociedad (normas de convivencia, derechos y responsabilidades, los servicios, el trabajo), son algunas nociones que se propician mediante el trabajo pedagógico en preescolar.

El programa de aprendizajes clave para la educación preescolar, en el apartado de cultura y vida social propone que:

Los aspectos de exploración están vinculados con costumbres, tradiciones, actividades productivas, servicios, conmemoraciones cívicas y cambios en el tiempo. Las situaciones que la educadora proponga a los niños deben orientarse hacia el reconocimiento de la diversidad cultural que se manifiesta en los grupos sociales a los cuales pertenecen, en algunas transformaciones que se experimentan con el paso del tiempo, así como a identificar algunas formas de organización y funcionamiento que hacen posible la vida en sociedad. (SEP, 2017, p. 206)

En este sentido, hilitos de oro una opción didáctica para que “Las niñas y los niños tengan oportunidades para conocer el pasado a partir de la información que les brinde su familia (mediante testimonios, anécdotas y leyendas) y de evidencias con las que puedan establecer relaciones respecto a las formas en que ellos viven (con fotografías, películas y vestigios que muestren las formas de vida en la localidad).” (SEP, 2011, p. 62)

Orientar el conocimiento de las rondas tradicionales como “hilitos de oro” permite que los niños y niñas no solamente obtengan los beneficios que propicia el juego como actividad lúdica y de goce, sino que a través de éstos reconozcan las diferencias que existen entre los juegos tradicionales de sus abuelos padres y los actuales.

El juego de hilitos de oro aporta una rica diferenciación generacional en cuanto a los roles que una sociedad espera de las mujeres y de los hombres, siendo que, en la tradición oral que marca la ronda, las niñas son elegidas para casarse, sin importar su opinión, más bien, lo importante es elegir “a la más mujer”,

Valdez, González Arratia, Arce, González, Morelato, Ison (2008) comentan que no hace muchos años la elección de pareja de forma personal, libre e independiente era prácticamente imposible puesto que los padres y familias en general arreglaban los matrimonios con fines de negocio, asociación, pacto, con la finalidad de crecer económicamente, en poder y estatus sobre las demás personas (p. 263)

Platicar con los abuelos sobre los juegos tradicionales e identificar las diferencias generacionales, permite que los niños comprendan y se apropien de valores costumbres y normas de interacciones sociales con el objetivo de reconocer la trascendencia cultural de los seres humanos. Maestro, (2005) la transmisión de

los juegos tradicionales se ha dado de manera oral, generación tras generación. Y puede darse de dos formas: la vertical que se da a través de la familia y la horizontal por medio de la socialización.

### CONCLUSIONES

El valor intrínseco de hilitos de oro como juego tradicional es una realidad resultante de interacciones sociales; considerándose un sistema abierto, susceptible de recibir influencias y modificaciones del contexto, del mismo modo, el juego puede incidir en el sistema sociocultural. La intención es comprender y valorar los elementos que contribuyeron para ser nosotros mismos y su evolución.

El punto final es que las niñas y los niños vivan la experiencia de conocer los juegos tradicionales por placer, que los disfruten como actividad lúdica y aprenden a partir de un referente vivo, acerca de los cambios socioculturales de una transmisión generacional directa.

### REFERENCIAS

- CASSANY Daniel, et. al., *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 1994, 550 p.
- CRUZ Lirón Juan Manuel, *Didáctica sobre actividades creadoras y prácticas*, México, ed. Nueva Biblioteca Pedagógica, no. 7, Tomo II, 1980, 372 p.
- Diario Oficial del a Federación de México (2006). *Ley general para la igualdad entre mujeres y hombres*. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/329027/Ley\\_Gral\\_Igualdad\\_entre\\_Mujeres\\_y\\_Hombres.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/329027/Ley_Gral_Igualdad_entre_Mujeres_y_Hombres.pdf)
- GADAMER Hans Georg, *Verdad y método*, Salamanca, ed., Sígueme, 2001, Tomo I
- GONZÁLEZ Peña Carlos, *Curso de Literatura y el jardín de las letras*, México, 23ª edición, ed. Patria, 1971, 701 p.
- SEP, *Aprendizajes clave para la educación integral*, México, 2017, pp. 58 - 210
- SEP, *Programa de Educación Preescolar*, México, 2011, p. 60 - 62.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Preescolar. México, p. 40
- Maestro, F., 2005, *Juegos tradicionales*. España.
- Valdez, José L., González Arratia, Norma I., Arce, José, González, Sergio, Morelato, Gabriela, Ison, Mirta, S. (2008). *La elección de la pareja real e ideal en dos culturas: México y Argentina. Un análisis por sexo*. México: Enseñanza e Investigación en Psicología 13 (2), 261-277.
- ZAID Gabriel, *Ómnibus de poesía mexicana*, México, 18ª edición, ed. Siglo veintiuno editores, 1995, 693 p.

*En línea*

[http://journal.oraltradition.org/files/articles/2ii/10\\_roig.pdf](http://journal.oraltradition.org/files/articles/2ii/10_roig.pdf): “The Traditional Romancero in Mexico: Panorama” por Mercedes Díaz Roig, 2003, El Colegio de México.

# LINGÜITÍTERE: METODOLOGÍA PARA DESARROLLAR EL LENGUAJE A TRAVÉS DEL CUENTO CON TÍTERES

ITZEL LÓPEZ MARTÍNEZ<sup>1</sup>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

## RESUMEN

En México se reporta que el 8.3% de la población mexicana presenta alteraciones del habla y la comunicación, aunado a esto organismos de evaluación nacionales como internacionales declaran el desempeño de México en el área de lenguaje y comunicación por debajo del promedio. Debido a esto la actual reforma educativa desde nivel preescolar declara al lenguaje como una prioridad, pues se ha demostrado que los niños que presentan dificultades en lenguaje en edades tempranas tendrán dificultades en la lectoescritura posteriormente. El objetivo general del presente estudio fue valorar los efectos de la intervención psicopedagógica basada en la narrativa del cuento con títeres en las habilidades lingüísticas (semiótica, fonológica y semántica) de los niños en preescolar de Pachuca de Soto, Hidalgo. La presente investigación es de corte cualitativo, con un tipo de estudio descriptivo-comparativo. Se realizó un pretest y postest cualitativo utilizando la subescala de rutas de la Batería de Evaluación de la Lengua Española. La muestra se compuso de 53 niños regulares con edad de 3 a 6 años, de un preescolar público ubicado dentro del municipio de Pachuca de Soto, Hidalgo. Los resultados en términos generales demostraron que la metodología Lingüitíttere ayudó a mejorar las habilidades lingüísticas de los niños, ya que se encontró diferencia en el discurso que emplearon los niños en el pretest y postest al dar indicaciones para llegar de un punto a otro en un croquis. Dichos resultados consolidan la propuesta metodológica Lingüitíttere para mejorar las habilidades lingüísticas de los niños en preescolar.

*Palabras clave:* habilidades lingüísticas, cuento, títeres.

---

<sup>1</sup> Itzel López Martínez es egresada de la Licenciatura de Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo: itzel\_lmar@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

Los cuentos han sido durante mucho tiempo un recurso fundamental para la formación educativa de los niños. Al contar un cuento los niños tienen la oportunidad de escuchar a alguien que les habla; así aprenden a comunicarse con los demás, se familiarizan con un vocabulario selecto que a la vez les permite aprender nuevas palabras y tener la posibilidad de incorporarlas a su léxico (Flores, 2008).

En el marco del presente trabajo de investigación se desarrolló una propuesta psicopedagógica, cuyo objetivo principal es valorar los efectos de la intervención psicopedagógica basada en la narrativa del cuento con títeres en las habilidades lingüísticas de los niños en preescolar.

Es necesario crear un contexto educativo en el que se le otorgue la importancia suficiente al desarrollo de lenguaje de los niños. Los infantes que se hallan inmersos en un contexto escolar en el que los docentes se comprometen a realizar un trabajo mínimo en cuanto a promover el aprendizaje en el área del lenguaje, así como estimulan a los niños a través de experiencias que logren ser significativas y altamente enriquecedoras, generan el aumento de habilidades para el aprendizaje, contemplando logros lingüísticos importantes en preescolar (Lybolt & Gottfred, 2006).

Con relación a lo anterior el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2011) realizó un estudio en el que determinó que los docentes tienen dificultades para aplicar una evaluación relacionada a intervenciones que permitan desarrollar aspectos importantes del lenguaje oral en los niños de preescolar. Así mismo, presentaron dificultades para realizar actividades que faciliten a los niños realizar emisiones lingüísticas más complejas, mismas que les permitan el desenvolvimiento comunicativo.

En este sentido, es importante mencionar que la presente propuesta psicopedagógica busca generar conocimiento sobre un área importante del desarrollo del niño, el lenguaje. Lo que nos lleva a considerar al lenguaje infantil como proceso de desarrollo necesario, ya que facilita determinadas habilidades comunicativas necesarias para interrelacionarnos en los distintos contextos en los que nos encontramos.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación siempre ha sido un tema de suma importancia para el desarrollo de una nación, sabemos que México nunca ha estado en los primeros lugares de calidad en materia educativa, podemos ver los resultados del Programa Internacional



de Evaluación de los Alumnos (PISA, 2015), declarando “el desempeño de México por debajo del promedio” de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016).

Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño (2010, como se citó en Guarneros & Vega, 2014), señalan que el lenguaje oral influye en el desarrollo del lenguaje escrito, es decir que al no desarrollar habilidades lingüísticas se dificultará la escritura en edades posteriores, por ejemplo en México la evaluación que se lleva a cabo por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2015), aplicada a 104,204 estudiantes de sexto grado de primaria, en la parte de lenguaje y comunicación el 49.5% de los alumnos obtuvo un desempeño de nivel uno, dejando ver que estos niños “puede seleccionar información sencilla que está explícitamente expuesta en textos descriptivos, pero no puede realizar las tareas de los niveles de logro más avanzados, tales como comprender información de textos expositivos y literarios” (PLANEA, 2015, p.8). Aunado a esto en México se reporta que el 8.3% de la población mexicana presenta alteraciones del habla y la comunicación (INEGI, 2014).

Actualmente la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), dentro de la nueva reforma educativa indica que el lenguaje es prioridad en la educación preescolar (p.61), es por esto que se deben buscar día con día nuevas estrategias que permitan transmitir de manera significativa los conocimientos. Algunos aspectos importantes que se pueden tomar en cuenta al poner en práctica dichas estrategias es que debe ser novedoso y atractivo al niño, también que fomente el interés del alumno por los contenidos vistos en el aula y permitir que el niño interactúe con los materiales con los que pretendemos que asocie el contenido.

### SUSTENTO TEÓRICO

Las habilidades lingüísticas se entienden de acuerdo con Martínez (1998), citado en Ramírez (2009), como aquellas habilidades que están inmersas en la adquisición y desarrollo del lenguaje en su conjunto, es decir, aquellas habilidades en las que se encuentran implicados los cuatro componentes del lenguaje: fonético-fonológico, léxico-semántico, morfo-sintáctico y pragmático. Por otro lado Chomsky (1965), citado en Góngora, Cortés, Morón, Martín, & Martínez (2008), introduce el concepto de Competencias Lingüísticas, refiriéndose a estas como un sistema de reglas que, interiorizadas por el alumno, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados

lingüísticos (comprensión), refiriéndose a saber utilizar las reglas gramaticales de la lengua.

Según Mújina (1985), citado en Félix (1999), durante el período preescolar los niños muestran notables progresos en el dominio del lenguaje que se desarrolla en ellos en varias direcciones: por un lado, perfeccionándose a través del entorno; por otro, convirtiéndose, él mismo, en un instrumento del pensamiento, que será la base de una reorganización de los procesos psíquicos.

Las habilidades lingüísticas se utilizan desde edades muy tempranas, aunque no nos demos cuenta; cuando el niño se comunica oralmente o cuando los adultos le leen cuentos, se posibilita que el niño haga inferencias, afirme o relacione la historia con sus experiencias, ello le permite ampliar su vocabulario, estar en contacto con los sonidos y empezar a descontextualizar su lenguaje (Vega, 2010; Dickinson & Porche, 2011; Moreira, 2012; Spencer et al., 2012), citado en Reyes & Pérez (2014).

En cuanto al cuento Berenguer (2005), menciona que el cuento es la forma habitual en que un grupo social relata un conocimiento. Se trata del relato corto de un hecho, con unas reglas sencillas y un ritmo fácil que permita la comprensión por un público amplio. Por su parte Prat (2013), señala que el cuento tiene dos intencionalidades, las cuales son:

- 1) Enseñar: Dentro de esta intención, el cuento pretende transmitir la enseñanza de algún principio o la explicación de un hecho, y
- 2) Divertir: Aquí, el cuento se centra a que el público oyente pase un buen momento.

Los cuentos infantiles han sido durante toda la vida una forma didáctica de presentar a los niños diferentes historias fantásticas las cuales permiten trasladar su imaginación hasta lugares desconocidos, con personajes extraños o reales que traen de una forma diferente a su cotidianidad, situaciones por lo general irreales (Pineda 2007).

El narrador también juega un papel importante, Moreno & Sánchez (2006), citado en Flores (2008), mencionan que el narrador debe poseer ciertos recursos lingüísticos para dar más realce a la narración, como son:

- Vox flexible: Es imprescindible que el narrador posea una voz flexible,

que le permita modularla de cualquier forma para interpretar, diferenciar y dar vida a los distintos personajes que interpreta o para la reproducción de las onomatopeyas empleadas en la narración.

- La entonación: Sirve para determinar los estados de ánimo de los personajes que intervienen en nuestra narración. Estos estados pueden ser de irritabilidad, cansancio, felicidad, etcétera.
- Las pausas y los silencios: Le sirven al narrador para atraer la atención y crear suspenso.
- Dicción y modulación: Se hallan en función del ritmo y la melodía. Tener una buena dicción y modulación contribuye a un relato claro y comprensible, que se pueda gozar y disfrutar.

## MÉTODO

La presente investigación es de corte cualitativo, con un tipo de estudio descriptivo-comparativo. Se realizó un pretest y postest cualitativo utilizando la subescala de rutas de la Batería de Evaluación de la Lengua Española. La muestra se compuso de 53 niños regulares con edad de 3 a 6 años, de un preescolar público ubicado dentro del municipio de Pachuca de Soto, Hidalgo.

## RUTA METODOLÓGICA

En la tabla uno se muestra la ruta metodológica que se siguió en la investigación para valorar los efectos de la intervención psicopedagógica basada en la narrativa del cuento con títeres en las habilidades lingüísticas de los niños en preescolar.

| Secuencia | Objetivo                                           | Actividades                                                             | Número de sesiones |
|-----------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| 1         | Diagnóstico                                        | Dinámica para conocer al grupo                                          | Una                |
|           |                                                    | Aplicación de una prueba cualitativa a cada uno de los niños            | veinte             |
| 2         | Intervención                                       | Bloque I: Contenido                                                     | ocho               |
|           |                                                    | Bloque II: Forma                                                        | ocho               |
|           |                                                    | Bloque III: Uso                                                         | ocho               |
| 3         | Evaluación                                         | Aplicación de una prueba cualitativa a cada uno de los niños            | veinte             |
|           |                                                    | Comparar resultados anteriores                                          |                    |
| 4         | Resultados<br>Propuestas de mejora<br>del programa | Presentar resultados                                                    | Una                |
|           |                                                    | Retroalimentación del plantel, de los padres de familia y de los niños. |                    |

La secuencia uno, **diagnóstico** sirvió conocer mejor al grupo, así como sus gustos y aficiones para integrar estos en las sesiones de cuentos. La dinámica consistió en pasar a los alumnos enfrente a decirnos su nombre, las actividades que les gustaba realizar y mencionar el animal que más les gustaba.

En las siguientes veinte sesiones se diagnosticaron las habilidades lingüísticas de los niños de manera cualitativa. La evaluación cualitativa se realizó con la subescala de rutas de la BELE (Batería de Evaluación de la Lengua Española), la cual consistió en pedirles a los niños que narraran la ruta de un punto a otro en un croquis, observando los recursos lingüísticos empleados a la hora de narrar la ruta.

La secuencia dos, **Intervención** se dividió en tres bloques: contenido, forma y uso. En el bloque de contenido, se consideraron ocho sesiones de cuentos para trabajar vocabulario y expresión de lo que conocen, para el bloque de forma, se consideraron ocho sesiones para trabajar articulación de las palabras, la comprensión y producción de oraciones cortas y largas, finalmente para el bloque de uso, se consideraron ocho sesiones para trabajar la capacidad de adaptar la función interpersonal del lenguaje al narrar una historia y eventos que acontecen.

La secuencia tres, **Evaluación** se llevó a cabo en veinte sesiones en las cuales se evaluaron las habilidades lingüísticas de los niños de manera cualitativa con la subescala de rutas de la BELE (Batería de Evaluación de la Lengua Española), la cual consistió en pedirles a los niños que narraran la ruta de un punto a otro en un croquis, observando los recursos lingüísticos empleados a la hora de narrar la ruta. Se compararon las respuestas empleadas en el diagnóstico a modo de identificar si hubo avance en sus habilidades lingüísticas.

La secuencia cuatro, con respecto a los **Resultados y propuesta de mejora del programa de intervención** se entregó un informe por cada niño a la maestra titular del grupo redactando el desempeño de cada niño antes y después de la intervención. También se pidió retroalimentación a los docentes que presenciaron las sesiones de cuentos a modo de tomar en cuenta las sugerencias expuestas para mejorar la propuesta de intervención.

La secuencia cinco, al **Concluir con las sesiones** se llevó a cabo una dinámica de cierre la cual consistió en hacer una actividad relacionada a la búsqueda del tesoro donde pusieron en práctica lo aprendido a lo largo de la intervención.

*Propuesta psicopedagógica “Lingüíttere”*

La siguiente propuesta conjunta diferentes elementos que se han trabajado para mejorar el lenguaje de manera aislada, dichos elementos son las canciones, los cuentos con títeres y los lecto-juegos.

En la tabla dos se explica la propuesta psicopedagógica que llamamos Lingüíttere, la cual se siguió durante veinticuatro sesiones.

| Tabla 2. Metodología psicopedagógica “Lingüíttere” |                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fase                                               | Etapa                              | Desarrollo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 1                                                  | Presentación/<br>Retroalimentación | Presentamos/ Preguntar lo que saben sobre el tema del cuento/ Hacer un recuento de lo que se vio en la sesión pasada.<br>→ Al iniciar las sesiones se hace una retroalimentación de lo visto una sesión anterior a modo de verificar que haya un aprendizaje significativo, en caso de que no lo recuerden podemos ayudarles dando pistas para recordar el cuento anterior.                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 2                                                  | Canción                            | El facilitador instruirá a los niños para que sigan las indicaciones de determinada canción.<br>→ Después de hacer la retroalimentación se les enseña una pequeña canción con el objetivo de introducir a los niños en el tema, disipar dudas sobre el vocabulario que emplearíamos en la sesión y para tener más contexto a la hora de contar el cuento. Al cantar sugerimos acompañar la canción con un baile o movimientos que los niños puedan asociar para que recuerden los nuevos contenidos.                                                                                                                                       |
| 3                                                  | Cuento                             | Se narrará un cuento para trabajar determinada área del lenguaje (Forma, contenido, uso).<br>→ Al contar el cuento con títeres se busca siempre la participación de los alumnos de una manera u otra, ya sea pidiendo que hagan el sonido de algún animal, haciendo cara de triste, feliz, pensativo o preguntando algo sobre la obra con el objetivo de captar la atención para hacerlos hablar, pronunciar palabras o sonidos que les ayudaran a desarrollar sus habilidades lingüísticas. Terminando el cuento se hacen preguntas para corroborar que hayan puesto atención y para ver si se aprendieron las palabras o sonidos nuevos. |
| 4                                                  | Lecto-juego                        | Realizar un juego en el cual este implícito el uso del lenguaje relacionado con el cuento.<br>→ El lecto-juego se hace con la finalidad de reforzar lo aprendido sobre el cuento realizando una actividad lúdica para llamar la atención de los niños y así practicar lo visto previamente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 5                                                  | Tarea                              | Actividad para que trabaje en casa con el cuidador primario contándole el cuento, así como las demás actividades realizadas en la sesión del día.<br>→ Al final de la sesión se invita a los alumnos a contar a sus padres el cuento y canciones aprendidas, así como el juego realizado y los nuevos sonidos y palabras vistos en el día. A los padres de familia se les dará un formato en cual plasman lo que sus hijos les cuenten y los niños dibujarán algo relacionado a lo que vieron en la sesión. (Ver evidencias)                                                                                                               |

## RESULTADOS Y EVIDENCIAS

A continuación se presentan evidencias fotográficas de nuestra propuesta metodológica Lingüititere que ilustran cada fase de las sesiones.

FIGURA 1. PRESENTACIÓN/RETROALIMENTACIÓN



Fase 1: En esta sesión se les pregunta si recuerdan el cuento de un día anterior.

FIGURA 2. CANCIÓN



Fase 2: En esta sesión se les enseña la canción “Juan, Paco, Pedro de la Mar”



FIGURA 3. CUENTO



Fase 3: Cuento. Aquí se les contó un cuento con títeres con ayuda de un narrador para animar la participación de los niños.

FIGURA 4. LECTO-JUEGO



Fase 4: Lecto-juego: En la imagen se muestra a los niños creando pequeñas historias, interactuando con títeres de dedo y un teatrino

FIGURA 5. TAREA

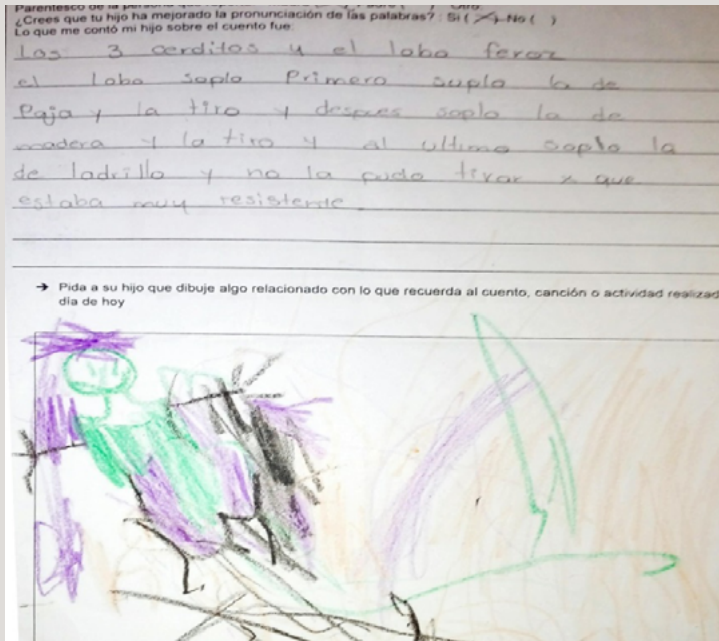


Figura 5: Tarea de día. Aquí se muestra uno de los reportes que entregaban los padres al día siguiente de cada sesión.

Para obtener los resultados se comparó el pretest y postest del discurso que emplearon los niños al dar indicaciones de cómo llegar de un sitio al otro en un croquis.

Se observó en el postest que los niños usaban palabras nuevas al expresarse, como izquierda, derecha, en frente, atrás, etc, también hablaban con más fluidez y coherencia pronunciando en muchos de los casos mejor los vocablos.

### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados apuntan a que hubo mejoras en el discurso empleado por los niños al relatar el camino de un punto a otro en el croquis de la subescala de ruas de la BELE. Si comparamos los resultados obtenidos, con estudios previos, se puede encontrar que, en la investigación realizada por Cardozo & Chicue (2011), se toman elementos didácticos como el cuento y el uso de títeres para desarrollar la expresión oral de los niños, sin embargo, el desarrollo del lenguaje no se reduce únicamente a la oralidad, sino también a aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos, conoci-



miento de objetos, así como la relación entre los mismos, la selección de conductas lingüísticas y no lingüísticas para lograr un propósito comunicativo, etcétera. Así mismo, la presente propuesta incorpora otros elementos como la canción, el lecto-juego y la tarea del día para causar un aprendizaje significativo.

Los resultados que se obtuvieron en la presente investigación dan indicadores observables que consolidan la metodología Lingüitítere para mejorar las habilidades lingüísticas de los niños.

## CONCLUSIONES

Al finalizar el proyecto de investigación se concluye que la intervención psicopedagógica basada en la narrativa del cuento con títeres tuvo un efecto estadísticamente significativo en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños. Al finalizar las sesiones de la metodología Lingüitítere se mostraron favorecidos al ampliar su vocabulario, mejoraron la pronunciación de algunos fonemas y organizaban oraciones más largas al hablar.

La metodología Lingüitítere fue aceptada por los niños ya que en todas las sesiones se mostraron participativos y entusiastas sobre todo cuando se les permitía manipular los títeres.

Se considera como principal fortaleza de la metodología Lingüitítere el uso de los títeres al contar los cuantos, ya que ayuda al niño a ilustrar mejor la trama y así introyectan de manera significativa los contenidos. Otra fortaleza es la unión de la canción, el cuento y el lecto juego, ya que se complementan logrando un aporte enriquecedor para el lenguaje de los niños.

## REFERENCIAS

- Berenguer, X. (2005). El cuento multimedia interactivo. *Comunica, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26, 177182. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1985817.pdf>
- Cardozo, M., & Chicue, C. A. (2011). Desarrollo de la expresión oral a través de los títeres en el grado primero a y b de la institución educativa agroecológico amazónico, sede John Fitzgerald Kennedy, del municipio del Paujil, Caquetá. Caquetá: UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA.
- Felix, C. (1999). El lenguaje verbal del niño. Fondo editorial de la UNMSM.
- Flores, Y. (2008). *Estrategias y dinámicas para contar cuentos a niños en edad preescolar*.

- Góngora, D. P., Cortés, C. M., Morón, T. P., Martín, C. R., & Martínez, F. M. (2008). LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA COMO BASE DEL APRENDIZAJE. *INFAD REVISTA DE PSICOLOGÍA*, 177-184.
- Guarneros, E. & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32(1), pp. 21-35. doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02](http://dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). Aprender a escuchar, aprender a hablar. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/417/P1D417.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la educación (INEE). (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (Planea)*. Recuperado de <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/43aSesionOrdinaria/RESULTADOSPLANEA.pdf>
- Lybolt, J. & Gottfred, C. (2006). como fomentar el lenguaje en el nivel preescolar.
- Melo, G. (2010). El cuento como recurso para desarrollar el lenguaje oral básico en niños de tercer grado de preescolar. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/27139.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2016). *Programa para la evaluación internación de alumnos PISA 2015*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Prat, J. (2013). *Historia del cuento tradicional*. Fundación Joaquín Díaz. Recuperado de [https://funjdiaz.net/folklore/pdf/prat\\_ferrer\\_historia\\_cuento\\_tradicional.pdf](https://funjdiaz.net/folklore/pdf/prat_ferrer_historia_cuento_tradicional.pdf)
- Ramírez, J. A. (2009). LA VALORACIÓN DEL COMPONENTE FONOLÓGICO EN NIÑOS QUE INICIAN EL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 33-41.
- Reyes, E. G., & Pérez, L. V. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 21-35.

## APRENDER HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA ESCUELA: OTREDAD, VIOLENCIAS Y CONVIVENCIA EN MÉXICO

MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO

NORMA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ

Unidad Académica de Docencia Superior/UAZ<sup>1</sup>

### RESUMEN

Esta investigación aborda el aprendizaje de habilidades socioemocionales en Educación básica y media superior en México como herramienta que propicia el logro de los ideales de las sociedades democráticas, entre ellos, el aprender a ser y convivir. La otredad y la convivencia inclusiva se fundamentan en las dimensiones interpersonales de la emocionalidad como el autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.

El paradigma socioemocional institucionalizó el retorno del humanismo a la escuela desde un modelo de educación integral que pondera el desarrollo de aprendizajes clave que contribuyen a la formación académica, al desarrollo personal y social, y a la autonomía curricular en aras del desarrollo humano del estudiantado.

En nivel básico, la gestión de la convivencia escolar es una meta educativa que prepara al alumnado para su vida como ciudadano activo y democrático; a la vez que es una condición para garantizar el aprendizaje y la permanencia en la escuela y un mecanismo que favorece relaciones interpersonales respetuosas, afectivas y solidarias, así como la eliminación de las formas de violencia escolar.

En este sentido, la convivencia escolar en el nivel de educación básica se aborda desde distintas perspectivas y disciplinas: educación cívica y ética; educación ciudadana; educación inclusiva y democrática; resolución pacífica de conflictos; perspectiva de género; promoción y respeto de los Derechos Humanos

La Reforma Integral de Educación Media Superior enfatizó el compromiso de brindar a las y los estudiantes una educación capaz de contribuir al desarrollo

---

<sup>1</sup> docencia.rmd@gmail.com

humano, socio-afectivo y profesional para que gocen de mayores oportunidades en el mundo que les toca vivir e institucionaliza programa Construye T como herramienta que apuntala la cognición emocional de las y los adolescentes para que alcancen el éxito personal y profesional.

En los dos subsistemas, el profesorado es puesto en el centro de la construcción de las habilidades sociales como un operador de actividades que potencialmente redundaran en el control de la emocionalidad de las y los educandos. Empero, estos aprendizajes traen consigo un procedimiento burocrático que demanda una nueva racionalidad operativa a nivel micro social que compromete a la escuela y a la familia y a otras autoridades locales.

*Palabras clave:* habilidades socioemocionales, otredad, violencia, convivencia

## INTRODUCCIÓN

Los cambios en los propósitos curriculares en los planes de estudio de educación básica y media superior en México se han acelerado desde el 2008 hasta nuestros días. En este periodo, la modernización educativa institucionalizó el retorno del humanismo a la escuela desde un modelo de educación integral que pondera el desarrollo de las potencialidades cognitivas, procedimentales y socio-afectivas de las personas.

Se trata de la vuelta de un personalismo social, entendido como la corriente filosófica que busca concretar la potenciación de la persona y su proyección social con el progreso de la sociedad global. Prevalecen los valores de libertad, solidaridad y justicia social y sus acciones se orientan a la búsqueda de una nueva cultura humana. (Ontoria, 2006).

Desde el enfoque del personalismo social, la educación básica y media superior están en la antesala de un nuevo humanismo que se anunció en los años noventa del siglo XX, cuando se dijo que: “la educación es un proceso de desarrollo personal y a la vez, un proceso colectivo mediante el cual un pueblo conserva, trasmite y renueva su peculiaridad cultural y espiritual” (Zorrilla, 1998, p. 321)

Desde esta perspectiva, las habilidades socioemocionales se asumen como herramientas mediante las cuales las personas pueden entender y regular las emociones; establecer y alcanzar metas positivas; sentir y mostrar empatía hacia los demás; establecer y mantener relaciones positivas; y tomar decisiones responsablemente. (SEP, 2017, p. 665)

Por otro lado, la problemática del aprendizaje de la otredad se fundamenta en el hecho de que las sociedades actuales ubican la coexistencia de una heterogenei-

dad progresiva de personas, comunidades, orígenes, lenguas, culturas e identidades, empero se ha incrementado la violencia escolar en cualquiera de sus manifestaciones, esta paradoja se debe a que las escuelas no pueden ser agencias de la exclusión social.

En muchos sentidos, la escuela es receptora y en ocasiones también reproductora de estos problemas que inevitablemente trascienden los muros de los planteles y trastocan la vida cotidiana de las aulas, de los patios y de la comunidad escolar, (PREAL, 2003), pero esta institución como organización, puede desarrollar distintas acciones para disminuir el riesgo y la incidencia de cualquier forma de violencia.

La emergencia de políticas a favor de la gestión de la convivencia en el sistema educativo en México en un reto para toda la comunidad escolar. En la escuela, los agentes educativos no se han apoderado de estos cambios de forma sincrónica, ni han hecho que los individuos en su rol de docentes y estudiantes, hagan uso de la razón y las emociones para salir de su minoría de edad intra e interpersonal y, asuman la diversidad como parte esencial de la sociedad democrática.

#### **OTREDAD Y VIOLENCIAS ESCOLARES**

En la sociedad contemporánea, signada por los principios democráticos, “la conciencia que tiene una persona de ser ella misma y distinta de las demás” (Poggi, 2011, p. 11), es un constructo cultural que cobra sentido y existencia en una comunidad, sin importar que sea pequeña o grande.

El espacio escolar público ha sido un espacio excelente para la reproducción o la transformación cultural en donde interactúan los docentes y la niñez. Es el lugar donde “los conocimientos, valores, capacidades y actitudes diversas juegan una función en la práctica educativa escolarizada”. (Simón, 2011, p. 68) De ahí que, la escuela como comunidad y arena política en la que, hacer realidad el pleno respeto de las varias identidades y de la diversidad se han vuelto objeto de políticas públicas y estudio multidisciplinar, los componentes del comportamiento social, entre ellos, las actitudes que desarrolla la persona respecto de los demás.

El otro se construye en tres niveles: el cognitivo, el afectivo y el conductual. Los pensamientos y opiniones, sentimientos y emociones, acciones y comportamientos propician la convergencia de particularidades que caracterizan a un colectivo social y sobre las que hay un acuerdo implícito. (MNE, 2013, p. 11)

Con estos aspectos intrasubjetivos se estructuran los lazos de pertenencia o cohesión como la nacionalidad, el posicionamiento político, los consumos culturales,

la religión, las preferencias sexuales, la etnia o las prácticas deportivas, entre otros, que a la vez propician los mecanismos y prácticas de exclusión discriminatorias negativas que se traducen en situaciones en las que los sujetos se constituyen en objeto de un trato diferente, es decir en violencia real y simbólica.

Se habla de violencia en la vida cotidiana al referirnos a aquellas:

Circunstancias en las que alguien se mueve en relación a otro en el extremo de la exigencia de obediencia y sometimiento, cualquiera que sea la forma como ocurre, en términos de suavidad o brusquedad y el espacio relacional en que tenga lugar. (Rojas, Flores, Figueroa, Moreno y Bizama, 2003, p. 40).

La violencia es, a la vez, un conjunto de conductas, un síntoma, y un objeto político sobre el cual pueden construirse amplias unanimidades ideológicas, sindicales, profesionales y políticas. (Dubet, 2003, p. 30)

Las conductas violentas se institucionalizan en la escuela con base en la figura del alumnado ideal y en los principios filosóficos, misiones, visiones y valores de un plantel escolar. Ser diferente al prototipo de estudiante que subyace al diseño de las instituciones escolares y a las prácticas que se desarrollan en sus aulas ha tenido un precio: trayectorias educativas interrumpidas, escasos aprendizajes, exposición cotidiana al maltrato, al aislamiento y a la frustración. (López, 2011, pp. 14-15)

Hay que mencionar que muchos docentes no se sienten satisfechos con las y alumnos que tienen en el aula y usan representaciones que denotativas como “la manzana podrida”, que si no se la saca a tiempo contagia a las demás, o la escuela no es para “esta clase de chicos” para violentar y socavar a las otredades.

En consecuencia, aparecen las miradas basadas en el etiquetamiento de los sujetos a partir de un único rasgo de su identidad para referir lo que ella o él es. El etiquetamiento, en tanto negación de la oportunidad de conocer al otro, obstaculiza la posibilidad de construir un diálogo creativo, de generar condiciones para que la experiencia educativa sea exitosa. (López, 2011, p. 238).Cualquier etiqueta distorsiona las interrelaciones entre los actores educativos. Se construye un relato sobre la otra o el otro, y con ello se niega la identidad de la persona.

El currículo escolar es otra expresión de la negación mucho más institucionalizada, invisibilizada y naturalizada. En la presentación de los contenidos considerados valiosos subyace una concepción idílica del ciudadano urbano, blanco y de clase media. Una de las principales causas de desescolarización de los adolescentes,

o de la dificultad de seguir avanzando en la expansión de la educación media, está en la violencia que muchas instituciones tienen hacia ellos al no estar dispuestas a establecer un diálogo que parta de reconocer quiénes son, de asumir su verdadera identidad. (López, 2011, p. 247)

La mayoría de las escuelas no abandonan del todo, las viejas reglas del juego con que fueron creadas, selección, estratificación social y el alumno ideal; el paso hacia la inclusión social y educativa todavía está en ciernes.

### **SABER VIVIR JUNTOS: EMPATÍA CÍVICA A PARTIR DE LA OTREDAD**

La gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública en México se volvió parte sustantiva de las políticas educativas en los albores del siglo XXI. Desde el marco normativo internacional de 1990 a la fecha, la convivencia es una meta educativa que debe formar parte de la cultura escolar porque prepara al alumnado para su vida como ciudadano activo y democrático; para aprender a convivir, a la vez que es una condición para garantizar el aprendizaje y la permanencia en la escuela, al favorecer relaciones interpersonales respetuosas, afectivas y solidarias, así como la eliminación del acoso escolar.

En este sentido, la convivencia escolar en el nivel de educación básica se aborda desde distintas perspectivas y disciplinas: educación cívica y ética; educación ciudadana; educación inclusiva y democrática; resolución pacífica de conflictos; perspectiva de género; promoción y respeto de los Derechos Humanos. Es importante destacar que en “la escuela se sientan las bases para la participación, el respeto, el sentido de justicia y la legalidad, en otras palabras, para la construcción de la ciudadanía”. (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010, p. 21)

Aprender a vivir juntos, aprender a convivir con los demás, entrena el rompimiento de la sociedad orgánica, donde cada parte del todo estaba obligada a vivir junta. En la sociedad democrática y global, hay que educar para la inclusión. La educación aquí juega un rol muy importante, ya que otorga a cada individuo conciencia sobre la importancia de: la generación de ambientes agradables, las personas puedan comprenderse como iguales, reflexionar sobre los prejuicios, adoptar el respeto como estilo de vida y sobre todo mirar al otro como una persona, permitiendo que la cooperación sea posible y así pueda surgir la empatía. (Delors, 1996)

En este pilar la educación tiene dos quehaceres importantes, el primero: el descubrimiento del otro, es aquí donde las instituciones formadoras deben aprovechar todos y cada uno de los momentos y circunstancias para mostrarle a los niños y

niñas que son importantes (para sí mismos, su familia, amistades, el mundo entero). Se trata de que "...primero debe hacerle descubrir quién es. Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones". (Delors, 1996, p. 105)

Desde esta postura, la enseñanza de la otredad se fundamenta en el aprendizaje de la emocionalidad intrasubjetiva como condición necesaria para que la y el educando puedan transitar a la interacción interpersonal de manera empática.

Un tercer nivel de crecimiento emocional está relacionado con el encauzamiento del alumnado hacia objetivos comunes; se les debe enseñar a trabajar en proyectos enfocados a la cooperación y actividades sociales (acción humanitaria, servicios de solidaridad a otros grupos), en donde la unión de fuerzas para un fin común otorga bienestar a otros y a sí mismo como individuo. (Delors, 1996, p. 105).

Aprender a ser pondera la integridad de cada ser humano como un pilar importante para la educación. Por lo tanto, es primordial que cada individuo desarrolle habilidades para generar y dar mantenimiento al propio ser que hay en sí mismo, ante todos los escenarios que se le presenten día a día. El cuerpo, la mente, las emociones, la inteligencia y muchos otros elementos forman parte de cada persona, todos ellos le constituyen; el buen desarrollo de éstos permite que la plenitud se exprese y el bienestar emerja a la vida de las personas. (Delors. 1996)

La Reforma Educativa de Educación Básica y el Plan de estudios 2011 consideraron a la escuela como un espacio con la capacidad de responder a los perfiles sociopolíticos y culturales del siglo XXI: brindar la oportunidad de recibir una educación a todos los niños, niñas y jóvenes del país en donde puedan ser incluidos, respetados, tolerados, a la vez que ejerzan sus derechos. (SEP, 2011, p. 17).

En esa coyuntura educativa, el reto era hacer que la escuela se posicionara como el espacio idóneo para la ampliación de oportunidades de aprendizaje, con ambientes propicios que atiendan a la diversidad y de manera diferenciada, y favorezca la convivencia armónica, el respeto, la solidaridad, la salud y la seguridad. (SEP, 2011)

El desarrollo de la convivencia escolar es un paso muy importante en el proceso educativo, ya que en el mundo y de acuerdo a la UNESCO, en la búsqueda de una educación para todos, el aprendizaje de convivir juntos es un elemento sustantivo de la calidad de la educación debido a que propicia la igualdad y la aplicación de los derechos de los niños y niñas, buscando atender así a la diversidad que se tiene. (UNESCO, 2014, p. 5)



El *Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública* contiene el marco normativo constitucional que permite, promueve y favorece el bienestar de los niños, niñas y jóvenes de todo el país. Se hace un análisis sobre las formas de violencia que viven diariamente miles de alumnos; entre ellas se integra el acoso escolar. Se enfatiza a la convivencia escolar como la antesala formativa para que el alumnado se desarrolle acciones que den cuenta de la convivencia inclusiva, democrática y pacífica (SEP, 2015, p. 32), aspiraciones articuladas al plan de desarrollo educativo sexenal.

De la fase prescriptiva de la gestión, la Secretaría de Educación pasa a la parte procedimental de la convivencia escolar. Se presenta un marco normativo, una carta de derechos y deberes de las y los alumnos, y una carta de conducta esperada de las y los docentes de educación básica. Se analizan también las faltas y medidas disciplinarias aplicables en Educación Básica para una sana y pacífica convivencia escolar por nivel escolar. Se define el ámbito de competencias de autoridades participantes como el Consejo Estatal de Seguridad Social, el Consejo Municipal y el Consejo Escolar de Participación Social; se describe el procedimiento para subsanar un conflicto y se anexan las cartas compromiso para el alumnado, madres y padres de familia, formatos para llevar a cabo denuncias, entrevistas y recopilación de información; instrumentos para el informe del conflicto y medidas adoptadas, acta de aplicación de medidas disciplinarias, medidas de apoyo y seguimiento, entre otros (SEP, 2014).

En esta misma tónica, el profesorado es puesto en el centro de la construcción de las habilidades sociales como un operador de actividades que potencialmente redundaran en el control de la emocionalidad de las y los educandos. Las actividades sugeridas están orientadas al autorreconocimiento, la autoestima, manejo de emociones, convivencia, reglas, solución de conflictos y la función de la familia. Estas acciones se refuerzan con una serie de estrategias de control del grupo que debe implementar el profesorado para que sepa cómo lidiar con las acusaciones, quejas, pláticas constantes, gritos, contestaciones irrespetuosas, luchas de poder, conflictos, enojo y acoso escolar (SEP, 2015).

El Acuerdo 19/12/15 da a conocer las normas de operatividad del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el Ejercicio Fiscal 2016 (PNCE), para escuelas primarias. Entre sus objetivos destaca el propósito de generar espacios áulicos en los que las y los niños de todo el país aprendan sin violencia y además puedan aprender a convivir de manera pacífica dentro de sus aulas.

La convivencia escolar es:

Un aprendizaje porque a convivir se aprende y se enseña. La educación básica es el espacio para que las y los estudiantes aprendan a participar, ser responsables, a escuchar y ser escuchadas/os, a generar acuerdos por medio de la comunicación asertiva, el respeto a la diversidad, la autorregulación de sus emociones y la solución pacífica de conflictos. (Acuerdo Número 19/12/15, 2015, p. 5)

La convivencia escolar comprende “todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad, y la puesta en marcha de valores democráticos y una cultura de paz” (SEP, 2015b, p. 17).

Saber vivir juntos obliga a mujeres y hombres a posicionarse de un marco valorar para emprender una moral práctica de tipo democrático en cualquier espacio en que se decida convivir, sin importar que sea público o privado, es decir, una convivencia inclusiva. Ésta se define como “la capacidad para integrar a todos y cada uno de los elementos que forman parte de un individuo (personal, familiar, cultural, entre otras) y que lo vuelven único en la gran diversidad de seres humanos. (SEP, 2015, p. 18) Además, toda institución que promueve la convivencia inclusiva entre sus alumnos, experimenta la motivación y reconocimiento por lo que hace, se respetan entre sí y la dignidad de sus estudiantes, trabajan a favor de la equidad y sobretodo, promueven prácticas que los lleven a una convivencia sana y pacífica (SEP, 2015b, p. 19).

La otra cara de la buena intencionalidad para la convivencia son las formas tangibles de la violencia o violencias. La violencia es un acto doloro, premeditado y alevoso que “uno o varios estudiantes aplican con la intencional de provocar daño físico, maltrato, agresiones, manipulación o cualquier otra acción que dañe la integridad de cualquier individuo, tanto en lo físico, psicológico, social y moral. (SEP, 2014, p. 73).

El acoso escolar, como una forma de violencia, es entendido como “toda aquella acción que lleva a cabo una o más personas sin existir alguna provocación contra un individuo que tiene dificultades para defenderse perjudicándole de manera que dañe su integridad personal. (SEP, 2014, p. 72)

Cualquier forma de acoso muestra que la ausencia de habilidades sociales deja al descubierto situaciones de agresividad escolar permanentes que dificultan la exis-

tencia de ambientes sanos o emocionalidad favorable para los aprendizajes cognitivo, procedimental y socio-afectivo. La habilidad social es “toda acción o conducta que expresa sus emociones, sentimientos, pensamientos, deseos y diálogos de forma asertiva, lo que le permitirá entablar relaciones sanas y pacíficas. (SEP, 2015b, p. 12).

### EL RAZONAMIENTO DE LAS EMOCIONES EN BACHILLERATO

Si bien es cierto que la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) busca desarrollar en los educandos competencias genéricas, disciplinares y profesionales, ahora se subrayó que ese conocimiento será una palanca que permitía al alumnado conocer sus habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes personales, para contribuir dentro de su entorno de manera cultural, política o social; se trata de conocer para razonar sobre sus propios componentes intrasubjetivos y capacidades interpersonales.

Para la corriente de psicociológica del personalismo social y la escuela abierta, en una sociedad democrática es necesario general una nueva cultura humana en la que, la educación desempeña una función liberadora articulada por la confianza en la persona y su capacidad creadora, la reflexión que devela la realidad, el reconocimiento de las responsabilidades y consecuencia de las acciones, la presencia de un aprendizaje que propicia el descubrimiento del entorno social y la concepción del alumno como una persona total (Ontoria, 2006).

Este elemento innovador, el personalismo social, propuesto en la RIEMS implicó trascender la formación académica en los sujetos al transitar a una formación integral en los mismos. Esta acción no fue producto de la casualidad. Este giro se sustenta en dos ámbitos: el jurídico y el psicológico. El primero reconoce que las y los educandos de este nivel escolar, al egresar serán sujetos de derechos y obligaciones. Psicológicamente, está cobrando fuerza la inquietud de iniciar y desarrollar una alfabetización emocional en la escuela.

Por lo tanto, “la educación que reciban las y los estudiantes de educación media superior debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad”. (SEP, 2008, p. 10)

Este tipo de educación, hace referencia a la consolidación de esa formación integral que tiene como propósito principal englobar y articular conocimientos académicos y habilidades socio-afectivas en cada uno de los sujetos que egresen de un sistema de Educación Media Superior.

De igual manera, la RIEMS reconocía que “las circunstancias del mundo actual requieren que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel positivo como miembros de la sociedad” (SEP, 2008, p. 10).

En consecuencia, para apuntalar este objetivo era necesario formar personas estables emocionalmente, esto es, que el alumnado tuviera seguridad en sí mismo y en sus acciones, que supieran regular sus sentimientos en la toma de decisiones para ser más asertivos en las mismas y en su desarrollo profesional.

Para la RIEMS, las competencias poseen ámbitos sustantivos: cognitivos, procedimentales y actitudinales y valores, de ahí que se busque:

Fusionar un desarrollo personal y humano con una formación académica, que facilite la inserción de los jóvenes a un campo laboral donde se muestren más seguros de sí mismos, auténticos, con capacidad moral, autorregulados, sensibles, objetivos, conscientes de su realidad y con capacidad de dar solución a cualquier problema que puedan enfrentar. (SEP, 2008, p. 38)

Para lograr la conjugación de este tipo de habilidades, las instituciones educativas deben ser efectivas, así como la educación que ofrecen. Por efectividad, se puede entender “Aquellas escuelas donde el personal construye un consenso sobre los objetivos y valores de la escuela y los pone en práctica mediante formas sólidas de colaboración en el trabajo y la toma de decisiones”. (Sammons, P., Hillman, J., y Mortimore, 1998, p. 16)

Una escuela efectiva desarrollará un aprendizaje efectivo que se nutre de los tres componentes de una competencia: el cognitivo, procedimental, socio-afectivo y valoral, para contribuir a que la enseñanza no siga limitándose a solo transmitir contenidos académicos, sino emprender la búsqueda de nuevos fines para la enseñanza y nuevas funciones sociales de la educación en donde “el objetivo de la escuela es preparar para la vida, por lo tanto, deberá contribuir al desarrollo de toda la personalidad de los alumnos”. (Ontoria, 2006, p. 35).

El Programa Construye T se inició en 2007 para establecer una red de protección para los estudiantes de nivel medio superior y favorecer el desarrollo de proyectos que, de forma progresiva, les permitieran alcanzar mejores condiciones de vida y la conclusión de sus estudios. Con el propósito de fortalecer los fundamentos metodológicos, consolidar la viabilidad técnica y construir una estrategia operativa

que favoreciera el trabajo conjunto con organismos civiles, en junio de 2008 la SEMS solicitó el apoyo del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y del Programa del Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), lo que dio como resultado la instalación del Comité Nacional del Programa Construye T. Posteriormente, a este equipo de trabajo se sumaría la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (UNICEF, 2014).

Como resultado de este esfuerzo colectivo, en 2008 se inició el Programa Construye T, “Apoyo a las y los jóvenes del tipo medio superior para el desarrollo de su proyecto de vida y la prevención de riesgos”, el cual tenía la misión de crear un entorno de protección, inclusión, participación y reconocimiento a los derechos de las y los estudiantes, con miras a lograr que las escuelas de nivel medio superior se convirtieran en agentes promotores de los derechos a la educación y la participación de las y los adolescentes. (UNICEF, 2014, p. 10)

Los objetivos particulares que se aspira alcanzar con este programa son promover un ambiente educativo que propicie el conocimiento de sí mismo y fortalezca el mundo interior; propiciar una vida saludable y un consumo responsable; mejorar los vínculos intergeneracionales en la familia y la escuela; trabajar por una cultura de paz y no violencia, establecer vínculos con la comunidad y el medio ambiente, a través de la participación juvenil; y promover la construcción del proyecto de vida ((UNICEF, 2014, p. 12).

Apartir de los seis objetivos específicos que orientan las acciones del programa se establecieron dimensiones como conocimiento de sí mismo para impulsar el desarrollo de la creatividad y la libertad de expresión de las y los adolescentes a fin de que reconozcan sus emociones, motivaciones y aspiraciones; vida saludable para el bienestar físico y psicosocial; escuela y familia para fortalecer los vínculos entre los miembros de la comunidad escolar y generar cohesión social, con miras a configurar un entorno protector para las y los adolescentes; cultura de paz y no violencia en aras de la resolución pacífica de conflictos, el rechazo de la violencia, la intolerancia y el autoritarismo; participación juvenil para la expresión de sus puntos de vista en asuntos de interés general y la toma de decisiones y en actividades de beneficio colectivo; y construcción de proyecto de vida a partir del reconocimiento de sus potencialidades que lleven al establecimiento de metas personales que permitan el gradual incremento de su calidad de vida. (UNICEF, 2014, p. 13).

La RIEMS puso sobre la mesa una tarea que tenía un atraso generacional, y que a la fecha, ha surgido ante la imperiosa necesidad de empoderar desde un uso

armónico de la razón y lo sentimientos a las y los adolescentes, esto es: “el cerebro rige no solo los procesos mentales, sino también, y en igual medida, los movimientos corporales, los órganos sensoriales y las sensaciones emocionales”. (Ontoria, 2006, p. 35)

### CONCLUSIONES

La educación socioemocional como parte del currículo de educación básica y media superior representa un nuevo reto para la escuela pública en México. Su obligatoriedad traza un nuevo horizonte en los propósitos cívicos de la agenda 2030. El aprendizaje de habilidades socioemocionales como un proceso continuo desde preescolar hasta educación media superior, a través del cual las y los niños y las y los adolescentes trabajan e integran en su vida escolar y social los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar empatía cívica, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética, exige frenar el rezago educativo y cerrar la brecha entre la desigualdad de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema escolar.

No se puede negar que el frenesí de la Reforma Educativa en 2013 favoreció la aparición de expectativas sobre los nuevos horizontes de la educación inclusiva; pero educar para la convivencia escolar se ha vuelto una acción burocrática que demanda una nueva racionalidad operativa a nivel microsocia se aún es incierta.

Si bien, el profesorado en los Consejos Técnicos es exhortado a dar cumplimiento al PNCE, se le informaba de la existencia de los Acuerdos publicados en el Diario Oficial de la Federación alusivos al caso y de los Manuales para el docente por niveles escolares del PNCE, pero poco se hace de cursos de capacitación reales para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la convivencia escolar.

Capacitar y perfeccionar a los profesores para que comprendan y acojan a todos los alumnos, en sus diferencias individuales, en su diversidad, a través de un adecuado manejo de hábitos positivos, evidencia de valores, técnicas, dinámicas, individuales y grupales proporcionando los espacios, horarios y recursos necesarios, es parte de la solución. Elaborar desde los consejos de participación social de los padres y madres de familia proyectos, para recuperar el compromiso de ellos con sus hijos y la escuela, es el complemento.

## REFERENCIAS

- Acuerdo, 7. (7 de Marzo de 2014). *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 7 de Octubre de 2017, de Diario Oficial de la Federación (DOF): [http://www.iea.gob.mx/webiea/inf\\_general/NORMATIVIDAD/7.%20ACUERDOS/FEDERALES/ACUERDO%20717%20por%20el%20que%20se%20emiten%20los%20lineamientos%20para%20formular%20los%20Programas%20de%20Gesti%C3%B3n%20Escolar.pdf](http://www.iea.gob.mx/webiea/inf_general/NORMATIVIDAD/7.%20ACUERDOS/FEDERALES/ACUERDO%20717%20por%20el%20que%20se%20emiten%20los%20lineamientos%20para%20formular%20los%20Programas%20de%20Gesti%C3%B3n%20Escolar.pdf)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* (Vol. I). UNESCO: Santillana.
- Dubet, F. (2003). Las figuras de la violencia en la escuela. *Docencia. Reflexiones pedagógicas* (19), 27-37.
- Fierro, C., Carbajal, P., y Martínez, R. (2010). *Ojos que si ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela* (Vol. I). México: SM.
- López, N. (2011). El desprecio por ese alumno. En N. López (Ed.). *Escuela, identidad y discriminación* (239-258). Buenos Aires: Instituto Internacional de la Planeación de la Educación.
- López, N. (2011). Notas introductorias y conclusiones apresuradas. En N. López (Ed.). *Escuela, identidad y discriminación* (17-28). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeación de la Educación.
- MNE. (2013). *Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Santiago de Chile: Ministerio Nacional de Educación.
- Ontoria, A., (2006). La escuela abierta: una cultura basada en la persona. En A. Ontoria, J. Gómez, A. Molina, y A. De Luque (Eds.). *Aprendizaje Centrado en el Alumno: Metodología para una Escuela Abierta* (33-45). Madrid: Narcea.
- Poggi, M. (2011). Presentación. En N. López, *Escuela, identidad y discriminación* (11-16). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeación de la Educación.
- PREAL. (2003). Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas. *Prevención de la Violencia Escolar*, I (1), 1-10.
- Rojas, M., Flores, M., Figueroa, M., Moreno, N., y Bizama, C. (2003). Abordando colectivamente la violencia en la escuela. *Docencia. Reflexiones pedagógicas* (19), 38-42.
- Sammons, P., Hillman, J., y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México: SEP.
- SEP. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica en México* (Vol. I). México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2014). *La gestión escolar* (Vol. I). México : Secretaría de Educación Pública.

- SEP. (2015). *Proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE). Manual para el docente* (Vol. I). México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2015b). *Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Simón, J. D. (2011). Estado, escuela y discriminación. En N. López, *Escuela, identidad y discriminación* (69-100). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeación de la Educación.
- UNESCO. (2014). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*. Francia: UNESCO, Francia. Recuperado el 21 de octubre del 2017, de: <https://goo.gl/fr5uEp>
- UNICEF. (2014). *Programa Construye T en escuelas de nivel medio superior, para el desarrollo de proyectos de vida y prevención de riesgos en adolescentes*. México: UNICEF.
- Zorrilla, M. (1998). Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación. En P. Latapí Sarre (Coord.). *Un Siglo de Educación en México* (318-408). México: Consejo Nacional Para la Cultura y la Artes. Fondo de Cultura Económica.



# LA SEDIMENTACIÓN Y RESIGNIFICACIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA

HERMELINDA MARTÍNEZ RANGEL<sup>1</sup>

NOEMI GONZÁLEZ RÍOS

Unidad Académica de Psicología, Universidad Autónoma de Zacatecas

## RESUMEN

Pronuncio en este escrito una parte de los hallazgos obtenidos en la investigación realizada para la tesis doctoral. La temática esta enmarcada en la educación escolarizada, la práctica docente y las relaciones intersubjetivas en la escuela, desde la perspectiva de la investigación cualitativa-interpretativa con recursos de la etnografía, como estudio de caso. El eje de este trabajo es la experiencia escolar en la dinámica familiar de tres generaciones; abuelos, padres e hijos para documentar la sedimentación y resignificación del sentido de ir a la escuela.

La problemática motivo de preocupación para los involucrados en el campo educativo, está centrada en los componentes que estructuran el proceso de escolarización, el cual define sustancialmente la experiencia escolar.

Partiendo de las interrogantes: ¿Cómo se manifiesta la resignificación del conocimiento adquirido? y ¿De qué manera se va sedimentando el aprendizaje relacionado con los contenidos escolares en tres generaciones de una familia?

El andamiaje teórico epistemológico, se sustenta con las ideas de Schütz (1995) se caracteriza por no investigar la existencia de los objetos, sino su esencia, apunta más a comprender su significado de acuerdo con los procesos mentales de las personas.

Por lo anterior considero que la escuela no será la preparación para la vida, sino, en sí misma una experiencia en el vivir, para la familia que vive en el medio rural en condiciones de marginación y pobreza extrema; elementos que se necesitan incorporar para comprender el sentido y significado de la educación escolarizada para los alumnos.

*Palabras clave:* Experiencia escolar, sedimentación y resignificación.

1 linda\_mare@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

Pronuncio en este escrito una parte de los hallazgos obtenidos en la investigación realizada para la tesis doctoral (2006). Desde la perspectiva de la investigación cualitativa-interpretativa. Las acciones que enmarcan la educación escolarizada, la práctica docente y las relaciones intersubjetivas en la escuela. El eje de este trabajo es la experiencia escolar en la dinámica familiar de tres generaciones; abuelos, padres e hijos para documentar la sedimentación y resignificación del sentido de ir a la escuela.

Para ver lo que pasa en el interior de la escuela, fue necesario estudiarla en un sentido diacrónico y sincrónico como estudio de caso. Indagar qué sucede detrás de sus muros, al interior de sus aulas, incursionar en sus actividades, analizar los planes y programas curriculares, observar los procesos en los que se forma la red de relaciones interpersonales de poder; relacionadas con el aprendizaje que adquieren los alumnos.

Dirijo mi atención hacia una parte del proceso escolar, en el que participan directamente los que asistieron (en su tiempo) y asisten a la escuela primaria del medio rural de Zacatecas, en su expresión concreta, entendida como experiencia escolar relacionada con los saberes adquiridos mediante la educación formal. Una de las interrogantes que me llevaron a concentrarme en este ámbito, fue saber qué tipo de aprendizajes ha dejado la escuela en la memoria de las personas. A la vez, me ha interesado analizar, comprender e interpretar la forma cómo se va resignificando el aprendizaje escolarizado, en una experiencia que se va sedimentando de generación en generación (abuelos, padre e hijos) al interior de la familia rural.

Salirme de la escuela fue para incursionar al interior del hogar ubicando a la familia como grupo, como una institución social que participa paralelamente con la escuela en la educación escolarizada de los niños. Ausubel (1991), fundamenta su importancia al señalar que si las figuras parentales participan activa y directamente en la escolarización de sus hijos, fortalecen en gran medida el proceso educativo que se desarrolla en la escuela y están en condiciones de fortalecer y legitimar la experiencia escolar, propiciando el aprendizaje significativo que podrá sedimentarse como parte de la biografía socio-escolar y familiar; encontrando los sujetos un sentido y significado de por qué estudiar.

## ANÁLISIS SITUACIONAL

Un aspecto de la problemática que es motivo de preocupación para todos los involucrados en el campo educativo, está centrada en los componentes que estructuran el proceso de escolarización, el cual define sustancialmente la experiencia escolar.

En la construcción de la experiencia escolar se encuentran diversos elementos que le dan sentido, uno de ellos son los conflictos originados en la dinámica interrelacional de los sujetos que conforman el entramado de relaciones personales e interpersonales, vistas como roles sociales e interinstitucionales propios de una escuela y un hogar. Existen vínculos necesarios para darle vida al proceso mismo de la educación escolarizada, actores y agentes de cambio como son: directivos, docentes, alumnos, compañeros y padres de familia. Sujetos que tienen un punto de unión en cuanto al rol del alumno-hijo, coincidencia que se hace presente en la educación y coeducación del niño que asiste a una escuela del nivel básico. Sujetos que tienen la responsabilidad de ejercer la docencia en la escuela y la paternidad en el hogar, con el compromiso de convertir a esos niños en alumnos y estudiantes en el proceso de educación formal e informal, al interior de la escuela y fuera de ella. Los padres de familia son también sujetos socialmente diferenciados, en el aspecto económico, social, cultural, núcleo religioso y político propio de su entorno. En este sentido, existen conflictos derivados de esas relaciones que se transmiten e impactan al proceso escolar del educando; por ello, su vinculación con el entorno educativo no puede reducirse a una relación con abstractos padres de familia, sujetos que son definidos sólo por la paternidad de aquéllos que tienen a sus hijos en la escuela. Aquí se ponen en juego diversas formas de participación de su parte, por ejemplo, la co-enseñanza que ejercen los padres al interior del hogar en el proceso de enseñanza de ciertos contenidos académicos conocida como la tarea; el trabajo escolar que se debe realizar fuera de la escuela y al interior de la dinámica familiar. El problema es que muchos de ellos no tienen la preparación que les permita ayudar a los hijos en sus actividades escolares. Algunos no saben leer ni escribir, otros cursaron hasta tercer grado de primaria, motivo por el que les es difícil participar y apoyar en la enseñanza de sus hijos, concretamente en el medio rural, por otro lado, en el contexto urbano son diferentes factores que se observan, por ejemplo, el hecho de que la madre tenga la información y conocimiento que le brinda una profesión; al ejercerla le limita en tiempo de atención a los hijos y el apoyo a las tareas escolares. El punto concreto es la falta de atención en los dos casos; uno por desconocimiento en donde sí hay tiempo, y otro por falta de tiempo y no de cono-

cimiento. Me ubico sólo en una de las figuras parentales en la que culturalmente recae en gran medida la responsabilidad de los asuntos escolares de los hijos en la madre.

Trabajé el genograma familiar (la red de vínculos de parentesco, entre generaciones) éste, no es un núcleo cerrado, es una estructura dinámica compuesta por una red de relaciones sociales entre congéneres, donde la inclusión de las actividades escolares forma parte de la cultura familiar. La presencia de lo escolar al interior de la familia tiene una función heterogénea, esto significa que no se puede homogenizar la manera como se enfrenta la ideología y normas escolares; la respuesta va de acuerdo al sentido y significado que tiene para cada familia la educación escolarizada.

Mi interés fue conocer la problemática que se genera en la familia del medio rural al incorporar en su dinámica familiar la educación que se adquiere en la escuela, una realidad vista a través de un estudio generacional que me permitió identificar los aspectos que le dan estructura y contenido a la experiencia escolar. Para observarla en su expresión concreta, se requiere mirarla a través de los sujetos que asistieron (abuelos y padres) y los que actualmente asisten a la escuela que son los hijos, al observar de manera individual y colectiva cómo internalizan los saberes, los combinan y articulan, resultado de los aprendizajes adquiridos al interior del aula y fuera de ella; observar qué posibilidades tienen de incluir esos saberes en la estructura de su vida cotidiana.

Las líneas argumentativas del trabajo están centradas en los siguientes puntos de interés: a) Los sedimentos de la experiencia escolar en lo individual y lo colectivo, observados por medio de los testimonios que dan cuenta de las vivencias escolares que se han estructurado a través del tiempo al interior de la familia, b) Las diversas lógicas de participación social de los sujetos que asistieron a la escuela, observadas en el contexto familiar, comunitario y escolar, c) La resignificación de la experiencia escolar de los miembros de tres generaciones de una familia y, d) La puesta en común de los conocimientos adquiridos en la escuela, como una estrategia de enfrentamiento en la vida diaria que al socializarse son sedimentados por parte de los sujetos escolarizados.

Más que indagar sobre la acumulación de aprendizajes, se trata de conocer la puesta en común [me refiero a la utilización del conocimiento adquirido en la escuela, como estrategias de enfrentamiento social] con los otros, en la vida co-

tidiana o sea lo funcional-práctico de esos saberes adquiridos. Partiendo de las interrogantes: ¿Cómo se manifiesta la resignificación del conocimiento adquirido? y ¿De qué manera se va sedimentando el aprendizaje relacionado con los contenidos escolares en tres generaciones de una familia?

La intencionalidad del trabajo fue documentar empíricamente, la manera cómo se ha construido la experiencia escolar al ser sedimentada por los sujetos en lo individual y lo colectivo, a través de las diversas formas de participación social, en el contexto familiar y a través de la educación formal e informal.

El andamiaje teórico epistemológico, se sustenta con las ideas de Schütz (1995) se caracteriza por no investigar la existencia de los objetos, sino su esencia, apunta más a comprender su significado de acuerdo con los procesos mentales de las personas. Su trabajo ha sido aplicado al mundo empírico conocido como realidad; la suma total de objetos y sucesos que se presentan en un espacio social y cultural, compuesta por personas que experimentan su existencia en un mundo cotidiano en constante interacción. En este caso, es comprender la expresión concreta de la realidad que viven las familias del medio rural y conocer la sedimentación que existe en su vida personal, relacionada con el conocimiento significativo que adquirieron en la escuela, entendida como experiencia escolar. Una de las categorías que trabaja Schütz (1995), es la de “mundo de la vida” relacionada con todos los estratos de la realidad humana. Esta concepción me ayuda a comprender la dinámica familiar. La red de relaciones familiares intergeneracionales que la conforman y le dan sentido, en un mundo que se ha venido construyendo a través del tiempo.

En la tradición de la vida cotidiana, los seres humanos comunes damos por sentado que el mundo existe y que todos compartimos un dominio público en el que nos interrelacionamos, trabajamos y vivimos nuestra vida. También se presume natural, como un mundo con una historia estructurada con un pasado y un futuro, en donde el presente que vivimos resulta ante todos los hombres, casi igual. Si todos nacemos en el mismo mundo, crecemos con la orientación de nuestros padres y otros adultos, aprendemos una lengua, entramos en contacto con otros, vamos a la escuela y así recorreremos los caminos de la vida humana: amamos, sufrimos, creamos y morimos; pero ante todo, damos por sentado que el mundo cotidiano existe.

### LA EXPERIENCIA ESCOLAR DESDE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD.

La atención está centrada en la configuración de la cultura de lo escolar como un componente más de la política familiar, vista desde la conceptualización que hace Bruner (1995). El nacimiento de la cultura requiere de un proceso largo, en el que se dé un tiempo de adaptación para que los individuos puedan valorar el significado de los sucesos, a partir de los sistemas simbólicos que sirven como recursos de integración e interrelación para el funcionamiento de las relaciones humanas al interior del hogar y la escuela.

Para el análisis de la resignificación de la experiencia escolar desde la dimensión psico-social, me remito a las aportaciones conceptuales de Bruner. Expresa que para interpretar las relaciones humanas es a través de los actos de significado. Y para comprender al hombre, es preciso conocer la manera cómo sus experiencias y actos están moldeados por estados intencionales, que se plasman mediante la participación de los sistemas de cultura. De esta manera, el significado adopta una forma pública y comunitaria en lugar de privada y autista. Menciona que las creencias y los deseos de las personas están organizados con una coherencia que los convierte en compromisos, disposiciones y formas de vida, elementos que determinan la cultura.

La experiencia escolar vista como la sedimentación que se manifiesta en la conciencia de las personas, es el andamiaje y capital conceptual adquirido en la escuela que le permite al individuo tener una cosmovisión diferente de su identidad, en relación con los saberes escolares, a la vez le sirve de estrategia para relacionarse socialmente. La dimensión social de la experiencia escolar está sustentada en el sentido y significado del conocimiento formal adquirido en la escuela y el conocimiento que se adquiere de manera natural o de sentido común a través de la cultura, en una relación dialéctica entre lo individual y lo colectivo. Al respecto, ayuda el concepto de sedimentación que trabajan Berger y Luckman (1998), cuando expresan que “la conciencia retiene solamente una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta, vale decir, que esas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables” (Berger y Luckman, p.91).

Comprender el punto de vista de los individuos se necesita primero indagar cómo es la vida de los que están allí, escuchar los testimonios de cómo se ha ido conformando su propia historia, identificando los elementos que proveen de sen-

tido a los fenómenos cotidianos, una parte de la estructura social. El significado se construye como parte de los signos lingüísticos en un medio lleno de significaciones que permiten la comunicación humana.

#### **LA PERSPECTIVA DEL CAMPO EDUCATIVO.**

El interés por indagar en el campo educativo, lo centré en la exploración de la experiencia como unidad estructural de actitud y contenido (Dilthey, citado por Fullat, 1992); considero una experiencia que tiene certeza por sí misma, en el momento que se ejerce y se toma conciencia de su existencia. La vivencia es una actitud o expresión de la conciencia, al percibir las relaciones de los objetos, genera sentimientos que determinan la voluntad de los individuos, fortalecidos con la acción de su propia experiencia. La experiencia como forma, elemento o categoría, se constituye por componentes propios, característicos e irreductibles, a los cuales directa o indirectamente se ajusta un enunciado empírico. Fullat (1992) expresa que la educación es una práctica, una acción, y que la pedagogía es la teoría de los procesos educativos. La educación adquiere un sentido y función permanente; sin ella, el hombre no llegaría a ser Hombre. Por lo tanto, la educación tiene una carga altamente significativa en la vida de los individuos. Con el afán de precisar los términos relacionados con el concepto de educación, señalo que por una parte me refiero a la educación escolarizada (formal-escolarizada), donde la acción principal la ejerce la pedagogía, ya que proporciona las coordenadas que sirven como directrices para el proceso de enseñanza, a través de la didáctica como estrategia del trabajo docente. La acción educativa informal-des-escolarizada entendida como un proceso de educación en una acepción amplia, que se puede observar donde haya un acto formativo, así sea en la familia, en la calle, en los lugares de esparcimiento o en otras instituciones sociales.

Durante el análisis del contenido de la experiencia escolar y la sedimentación de los saberes adquiridos en la escuela, incorporo el concepto de aprendizaje formal, es aquel que lleva una sistematización curricular, aprendizaje que se adquiere en la escuela. Y el aprendizaje informal que se da a través de la información que va internalizando el sujeto en su decurso histórico, en la interacción socio-cultural, ya que “la conciencia retiene una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida es sedimentada” (Berger y Luckman, 1998, p. 91). En el entendido de que si “esa sedimentación no se produjese, el individuo no podría hallar sentido a su biografía” (Ídem, p. 93).

### MÉTODOS ANALÍTICOS UTILIZADOS

El diseño metodológico que utilicé, es de corte interpretativo, concretamente, con recursos del método etnográfico. Para el diseño metodológico de la investigación incorporo la visión teórica de Erickson, compilado por Wittrock, (1997, vol. 11), que hace referencia al significado de los enfoques interpretativos de la investigación educativa. Expresa que la descripción narrativa por sí misma no es la que define que un estudio sea cualitativo o interpretativo. Dice que lo importante es centrar la atención en el enfoque y en la intención sustancial y no en los procedimientos de la recogida de la información “es decir, que una técnica no constituye un método de investigación” (Ídem, P.196). El término interpretativo es inclusivo a varios enfoques de investigación donde se emplea la observación, directa o indirecta.

La tarea de los investigadores interpretativos es estudiar la realidad en su contexto natural tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación interpretativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevistas, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes y sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. Los diseños de investigación cualitativa-interpretativa tienen un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través de los cuales se puedan recabar las distintas visiones, perspectivas y experiencias de los participantes. Tienen un punto de partida que son los significados-en-acción, y son compartidos por los miembros de un grupo de personas que interactúan entre sí, a través del tiempo como grupos naturales.

### UNA CONSTRUCCIÓN DIACRÓNICA Y SINCRÓNICA DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR.

La dimensión diacrónica, entendida como la experiencia que se va transformando con el transcurso del tiempo, bajo la doble influencia de la edad y la posición social de acuerdo al nivel de preparación académica, la lógica de participación social, los modos de integración y de pertenencia al grupo escolar. Con el tiempo las diversas actividades realizadas al interior de los sistemas, hacen que las competencias cognitivas se acentúen, a la vez que se va sedimentando el aprendizaje significativo y las vivencias pasadas como un factor de determinación de esa experiencia. Son



el hilo conductor de la historia personal-escolar de tres generaciones por un lado, y por otro, la transformación que ha sufrido la enseñanza que ofrece la escuela rural que se manifiesta por medio de la experiencia escolarizada en el tiempo. Observando siempre la doble influencia que en ella ejerce la edad y la posición socio-escolar en un espacio concreto. En este sentido, es necesario seguir los pasos de la trayectoria académica de los alumnos, tomando en cuenta las diversas lógicas de acción que siguieron, considerando los momentos histórico-personales, que con el paso del tiempo fueron perfeccionando sus competencias cognoscitivas.

La dimensión sincrónica, se refiere a la posición social escolar de los alumnos en el aquí y ahora, el tiempo escolar actual. En función del lugar que ocupan al interior del aula y en la escuela. Es la ubicación que ocupan al interior del grupo los educandos y la forma como se autoperciben en relación con su desempeño como alumnos, aplicando sus propias estrategias de aprendizaje de acuerdo a los intereses. También responde a la consideración de eventos y condiciones que se conjugan en un mismo momento para dar significado a un relato. Es decir, por un lado la experiencia escolar se construye y le da contenido a la historia de los individuos, de las instituciones y de la familia; esto remite a la dimensión diacrónica del relato.

La experiencia escolar es el resultado de las relaciones que se dan en un tiempo definido, entre los individuos (maestros, alumnos y padres de familia), acontecimientos y contingencias que se presentan paralelamente en el contexto escolar y familiar. En este caso la investigación, me remite a la construcción de la experiencia escolar a partir de lo que pasa en un momento dado, en la escuela y el hogar en función de los roles y las relaciones interpersonales que se dan en cada espacio concreto en tiempo y forma. Dimensión sincrónica.

### **ESTRUCTURA TRIDIMENSIONAL: PENSAMIENTO-SENTIMIENTO-ACCIÓN.**

La experiencia escolar para que sea internalizada requiere de la parte emocional, que ayudará a su construcción y a la formación de la identidad, aquí se ponen en juego los recursos personales que ayudan al proceso de aprendizaje y las formas de participación social, que propicia la sedimentación del aprendizaje significativo.

Para la comprensión del proceso escolar en la dinámica del trabajo áulico, se da otra estructura que también funciona de manera tridimensional, integrada con los siguientes componentes: pensamiento (lo cognoscitivo)-sentimiento (lo afectivo)-acción (la praxis); traducido como la forma en que se desarrollan las

habilidades cognoscitivas, orientadas por los sentimientos, que van a dar origen a la motivación e interés de hacer algo, supeditado a las competencias intelectuales y emocionales vistas como capacidades.

Al escuchar la voz de tres generaciones de las familias investigadas, es evidente que se han mantenido las condiciones anteriormente mencionadas hasta la última generación de los hijos, constituyéndose así una cadena generacional que vive en la marginación y el atraso escolar. No obstante, vale la pena destacar que se identifican indicios de un proceso de ruptura del círculo nocivo para el desarrollo individual y colectivo.

Las tres generaciones viven distintas circunstancias para la resignificación y sedimentación de su experiencia escolar. Se observa una ruptura entre cada una de ellas. La primera vivió un mundo sin escuela. La segunda vive el caos de la normatividad pedagógica. Y la tercera requiere acceder a la tecnología como estrategia didáctica y de aprendizaje. Esta última generación al igual que las dos anteriores, se está quedando atrás, pues mantiene un retraso socio-escolar en comparación con las familias del contexto urbano, que tienen mejores oportunidades educativas los hijos, por ejemplo el acceso a la tecnología como otra estrategia de aprendizaje. Observo que las prácticas escolares para la familia rural al interior de cada una de las generaciones, va en una carrera contra el tiempo, arrastrando las consecuencias del atraso en el que inició para ellos la educación escolarizada, por vivir en condiciones de marginación y pobreza extrema. El atraso impidió que los saberes escolares se resignificarán en las dos primeras generaciones los abuelos y los padres. Su experiencia tal vez sirva como mecanismo protésico para el aprendizaje de la generación de los hijos.

La educación que se imparte a los pobres marginados, fue y sigue siendo limitada en cuanto al impacto que tienen las estrategias de enseñanza y el aprendizaje escolarizado sobre el desarrollo de los individuos. Al observar a los niños que van a la escuela se puede decir que reproducen las percepciones del abuelo, cuando no tienen un claro sentido de lo que la escuela les ofrece. Y que el sentido y significado de ir a clases presenta una diversidad de intereses que se aleja del propósito curricular actual. En algunos casos el deseo personal de asistir a clases no está cifrado en la superación académica, como se refleja en las formas de participación social al interior de la escuela y fuera de ella.

De acuerdo a los testimonios recogidos analizados e interpretados en la investigación, se puede pronosticar que se hará una ruptura generacional en un futu-

ro, cuando se vaya construyendo un nuevo sentido y significado para adquirir el aprendizaje formal que se da en la escuela, que al ponerlo en común con los otros, se incorporará como una competencia comunicativa y una estrategia de enfrentamiento en el campo social y laboral, elementos necesarios para la construcción y sedimentación de la experiencia escolar. Sólo hasta ese momento se podrá hablar de una verdadera movilidad intergeneracional, que tendrá como resultado un cambio de disposiciones y comportamientos hacia las prácticas escolares, al dejar de lado el acto acumulativo de saberes que por la falta de socialización y puesta en práctica en la vida diaria, sólo han quedado almacenados en la memoria de los sujetos, en un aparente olvido al interior de las generaciones.

Por otro lado, la naciente cultura escolar al interior de la dinámica familiar, trae en consecuencia que los padres aún no puedan cumplir con esta responsabilidad, como una forma de participación social con la escuela. El primer obstáculo al que se enfrentan es el limitado conocimiento que tienen por la precaria escolaridad de algunos de ellos y la poca legitimidad que les da la escuela.

En el medio rural, se van incorporando de manera lenta las prácticas escolares y el valor que le dan al aprendizaje escolarizado y de manera paralela a los saberes prácticos que les han heredado sus ancestros como herramientas para la sobrevivencia en su cotidianeidad. En muchos de ellos no existe la visión prospectiva donde se le apuesta a la educación formal, como dispositivo para mejorar la calidad de vida. Esto se observa por lo menos en las dos primeras generaciones.

La actitud natural de los integrantes de la familia vista a través del concepto de mundo de la vida de Schütz (1995). Me ayudó a comprender la experiencia adquirida en su vida cotidiana, entendida como saberes de sentido común, puesto en juego de manera paralela con el aprendizaje formal, en una relación de interacción constante en el diario vivir. El mundo de sentido común es donde interactúan los sujetos con sus semejantes, conformando así su biografía que les permite tener una percepción de la identidad social y personal. En el caso de la comunidad investigada, se puede decir que la cosmovisión que tienen, es que ellos han vivido sin el conocimiento que se adquiere en la escuela por generaciones; sólo con los saberes que les han transmitido sus ancestros, construyendo su propia realidad de acuerdo con el sentido de sus experiencias, en constante interacción con sus congéneres, que se pone de manifiesto en tres generaciones.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

Puedo decir que en la escuela rural (estudiada como caso): Se observó el rol que juega el niño como alumno, éste se ve alterado en su curso natural para construir su experiencia, debido a la clasificación que se da al interior del grupo de buenos y malos alumnos, los aceptados y rechazados por el maestro, esta dinámica los ponen en un rol específico, que puede cambiar cuando se respetan los derechos de los niños para que se formen no sólo con lo aprendido en la escuela, sino en la capacidad para manejar sus experiencias escolares propiciando su autonomía, entre lo individual y lo colectivo.

Por lo que “la escuela ya no puede ser considerada como una institución que trasforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre los individuos adultos o jóvenes que construyen sus experiencias escolares” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 61). Hablar de experiencia escolar va más allá del proceso de adquisición del aprendizaje escolar. Se necesita pasar a otra parte del proceso, que es la socialización de lo escolar en diversos contextos en los que se relacione objetiva e intersubjetivamente el individuo, durante todas las etapas de su vida. Las formas de vida entendidas como cultura del medio rural, se han consolidado de generación en generación. Se han convertido en un factor que limita el desarrollo educativo y humano al interior de la familia. Por ejemplo, la creencia de que las mujeres no necesitan estudiar, dificulta que las hijas se preparen más allá de la educación básica. En este sentido, se conserva la creencia que el rol de la mujer está supeditado únicamente a las labores del hogar, a la sumisión ante la autoridad masculina y al cuidado de los hijos. No obstante, puedo decir que se está gestando la nueva generación para el cambio que logrará la ruptura generacional con una nueva cultura escolar, sustentada en un sentido y significado de por qué estudiar. La experiencia escolar se constituye entre lo individual y lo colectivo. Se presentan dos formas que definen las prácticas escolares. El vínculo que se establece entre el hogar y la escuela está constituido sólo por algunas actividades escolares entre las que destaca la tarea como recurso de articulación entre la escuela y el hogar.

Para el caso en cuestión en las tres generaciones se ha mantenido cierta indiferencia o desatención hacia lo relacionado con el aspecto emocional afectivo, como parte del proceso de aprendizaje. Se atiende y valora el resultado, dejando de lado el proceso en el que tiene mucha importancia las cuestiones emotivas, manifiestas en una baja autoestima, comportamientos agresivos, retraimiento, tristeza y desgano.

Comportamientos que influyen en los resultados escolares. Las fuentes proveedoras de los afectos para el niño, por lo regular las centra en las figuras parentales y el profesor.

Por lo anterior considero que la escuela no será la preparación para la vida, sino, en sí misma una experiencia en el vivir, para la familia que vive en el medio rural en condiciones de marginación y pobreza extrema; elementos que se necesitan incorporar para comprender el sentido y significado de la educación escolarizada para los alumnos. Y para interpretar los elementos sedimentados y resignificados como parte de la experiencia escolar, se requiere: Por un lado, desatar el nudo de conflicto entre maestros y padres de familia. Y por el otro, en lo referente a la sedimentación y resignificación de los aprendizajes escolares elementos de una cultura *de lo escolar* en la dinámica de la familia rural. Encuentro que la escuela rural, no cumplió con su cometido para la generación de los abuelos, por lo tanto no existen sedimentos que se puedan resignificar en la generación de los padres y mucho menos en la de los hijos. La época dorada de la escuela rural en esta comunidad no logro impactar y propiciar la construcción de la experiencia escolar que le diera sentido y significado de para qué estudiar. Al contrario se abre una brecha generacional entre los abuelos y los hijos de la comunidad rural investigada.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. y Sullivan, E. (1991). *El desarrollo infantil. 2. El desarrollo de la personalidad*. México. Paidós.
- , et al. (2003). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México. Grijalbo.
- , (1991). *El sentido práctico*. Barcelona, España. Taurus Humanidades.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona, España. Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona, España. Losada.

- Fullat, O. (1997). *Antropología y educación*. Puebla. México. Universidad Iberoamericana, colección Lupus Megister.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España. Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1996). *Etnografía. Métodos de investigación*. México. Paidós.
- Ricœur, P. (1995). *Tiempo y narración*: Tomo I. Configuración del tiempo en el relato histórico. México. Siglo Veintiuno.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona, España. Paidós.
- , (1996). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.
- Schütz, A. y Luckman, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España. Paidós.

## EL OCIO, SUS RELACIONES CON LA EDUCACIÓN PROFESIONAL

YESSICA ANAHÍ BLANCO DELGADO<sup>1</sup>

SARA MARGARITA YAÑEZ FLORES

MARÍA DEL CONSUELO SALINAS AGUIRRE

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, Universidad Autónoma de Coahuila

### RESUMEN

Las relaciones entre educación y mercado laboral, distan en la realidad de ser armoniosas; los autores consultados indican que este desfase es resultado de las evoluciones que presenta el mercado laboral frente a las estructuras burocráticas y rígidas de las universidades públicas. El objetivo general es, Analizar la relación que existe entre la educación profesional, el ocio, el tiempo libre y la inserción al mercado laboral. Se presenta la visión de los empresarios con respecto a lo que se espera de los futuros empleados; se aborda lo relacionado con el mercado laboral desde lo qué es la inserción al mercado laboral, las leyes y artículos que amparan los derechos y obligaciones de los empleados; ¿qué es el ocio y cómo se incorpora a las actividades de los individuos? Y, qué se entiende sobre educación formal. La metodología es no experimental, exploratoria, recurriendo al análisis integracional y de regresión multivariada; el corte es transversal y el muestreo es de tipo incidental. Se encuestó a 80 estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Los resultados indican que la visión de los empresarios no concuerda con la visión estudiantil, ya que los universitarios reconocen que la educación profesional promueve el trabajo colaborativo y, entre otros, el sentido de responsabilidad. El ocio es un elemento integrador de la educación y la inserción al mercado laboral. Como investigación exploratoria, aporta elementos suficientes para abrir nuevas líneas de investigación y profundizar en la temática propuesta.

*Palabras clave:* Ocio, Educación Profesional, Tiempo Libre, Inserción Laboral.

---

1 yessicablaco38@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

Desde la tradición romana y judeo-cristiana, se entendía al trabajo como una actividad penosa y obligatoria, incluso como castigo. Sin embargo, el trabajo llega a nuestros días como una actividad que define al hombre y, a pesar de las contradicciones, se le vincula como satisfactor de las necesidades humanas.

Las actuales generaciones ya no están “amarradas” a la idea de hacer carrera dentro de las empresas; la satisfacción y los tiempos de ocio son parte de su existencia. Sin embargo, el estudiar una carrera profesional sigue siendo una parte prioritaria para los jóvenes, impulsados por el deseo de tener éxito en su vida laboral.

Las habilidades y destreza requeridas en el sector productivo se pueden desarrollar y fortalecer dentro del aula y de manera personal en los tiempos de ocio. Sin embargo, el ocio es un concepto desvalorado, mal empleado y con una carga suficientemente negativa para hacerlo a un lado de la vida diaria de los sujetos.

Bien valorados, los tiempos de ocio se pueden aprovechar para identificar las oportunidades de tener un trabajo digno, esto es mejores salarios con el que se pueda cubrir más que las necesidades básicas. Por ello se plantea, ¿Cómo, desde la perspectiva estudiantil, la educación profesional, el ocio se relaciona con el tiempo libre y la inserción al mercado laboral?

Por lo anterior, la investigación es pertinente ya que posibilita el identificar las relaciones entre educación y el mercado laboral desde la perspectiva de 80 estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UAdeC.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las relaciones entre educación profesional, ocio, inserción al mercado laboral y tiempo libre, permite identificar y analizar las opiniones manifestadas por los estudiantes encuestados, quienes finalmente son los que prospectan su sentir acerca de estas relaciones. Será a través de los resultados, que se posibilite el analizar las relaciones y la forma en que estas se presentan y, a partir de ello, generar nuevas líneas de investigación que profundicen sobre la problemática planteada: ¿Cómo, desde la perspectiva estudiantil, la educación profesional y el ocio se relaciona con el tiempo libre y la inserción al mercado laboral?

### *Objetivo General*

- Analizar la relación que existe entre la educación profesional y el ocio con el tiempo libre y la inserción al mercado laboral.



### *Objetivos específicos*

- Identificar las características psicodemográficas de la población.
- Identificar el porcentaje que los estudiantes asignan al ocio y al tiempo libre.
- Analizar los atributos que integran la educación profesional, el ocio, la inserción al mercado laboral y el tiempo libre.
- Conocer los atributos predictores del ocio, la educación profesional, la inserción al mercado laboral y el tiempo libre.

### *Sustento teórico*

Los temas de debate entre educación y mercado laboral subsisten. Persiste la visión entre la población de que el título universitario abre las puertas para ingresar al sector productivo; si bien es cierto que es una de las condicionantes, existen otras características que las empresas, instituciones u organismos buscan en los egresados.

Es comprensible que los estudiantes aún activos se preocupen y comiencen a cuestionarse si su perfil de egreso encaja con las características específicas del puesto que desean obtener. De ahí la importancia de que las universidades establezcan relaciones con el mercado laboral y que las carreras universitarias estén atentas a los cambios que surgen en el entorno para desarrollar y fortalecer habilidades y, en lo posible, flexibilizar los perfiles de egreso acordes con lo que se demandan en el mercado laboral.

Se aclara que no se propone que las universidades estén supeditadas a las necesidades del mercado laboral, pero si fomentar y desarrollar en los estudiantes las habilidades, destrezas y aptitudes que les posibiliten un ingreso más seguro al sector productivo.

De acuerdo con Guisado (2016), la educación formal es:

(...) conocida como formación reglada, es decir, es el proceso de educación que abarca los niveles educativos y que significa que conlleva una intención deliberada, es el aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado y que se obtiene con una certificación.

La educación formal es la que imparte las instituciones educativas y, las instituciones de educación superior (IES) son las que brindan la educación profesional que

va dirigida para que los estudiantes desarrollen habilidades específicas para ciertas áreas laborales.

En la página de The Aspen Institute México (s/f), indica que, “las empresas manifiestan no encontrar jóvenes profesionistas para contratar y los jóvenes, por su parte, indican no encontrar empleo”. Para entender estas dos visiones, Gómez Muriel, Consejero del ONE, presentó los resultados de la “Encuesta de competencias profesionales 2004 (sic). ¿Qué buscan —y no encuentran— las empresas en los profesionistas jóvenes”, donde se destaca que los jóvenes carecen de cultura general y lo que más interesa a las empresas es que los candidatos sepan trabajar en equipo. Gómez Muriel, comenta que “las empresas quisieran que al introducir a un nuevo empleado, éste fácilmente se integre a la dinámica de trabajo, negocie, proponga, participe” (The Aspen Institute México, s/f).

En esta misma encuesta se encontró que entre las competencias más escasas está la comunicación oral y escrita, “no saben redactar propuestas ni hacer síntesis de una idea para entregarla a un cliente; además no tienen las habilidades resolver conflictos, negociar ni de trabajar bajo presión, lo que dificulta su inserción al mercado laboral” (The Aspen Institute México, s/f).

Por su parte Fletes (2014) puntualiza que (...) -como lo sostiene la OCDE-:

(...) contar con una educación superior tiene impacto a nivel micro, es decir, a nivel individuo, pero también tiene repercusiones importantes a nivel macro, es decir, para la economía y el desarrollo del país. A nivel individual, una educación superior va acompañada de beneficios salariales, pues aquellas personas que cuentan con un título universitario tienden a ganar más que las que no. A nivel macro -tal y como lo expresa ILO-, “...el impacto del capital humano calificado es fundamental, pues define en gran medida el desempeño económico de un país o región”.

En lo que concierne a las “competencias” [subrayado de origen], el CIDAC (2014) las define como:

(...) la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto: educación, trabajo o desarrollo personal. Una competencia no está limitada a elementos cognitivos -uso de la teoría, conceptos o conocimientos implícitos-, sino que abarca tanto habilidades técnicas como atributos interpersonales.

En el estudio realizado por CIDAC (2014), los empresarios remarcan los atributos que requieren de sus posibles empleados: comunicación efectiva, negociación, actitud y disposición, iniciativa, entre otros igual de importantes.

Gary Becker (1964) señalaba que “(...) los años de escolaridad y la calidad formativa sí se ven reflejados en el salario futuro o éxito laboral de un individuo, pero también influyen su experiencia, motivación e intensidad del esfuerzo” (CIDAC, 2014).

El CIDAC (2014) comenta que las relaciones entre las IES y la empresas siguen presentan puntos de quiebre y desvinculación; se señala que la empresa se adapta más rápidamente a los cambios, lo que no ocurre con las IES, especialmente las universidades públicas por “sus estructuras burocráticas”.

La inserción laboral de los jóvenes egresados es la relación entre diversos factores sociales, educativos, condiciones de la economía y características que le son propias a los egresados/futuros empleados, sin dejar de lado las condiciones de la educación/formación profesional.

La OCDE (2010), identifica la dimensión de la información como pieza clave en las habilidades para el siglo XXI, donde sobresale la búsqueda, análisis y discriminación de información, y las habilidades para comunicarla; la innovación, la creatividad, la resolución de problemas y toma de decisiones. En la dimensión de la comunicación, refiere a las habilidades para comunicar y transmitir, intercambiar, criticar información; de esto sobresale la comunicación efectiva, la colaboración e interacción virtual.

Otra de las dimensiones destacadas por la OCDE (2010), es la ética –el pensamiento crítico, responsabilidad y toma de decisiones– y el impacto social –la conciencia, reflexión sobre los impactos sociales de las TIC–.

Lo que concierne al mercado laboral, refiere a la oferta/demanda que existe para desempeñar alguna actividad dentro de una empresa o institución, a esto se le denomina empleabilidad con base a las habilidades de una persona. Al respecto Pelayo (2017) comenta que la empleabilidad se refiere a, “la probabilidad de inserción laboral mediante las características que presentan las personas que buscan una vacante”. La inserción laboral de acuerdo a Balseiro et.al (2017), es un término usado para referirse al proceso de incorporación de los individuos a la actividad económica.

Una de las temáticas que se deben de abordar y desarrollar en las IES es el ocio; es una temática que por sus conceptos, acciones e implicaciones es necesario incor-

porar en los planes y programas de estudio, como elementos de estudio y análisis por el alcance que tiene en el desarrollo del ser humano.

Al respecto, Cuenca (2011) manifiesta que, “la experiencia de ocio es un acontecimiento vivido por una persona, a la que le proporciona un conocimiento o un cambio personal, como consecuencia de haber sentido, conocido o presenciado algo”.

Más adelante aclara que cuando se hace referencia a *acontecimiento* [subrayado del autor] es “(...) en el sentido de algo que ocurre fuera del sujeto, que es exterior a él; pero, al mismo tiempo, le afecta íntimamente, transformando su conocimiento y su modo de entender el mundo” (Cuenca, 2011).

El ocio, puede ser recuperado desde la educación formal e informal como un momento en el que una persona puede ser y crear grandes cosas. De acuerdo a lo anterior, De Masi manifiesta que:

(...) el ocio sólo adquiere algún valor en nuestra sociedad cuando se hace útil, funcional, aliviando el cansancio proporcionado por el trabajo. (...) la visión de que el tiempo libre se vuelve ocio cuando lo convertimos en algo de provecho, tomándolo como una etapa de descanso pero productiva, en la que las personas pueden aprovechar al máximo sus habilidades llegando a ser innovadoras y creativas (Gomes & Elizalde, 2009),

Se reflexiona que el ocio en las empresas, el trabajo se podría tomar como un espacio de libertad en el que los trabajadores pueden potencializar sus habilidades y llegar a crear mejoras en los procesos para el trabajo. Se quita la noción de que el trabajo es aburrido, cansado y una obligación, tomando una idea de que el trabajo es el espacio de crecimiento personal y de creación en el que se pueda asistir por gusto.

En el presente estudio, el ocio *Refiere al tiempo que los individuos asignan a realizar actividades creadoras, innovadoras y/o altruistas de manera voluntaria, dentro o fuera de sus tiempos productivos y el tiempo libre, Alude al tiempo designado de manera individual a hacer lo que mejor considere en su vida diaria.* Visto de esta manera, el ocio puede separarse del “tiempo libre” e incorporarse a la vida diaria de los individuos o conjuntar ambos momentos para potencializar sus tiempos de descanso, sus tiempos de creación.

Dentro de las prestaciones que se tienen derecho cuando se trabaja, los Artículos 76 y 81 de la Ley Federal del Trabajo (2017) es donde se indica cómo es que

se otorgan las vacaciones a los empleados. En el Capítulo III Días de Descanso LA Ley Federal del Trabajo (UNAM, 2017) se indican los artículos que amparan los días de descanso a los que se tienen derecho como trabajador. En la Ley Federal del Trabajo los conceptos recurrentes son días de descanso y vacaciones, que desde la propuesta de este estudio, bien pueden vincularse estrechamente con el ocio y el tiempo libre; tiempos –días de descanso y vacaciones– en que los estudiantes o empleados pueden dedicarse a actividades recreativas–culturales, deportivas y, entre otras a fortalecer sus relaciones interpersonales. De ahí la relación que se busca en esta investigación: educación profesional, ocio e inserción laboral.

## **MÉTODO**

Esta investigación es de tipo exploratoria ya que los resultados obtenidos a través de los procesamientos estadísticos, sirven como preámbulo para realizar estudios en que posibiliten la apertura de líneas de investigación en diferentes o semejantes contextos.

El corte en el tiempo es transversal (septiembre–noviembre, 2017) y el tipo de muestra es no probabilística: incidental o por conveniencia.

Las variables ejes son educación y mercado laboral y las variables complejas aluden a: la educación formal y ocio e inserción al mercado laboral y tiempo libre.

Cada una de las variables complejas está integrada por diez (10) variables simples; la escala utilizada fue de razón centesimal (0–100), donde cero es ausencia y 100 presencia máxima del atributo.

Se realizaron procedimientos estadísticos a nivel factorial, de cuyos resultados se eligieron variables para el análisis de regresión multivariada. Del análisis factorial la resultante fueron nueve factores. Solo se destacan dos ya que ayudan a dar respuesta al objetivo general e interrogante principal.

## **RESULTADOS**

### *Características demográficas de la población*

Se aplicó la encuesta a 80 estudiantes de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila, inscritos en la Licenciatura de Ciencias de la Educación. De los cuales el 86.25% son de género femenino (n=69) y el restante masculino. Las edades de los estudiantes se dividen en cuatro grupos: el primero con 56% tienen entre 17 y 19 años (n=44); el segundo con 22.05% entre 20 y 22 años (n=18) las demás edades oscilan entre los 23 y 28 años.

TABLA 1. TIEMPO DEDICADO AL OCIO Y TIEMPO LIBRE

| % Ocio   | Fr | %     | %Tiempo libre | Fr | %     |
|----------|----|-------|---------------|----|-------|
| 30 a 40  | 16 | 20.00 | 30 a 40       | 22 | 27.50 |
| 50 a 60  | 15 | 18.75 | 50 a 60       | 17 | 21.25 |
| 10 a 20  | 13 | 16.25 | 10 a 20       | 13 | 16.25 |
| 70 a 80  | 10 | 12.50 | 70 a 80       | 12 | 15.00 |
| 90 a 100 | 4  | 5.00  | 90 a 100      | 4  | 5.00  |

Los tiempos dedicados al ocio y al tiempo libre –en la mayoría de los casos los estudiantes “cerraron” el valor del porcentaje en sus respuestas–. De los 80 estudiantes participantes, el 85% responde a sus momentos asignados al ocio y el 72% lo que alude a sus tiempos libre. Los resultados indican que los porcentajes predominantes asignados a ambos momentos, es entre el 30 al 60% de su vida/tiempo cotidiano.

### ANÁLISIS FACTORIAL

Se trabajó con rotación de factores varimax normalizada, nivel de error  $p < 0.05$  con un nivel de confiabilidad del 0.095% y un  $r \geq .21$  y se elige el procedimiento de Minres por responder al objetivo general e interrogante principal.

*Factor 1 El ocio integrador de la educación profesional e inserción laboral*, explica el 26.29% de la variabilidad del fenómeno de estudio. Los atributos integrados en este factor, explican que la educación profesional promueve el intercambio de ideas entre pares que permite trabajar en objetivos en común, lo cual supone que el aprendizaje/trabajo es mejor en interacción con otros que de manera individual e implica el asumir el compromiso que se adquiere en el entorno académico y laboral, asumiendo las consecuencias de los actos personales.

En este contexto integrador, el ocio posibilita a los estudiantes su auto-realización que implica el pensamiento activo a fin de experimentar, reflexionar y transformar ideas, objetos, proyectos en cualquier momento o lugar sin restricciones externas e implica el desarrollo personal, intelectual, de diversión, de relaciones familiares o de amistad, con la condición que sea para beneficio propio y sin menoscabo de las personas que lo rodean.

**TABLA 2. FACTOR 1 EL OCIO INTEGRADOR DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL E INSERCIÓN LABORAL**

| <i>Variables</i>                       | <i>r</i> |
|----------------------------------------|----------|
| Trabajo colaborativo                   | 0.40     |
| Sentido de responsabilidad             | 0.25     |
| Libertad creadora                      | 0.26     |
| Desarrollo personal                    | 0.31     |
| Tiempo para uno mismo                  | 0.28     |
| Inversión inteligente                  | 0.35     |
| Emprendedor                            | 0.29     |
| Altruismo                              | 0.23     |
| Trabajo colaborativo                   | 0.57     |
| Actitudes y disposición                | 0.54     |
| Emociones y cambio                     | 0.64     |
| Derechos y obligaciones                | 0.53     |
| Contrato escrito                       | 0.63     |
| Manejo de tiempo                       | 0.76     |
| Negociación y resolución de conflictos | 0.90     |
| Soluciones y propuestas                | 0.70     |
| Manejo de información                  | 0.38     |
| Derechos humanos                       | 0.27     |
| Relaciones interpersonales             | 0.40     |
| Personas felices                       | 0.30     |

La inserción laboral implica que los interesados presenten características de emprendedor como es el identificar oportunidades y organizar los recursos necesarios para llevarlas a cabo mostrando sus capacidades para desarrollar proyectos por iniciativa propia; además, estos momentos posibilitan estar informados en materia de recursos económicos, ahorro e inversión, con el propósito de gastar de manera inteligente.

*El ocio integrador de la educación profesional e inserción laboral*, es la tendencia a manifestar interés por los otros de manera desinteresada y evidencia habilida-

des que se tienen para adaptarse a entornos de trabajo colectiva, anteponiendo los objetivos del grupo para el logro de los mismos. En la inserción laboral, las motivaciones intrínsecas son las que los mueven a la curiosidad, al aprendizaje e impactan en el desarrollo laboral, mostrando que se está preparado para trabajar bajo presión y controlar las emociones antes los cambios internos que ocurren en las empresas/instituciones.

La inserción laboral también requiere que los interesados busquen información en materia legal para conocer las protecciones que por ley se tiene derecho al momento de ser contratado, aplicando ambas partes de la moneda: derechos y obligaciones. Además, es necesario saber planear eficientemente para la entrega puntual de los trabajos y actividades encomendados; tener habilidades comunicativas y estar informados de los acontecimientos, situaciones que ocurren en el entorno a fin de detectar necesidades, problemáticas y hacer propuestas, negociar y resolver conflictos dentro de valores cimentados en la ética profesional.

Se destaca que el tiempo libre está presente en *El ocio integrador de la educación profesional e inserción laboral*, ya que es reconocido como parte esencial de los derechos del Hombre, como momento propicio para el cultivo de relaciones de amistad, social o familiares con el propósito de buscar su apoyo en situaciones de búsqueda de empleo y como periodo que permite el descanso, la relajación, el fortalecer las relaciones personales y familiares, con el propósito de despejarse de la vida ajetreada y lograr la paz interior.

*Facto 4 Habilidades formativas para el mercado laboral*, explica el 2.19 % de la totalidad del fenómeno de estudio. Los atributos de este factor se contextualizan en la educación profesional donde se promueve información en materia de contratación y condiciones salariales; el tiempo libre se asume como momento en que se elige descansar o realizar algo productivo que no sea trabajo, lo que posibilita formar ciudadanos comprometidos con su entorno como medio para ser felices.



**TABLA 4. FACTOR 4 HABILIDADES FORMATIVAS PARA EL MERCADO LABORAL**

| <i>Variable</i>               | <i>r</i> |
|-------------------------------|----------|
| Condiciones legales           | 0.22     |
| Tiempo libre                  | 0.31     |
| Egresados felices             | 0.49     |
| Habilidades comunicativas     | 0.56     |
| Tareas/Actividades académicas | 0.52     |
| Futuro profesionista          | 0.27     |

En las interrelaciones de la educación profesional y el ocio, se destaca el conjunto de procesos que desarrolla el ser humano desde su niñez hasta su adultez, que le permite comunicarse de manera eficaz como medio para cultivar y fortalecer las relaciones humanas, desde las diferentes expresiones lingüísticas.

Además se presenta la acción y el movimiento para la ejecución de cualquier actividad o diligencia que redunde en beneficio del propio individuo reflejando su experiencia y aprendizaje en los haceres realizados, que supone la autorreflexión y el análisis crítico del actuar presente para modificar situaciones que redunden en un futuro prometedor como profesional en el área de estudio.

#### **ANÁLISIS DE REGRESIÓN MULTIVARIADA**

Este análisis estadístico inicia con la selección multivariada de variables, seleccionando como variables dependientes:

- 1) Trabajo colaborativo (variable compleja Educación profesional)
- 2) Manejo del tiempo (variable compleja Inserción laboral)
- 3) Negociación y resolución de conflictos (variable compleja Inserción laboral).

Las variables son seleccionadas con base al análisis factorial con la intención de buscar sustentos estadísticos para la propuesta de modelo.

TABLA 5. ANÁLISIS DE REGRESIÓN MULTIVARIADA

| Modelo | R2    | Cambio de R2 | Variable   |
|--------|-------|--------------|------------|
| 5      | 0.309 | -0.031       | B, F, H, I |

De este análisis las variables independientes que resultaron predictoras de las variables dependientes son:

- B. Trabajo colaborativo (variable compleja Educación formal)
- F. Desarrollo personal (variable compleja Ocio)
- H. Tiempo para uno mismo (variable compleja Ocio)
- I. Inversión inteligente (variable compleja Ocio)

El modelo *el ocio potencializador de la educación profesional*, explica que los momentos que la persona elige para realizar actividades, reflexiones y pensamientos que impliquen el desarrollo personal, intelectual o de divertimento fortalecen las relaciones interpersonales, presentando las condiciones de que sean benéficas pero sin impactar negativamente en las personas que lo rodean y se aprende a manejar el dinero de manera inteligente; que evidencia que la educación profesional al promover el trabajo colaborativo, permite el intercambio de ideas para trabajar en objetivos en común en la realización de trabajos y supone que el aprendizaje es mejor en interacción con otros que individualmente.

#### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo con los análisis presentados en el nivel estadístico integracional –factorial–, los estudiantes reconocen que la educación profesional en Ciencias de la Educación, promueve una serie de características que son importantes para facilitar su inserción al mercado laboral, entre las cuales destacan el trabajo colaborativo, el sentido de responsabilidad, la libertad creadora –ocio–, el desarrollo personal, el manejo inteligente del dinero, la negociación y solución de conflictos y, entre otras, el ser emprendedor (Tabla 2 Factor 1 *El ocio integrador de la educación profesional e inserción laboral*).

Estas características deseables en el futuro egresado son reconocidas por las empresas como no “desarrolladas en los futuros empleados”. Por ejemplo en Encuesta de competencias profesionales 2014. ¿Qué buscan —y no encuentran— las

empresas en los profesionistas jóvenes”, donde lo que más interesa a las empresas es “que los candidatos sepan trabajar en equipo”.

Gómez Muriel, comenta que “las empresas quisieran que al introducir a un nuevo empleado, este fácilmente se integre a la dinámica de trabajo, negocie, proponga, participe” (The Aspen Institute México, s/f y CIDAC, 2014). De acuerdo con los análisis presentados (Tabla 2), los estudiantes reconocen que la inserción laboral requiere que los futuros empleados presenten características de emprendedor, esto es “el saber identificar oportunidades y desarrollarlas por iniciativa propia”; además, de “adaptarse a los trabajos colectivos”; “tener habilidades comunicativas y estar informados de lo que ocurre en el entorno, negociar, resolver conflictos y hacer propuestas de intervención”.

Estos resultados también son coincidentes con la propuesta de la OCDE (2010), al menos en lo que se refiere a las habilidades comunicativas, a las soluciones y propuestas a necesidades o problemáticas identificadas en el entorno y al manejo de información. Se aclara que los estudiantes reconocen las implicaciones de insertarse al mercado laboral, lo que es coincidente con lo sugerido por las empresas, pero queda la pregunta ¿están estas habilidades y competencias desarrolladas en nuestros estudiantes?

Lo que alude a la necesidad de conocer las formas de contratación, los derechos y obligaciones de acuerdo a ley, en ambos factores analizados (Tabla 2 Factor 1 El ocio integrador de la educación profesional e inserción laboral y Tabla 4 Factor 4 Habilidades formativas para el mercado laboral), son atributos que son reconocidos por los estudiantes como información necesaria al momento de insertarse al sector productivo y, lo más importante, es que se promueven en su formación profesional. Una de las cuestiones a fomentar en los estudiantes es que conozcan que existe una ley que ampara los derechos y establece las obligaciones en materia de contratación, salarios y prestaciones laborales.

Punto a destacar en esta investigación, es lo relacionado con el ocio y el tiempo libre. Al respecto, los estudiantes indicaron que un poco más del 50% es lo que dedican a ambos momentos en su vida cotidiana (Tabla 1 Tiempo dedicado al ocio y tiempo libre). En los factores analizados se muestra que los estudiantes de Ciencias de la Educación priorizan esos momentos en su vida cotidiana, relacionándolos a través de la “libertad creadora”, “el tiempo para uno mismo”, “realizando actividades altruistas”; reconociendo el tiempo libre como parte de los Derechos Humanos, como momentos de “desarrollo personal y el fortalecer las relaciones interpersonales”.

Lo que es coincidente con lo que indica De Masi, cuando el ocio es percibido como algo útil, funcional, como etapa de descanso productivo; también presenta relaciones con lo expresado con Cuenca (2011), que lo refiere como parte de la existencia de la persona y a través del ocio hay cambios personales. Y encuentra conexiones con la Ley Federal del Trabajo (UNAM, 2017), que alude a los descansos y vacaciones que por ley los trabajadores tienen derecho y los tiempos estipulados para su gozo.

En el análisis de regresión multivariada, el modelo predictivo, *El ocio potencializador de la educación profesional* destaca que los estudiantes reconocen que el ocio es parte de su cotidianidad y que vinculado con su educación profesional, potencializa su perfil profesional al promover el trabajar colaborativamente. Coincidente con lo expresado por De Masi “(...) la visión de que el tiempo libre se vuelve ocio cuando lo convertimos en algo de provecho, tomándolo como una etapa de descanso pero productiva, en la que las personas pueden aprovechar al máximo sus habilidades llegando a ser innovadoras y creativas” (Gomes & Elizalde, 2009).

## CONCLUSIONES

Después de presentar el análisis y discusión, la interrogante *¿Cómo, desde la perspectiva estudiantil, la educación formal y el ocio se relaciona con el tiempo libre y la inserción al mercado laboral?* Destacan al ocio como elemento que integra a la educación profesional y a la inserción laboral.

Ya que la educación profesional al promover el trabajo colaborativo y el sentido de responsabilidad está fomentado en los futuros egresados el adaptarse y trabajar en pos de objetivos comunes y no meramente personales. Otras de las integraciones que se observan, es el impartir, en la formación profesional, contenidos de índole legal en materia de contratación y salarios, eso requiere que los involucrados analicen los artículos de las leyes para identificar sus derechos pero también sus obligaciones al momento de ingresar al mercado laboral. En lo que concierne al tiempo libre, se presenta de forma tangencial y no es un elemento integrador; es decir, si se presenta pero como parte secundaria al ocio. De hecho al relacionarse –ocio y tiempo libre–, se destaca como momento de divertimento o como momento de fortalecer las relaciones interpersonales y no generador de ideas, iniciativa personal, reflexiones.

En lo que concierne a los atributos predictores estos se enfocan al desarrollo personal, al tiempo para uno mismo y manejo de dinero/inversión inteligente y el

trabajo colaborativo. Estas variables independientes, perfilan un modelo explicativo en función del ocio y la educación profesional. Al respecto Gary Becker (1964) manifestaba, “(...) los años de escolaridad y la calidad formativa sí se ven reflejados en el salario futuro o éxito laboral de un individuo, pero también influyen su experiencia, motivación e intensidad del esfuerzo” (CIDAC, 2014).

## REFERENCIAS

- Balserio, C., Zarate, R., Matus, R., Balan, C., Sacristan, F., García, M., & Pérez, A. (Marzo de 2012). *Inserción laboral, desarrollo profesional y desempeño institucional de las (os) egresadas (os) del Plan Único de Especialización en Enfermería de la ENEO-UNAM: una experiencia de doce años*. Recuperado el 7 de Noviembre de 2017, de SciELO: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-70632012000100003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632012000100003)
- Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C. (2014). *Las empresas: ¿Qué buscan -y no encuentran- de los profesionistas jóvenes?* Recuperado el 23 de Agosto de 2017, de CIDAC: [http://cidac.org/esp/uploads/1/encuesta\\_competencias\\_profesionales\\_270214.pdf](http://cidac.org/esp/uploads/1/encuesta_competencias_profesionales_270214.pdf)
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2017). *Ley Federal del Trabajo. Capítulo III Dias de desacanso*. Recuperado el 18 de Octubre de 2017, de UNAM: <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/ley-federal-del-trabajo#31761>
- Cuenca, M. (2011). *El ocio como ámbito de Educación Social*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2017, de Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3616763>
- Fletes, A. (1 de Abril de 2014). *Las empresas: ¿Qué buscan -y no encuentran- de los profesionistas jóvenes?* Recuperado el 15 de Septiembre de 2017, de Word Press: <https://marcofa1.wordpress.com/2014/04/01/las-empresas-que-buscan-y-no-encuentran-de-los-profesionistas-jovenes/>
- Gomes, C., & Elizalde, R. (2009). *Trabajo, tiempo libre y ocio en la contemporaneidad: Contradicciones y desafíos*. Recuperado el 10 de Septiembre de 2017, de Polis, Revista de la Universidad Bolivariana: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30512211015>
- Guisado, M. (14 de Marzo de 2016). *Plataforma Electrónica dedicada a la enseñanza para adultos en Europa*. Recuperado el 28 de Octubre de 2017, de EPALE: <http://ec.europa.eu/apale/esnode/19995>
- Instituto Mexicano de la Juventud (2013). *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México*. SEDESOL. México: Dirección de Investigación y Estudios sobre Juventud.
- OCDE (2010). *Habilidades y Competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en*

- los países de la OCDE*. Recuperado el 17 de Agosto de 2017, de Instituto de Tecnologías Educativas: <http://www.ite.educacion.es/>
- Pelayo, M. (2012). *Capital social y competencias profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral*. Recuperado el 17 de Octubre de 2017, de EUMED: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013/1250/1250.pdf>
- Procuraduría Federal de la Defensa del Trabajo (2017). *¡Entérate! Al cumplir un año de servicios tu patrón te deberá otorgar vacaciones*. Recuperado el 3 de Noviembre de 2017, de PROFEDET: <https://www.gob.mx/profedet/es/articulos/sabias-que-una-de-las-prestaciones-que-tienes-como-trabajador-es-tu-derecho-a-vacaciones?idiom=es>
- The Aspen Institute México (s/f). *Capacidades que buscan las empresas en los jóvenes profesionistas*. Recuperado el 19 de Agosto de 2017, de The Aspen Institute México: <http://aspeninstitutemexico.org/capacidades-que-buscan-las-empresas-en-los-jovenes-profesionistas/>
- Universidad Nacional Autónoma de México (13 de Junio de 2018). *Ley Federal del Trabajo*. Recuperado el 15 de Marzo de 2018, de UNAM: <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/ley-federal-del-trabajo>

## HÁBITOS DE ESTUDIO Y SU RELACIÓN EN LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN LAS ARTES

BEATRIZ MABEL PACHECO AMIGO<sup>1</sup>

JORGE LUIS LOZANO GUTIÉRREZ

FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ GARCÍA

Unidad Académica de Psicología, Universidad Autónoma de Zacatecas

### RESUMEN

Los hábitos de estudio, como técnica y estrategia, toman interés en la investigación educativa, en relación al funcionamiento del comportamiento humano y características de acción artística de los alumnos que puedan desarrollar, para ello, la importancia de integrar metas académicas no sólo en políticas educativas institucionales, sino también ayudar a la integración de los hábitos a un modelo de integralidad humana. Los hábitos de estudios, en los alumnos de secundaria, permiten indicar técnicas que ayudan a su desarrollo; los mismos alumnos serán quienes permitan formar y demostrar competencias que admitan la autorregulación académica en conjunto con la creatividad para llegar a un alcance de educación integral. De esta forma, se retomaron teorías de orden cognitivo y de políticas instituciones que abordan la educación integral de los alumnos. Aunado, el objetivo de la investigación es identificar el nivel de hábitos de estudios de los alumnos de secundaria de la Ciudad de Guadalupe y Zacatecas, utilizando un método de tipo descriptivo de corte transversal con diseño no experimental, que ayuden y/u obstaculicen la evolución hacia una pedagogía de orden holístico, los resultados fueron procesados de manera electrónica obteniendo un porcentaje desfavorable considerando los instrumentos aplicados “Cuestionario de Hábitos de Estudio” de José Luis Díaz Vega, que abarca una puntuación de 0 a 100% respectivamente de las siete áreas evaluadas y el Test de Habilidades Artísticas de Ariana F.

*Palabras clave:* Hábitos de estudio, Educación integral, Artes.

---

1 bpachecoamigo@yahoo.com.mx

## INTRODUCCIÓN

¿Qué es el arte? el arte puede definirse como diferentes actividades o producciones que puede realizar el ser humano con fines estéticos o comunicativos y que se representan a través de expresiones tales como la pintura, la escultura, la literatura o la música emitiendo realidades diferentes a través de escenas, ideas, emociones o sentimientos. El arte puede ser también un conjunto de obras o movimientos artísticos correspondientes a una época, un estilo o un país. Pero estos son conceptos muy básicos para un término realmente vasto, el arte se encuentra en continua evolución además de ser en esencia algo subjetivo que no puede ser medible ni limitante. No obstante las técnicas utilizadas en los hábitos de estudio pueden ser una herramienta que pueda desarrollar competencias artísticas que coadyuven a una mejora de competencias educativas en el ámbito artístico.

El arte como asignatura ha formado parte de la currícula en las diferentes instituciones de Educación Media en el país. Sus diferentes programas están diseñados para adquirir conocimientos primarios, sumando algunas habilidades necesarias para las distintas expresiones artísticas y desarrollando capacidades y talentos en pro de una mayor comprensión del arte como concepto generalizado. Sin embargo, el arte no se puede ver ni estudiar de forma aislada, sino como formación humanista e integralidad en los diversos aspectos de la vida del alumno, que le permite entender, comprender y evaluar diversos aspectos artísticos.

La educación ejercida en las diferentes Instituciones Educativas, por lo regular se ha arraigado una tradición que globaliza en sus enseñanzas un mensaje más práctico, a través de la palabra escrita y la palabra oral. A la vez, hay una injerencia en la asimilación de contenidos que se consideran indispensables para insertarse en la sociedad. Por ello, se ha subrayado el conocimiento a través de la razón, desvalorizando el lugar de la sensibilidad y de la intuición, saberes que forman parte medular de la creación artística.

La incursión del proceso enseñanza-aprendizaje en el rubro artístico, en la formación estudiantil, debe traer como resultado un conocimiento de la historia y los orígenes de nuestras raíces dándonos la identidad necesaria para el sano desarrollo como individuos productivos y perceptivos que fungen una función en la Sociedad como presentes y nuevas generaciones. A la vez, coadyuvando a que el sistema educativo promueva la extensión y la difusión del arte con diversas actividades recreativas prácticas tanto dentro como fuera de dichas instituciones.

Cuestionar ciertos valores inculcados como el pensamiento crítico, deben rea-



lizarse con sumo cuidado pues pueden imponerse frente a una sociedad para la cual si importan y deciden los lineamientos a seguir por estos criterios. Si no son profundamente analizados pueden afectar profundamente la percepción de la sensibilidad y el propio mercadeo de la expresión artística. Los docentes deberán revisar la imposición de un pensamiento único, unilateral promoviendo la competencia entre la misma búsqueda de las sensaciones y evitando un triunfo total del individualismo artístico: resistencias limitantes.

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Comprender el mundo sensitivo, explicarlo y coadyuvar a formar una construcción social, dependerá no sólo del alumno sino también del contenido, de la organización del conocimiento y la formación del porqué se quiere concretar el conocimiento en un nuevo aprendizaje; sin perder de vista la realidad cotidiana en la que vivimos y nos desarrollamos como humanos y en el contexto educativo.

En este sentido el campo del arte puede ofrecer un pensamiento cualitativo, reflexivo y en buena medida, crítico. “Las culturas de todo el mundo han proporcionado a sus habitantes los recursos necesarios para transformar la experiencia en una forma pública, de manera que otros puedan experimentarla. Aunque dos experiencias nunca pueden ser idénticas, el tipo de texto que uno crea establece la diferencia, y esta diferencia es epistémica. En parte, llegamos a conocer el mundo en virtud del texto que leemos, las imágenes que vemos y las canciones que cantamos” (Eisner, 2000: 241)

¿Pero como transmitir estas apreciaciones artísticas en estudiantes que apenas están desarrollando su percepción artística? Una respuesta pudiera venir a través del análisis de conocimientos a través de imágenes, imágenes inculcadas por la misma percepción del docente o a través de experiencias emocionales de los mismos estudiantes. De esta manera, incluso, el pupilo puede ir creando su propia visión de lo llamado bello en el arte, de la búsqueda de lo estético en su creación artística.

La imagen como representación, tiene un carácter complejo, no es sólo producto de “habilidades manuales”, remite a valores establecidos en las convenciones culturales; dependiendo de un conjunto de concepciones, ideas previas, esquemas, modelos mentales, entre otros, que ayudarán a llegar a un análisis de forma; aplicaciones de orden cognitivo que facilitarán procesos de aprendizaje en el pupilo (Bruner, 1991).

La función del docente en el crecimiento artístico no es suficiente, no solo

desde la escuela, se enseña a construir el concepto de necesidad artística, sino por ejemplo en el mundo multimedial con el intercambio de experiencias culturales, cines, conciertos, exposiciones, obras de teatro, espectáculos operísticos. Experiencias que derrochan las imágenes necesarias para el concepto visual, auditivo, sensitivo y muy importante psicológico desarrollando la relación que tienen los estudiantes tanto con ellos mismos como con el mundo que los rodea. Todas estas herramientas crean lo necesario para el aprendizaje artístico y como los forma como individuos creativos, por tanto, es preciso desarrollar el cuestionamiento dentro de la investigación:

¿La escuela puede ser un espacio donde se construyan escenarios óptimos donde el conocimiento sea una respuesta saludable, solidaria, creativa, incluyente e integral?

### SUSTENTO TEÓRICO

#### *La educación artística y la escuela*

En la intención de homogeneizar culturalmente para construir un país con una identidad, es que lo artístico entró en la escolaridad como «un espacio indispensable para el ejercicio de las profesiones y el adelanto industrial» Belgrano (citado en Eisner 2000).

¿Pero qué límites presenta la educación a través de este enfoque positivista, el acto mecánico de transferir objetivamente, a partir de ciertos patrones, colocando al arte como campo de ejercicio privilegiado de la percepción formal?

Es importante subrayar que esta enseñanza primaria debe de focalizarse en desarrollar el concepto general de lo que significa el arte en la vida y no como una profesión con alto nivel técnico y desarrollo exagerado de las habilidades y aptitudes requeridas para el artista dedicado o para un futuro virtuoso de la técnica.

Se percibe aquello que el arte nos da a *percibir*, pues el arte nos provoca sentir y pensar, estructurando el espacio de nuestros gestos expresivos dentro de sus límites, que son también nuestras posibilidades. Asimismo cada uno de nosotros resignifica de maneras diversas lo heredado. “El símbolo no es una llave para abrir todo de igual manera, un signo articula lo desconocido, lo que no está dicho, lo brumoso, con lo que ya es sabido, o sea la palabra. El creador del símbolo une el significante con un significado nuevo, incierto, abierto” (Zatonyi, 1997).

Pero este camino del arte hacia el panorama curricular de los programas académicos, ha tenido un proceso de asimilación que ha atravesado diferentes refor-

mas, en parte porque la valoración del mundo que podemos analizar presenta una visión ilimitada de un saber y conlleva un poder creativo que tal vez infundió cierta reserva en el desarrollo de la escolarización en la que se optó arcaicamente por una concepción limitada de lo sensitivo. “Ver algo más que mero mirar, requiere un ojo ilustrado; Esto es tan cierto y tan importante para comprender y mejorar la educación como para pintar un cuadro” (Eisner,2000:41).

Las áreas investigativas de este campo dan pauta para pensar en este desarrollo a través de la evocación de lo idealista pero en pro de un progreso práctico combinando ambos lados de la experiencia artística, Secretaría de Educación Pública, Acuerdo 384, (2006), como un todo necesario, que se auxilia de un conjunto de habilidades educativas dentro del contexto áulico, para ello, la necesidad de evaluar los hábitos de estudios de los aprendices de música, si cuentan con ello o no, para alcanzar los objetivos trazados desde la integración del proceso educativo (Piaget, 2000).

Las diferentes plantas docentes y evaluadores a nivel nacional, deberían de reflexionar sobre las formas de construcción del conocimiento artístico y lo estético, que es aparte inseparable del arte sobre algunos puntos importantes como:

1. El lugar que puede ocupar el arte realmente en la construcción global de los diferentes conocimientos escolarizados.
2. El vínculo que se establece entre el arte y dicho conocimiento.
3. Los conocimientos que son valiosos, la dirección que debería tomar su construcción y que significaría esta construcción en su perfil educativo.
4. Cuáles y como se realizarían las versiones esencialistas del arte como referente de la formación del concepto estético.
5. Desnaturalizar las ideas acerca de los patrones desde los cuales se mira, quebrando “la llamada a conocimientos universales y trascendentes”, que ligan el conocer a una “pedagogía de la adaptación”(Giroux, 1996).
6. Las relaciones que tienen la producción teórica y la investigación como posibilidad de sintetizar experiencias y reflexiones que modifiquen las prácticas educativas en el campo.
6. La vinculación entre formas de teoría educacional, teoría social y estudios artísticos.
7. La noción de recuperación cultural, en que la producción de conocimiento, la subjetividad y la participación se puedan abordar como cuestiones éticas, políticas y pedagógicas.

8. Las relaciones sociales que promueven ciertas formas de conocimiento material y simbólico.
9. Otras estrategias pedagógicas, que permitirían sacar a la educación estética del lugar de la catarsis de libre expresión y llevarla a una propuesta de reflexión y construcción de significaciones sustantivas ligadas a las prácticas culturales.

Una vez más, semejante tarea hace pensar en la necesidad de que los educadores críticos ofrezcan una nueva visión y espacio para escribir de nuevo, no sólo la relación entre cultura y poder, identidad y pedagogía, sino también entre trabajo cultural y el proyecto de renovación democrática (Giroux, 1996).

### MÉTODO

Se realizó un estudio descriptivo, de corte transversal con diseño no experimental. La muestra del estudio fue de 61 alumnos que cursan la educación secundaria, perteneciendo a las instituciones educativas centrales de la Ciudad de Zacatecas en zona indistinta, turno matutino; teniendo como criterio de inclusión estar inscrito en la institución educativa dependiente de la Secretaría de Educación Pública de Zacatecas, estar cursando o estudiando algún instrumento musical, como a su vez no presentar alguna discapacidad para estar en escuela regular como tampoco en el estudio artístico musical y 29 maestros que imparten asignaturas de artística en educación secundaria, en escuelas públicas y/o privadas del Estado de Zacatecas. El primer instrumento aplicado fue el cuestionario de “Hábitos de estudio” de José Luis Díaz Vega.

Para alcanzar los objetivos trazados se conceptualizó y operacionalizó el cuestionario en siete áreas del estudio, organizadas en categorías, que corresponden a las siguientes:

| <i>Nomenclatura</i> | <i>Definición</i>           |
|---------------------|-----------------------------|
| DT                  | Distribución de tiempo      |
| ME                  | Motivación hacia el estudio |
| DE                  | Distractores en el estudio  |
| NC                  | Notas en Clase              |
| OL                  | Optimización de lectura     |

|    |                          |
|----|--------------------------|
| PE | Preparación de exámenes  |
| AC | Actitud hacia el estudio |

De las categorías obtenidas en el cuestionario se tabularon en tres niveles que corresponden a:

| <i>Categoría</i> | <i>Nivel</i> | <i>Centiles</i> |
|------------------|--------------|-----------------|
| I = Insuficiente | 30 o menor   | 30% o menor     |
| R= Regular       | 70 a 31      | 70% a 31%       |
| B= Bueno         | 71 a 100     | 71% a 100%      |

La recopilación de la información se obtuvo a partir del cuestionario de “Hábitos de estudio” y se codificó en soporte electrónico, creándose una base de datos en función al objetivo trazado. Se calcularon los porcentajes de cada una de las áreas de estudio, con la finalidad de integrar los datos conjuntos de la distribución del cuestionario.

El procedimiento estadístico se realizó mediante el programa SPSS versión 17, con salidas en tablas y gráficos, aplicándose test estadísticos descriptivos para establecer las frecuencias de áreas evaluadas y su relación de significación entre ellas.

El segundo instrumento fue el test de Habilidades Artísticas integrado por 10 reactivos con respuestas multiopcionales de Ariana F.; cuyo objetivo es identificar las habilidades artísticas generales de los pupilos.

## RESULTADOS

En relación al género de la muestra aplicada se contempla que el 41% corresponde al sexo femenino y el 59% corresponde al sexo masculino.

Integrando cada área de estudio del cuestionario, en una tabla general, se expone el nivel expresado en términos porcentuales de las antes referida:

| <i>CATEGORÍA</i> | <i>DT</i> | <i>ME</i> | <i>DE</i> | <i>NC</i> | <i>OL</i> | <i>PE</i> | <i>AC</i> |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| I                | 18        | 3         | 57        | 89        | 59        | 69        | 10        |
| R                | 26        | 49        | 24        | 7         | 21        | 8         | 73        |
| B                | 56        | 48        | 19        | 4         | 20        | 23        | 17        |

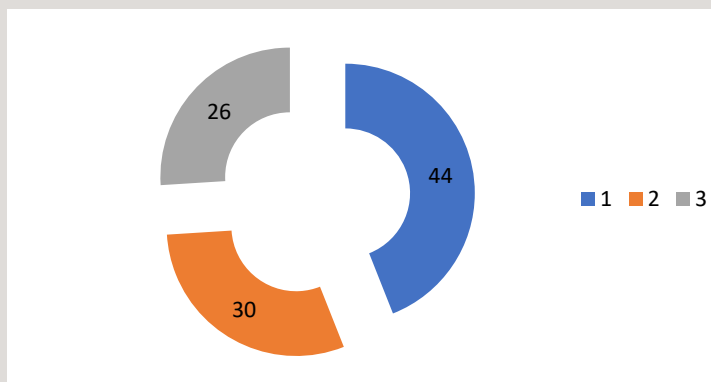
Observación:

1. El 44 % de la muestra refiere estar por debajo de la categoría “Bueno” en el área de distribución de tiempo.
2. El 52 % de la muestra indica estar por debajo de la categoría “Bueno” en el área de motivación hacia el estudio.
3. El 81 % de la muestra indica estar por debajo de la categoría “Bueno” en el área de distractores de estudio.
4. El 96 % de la muestra indica estar por debajo de la categoría “Bueno” en el área de notas en clase.
5. El 80 % de la muestra indica estar por debajo de la categoría “Bueno”, en el área de optimización de lectura.
6. El 77 % de la muestra indica estar por debajo de la categoría “Bueno” en el área correspondiente a la preparación de exámenes.
7. El 83 % de la muestra indica estar por debajo de la categoría “Bueno” en el área de actitud hacia el estudio.

La integración de habilidades artísticas de los alumnos hace referencia a:

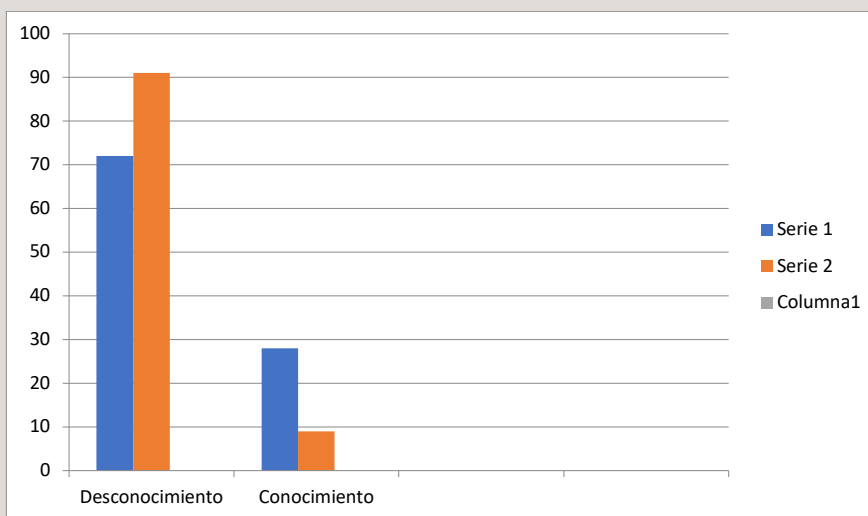
1. El 72 % de los alumnos no conoce las diversas áreas de desarrollo artístico.
2. El 91 % de los docentes desconoce las áreas de desarrollo artístico en el desenvolvimiento de los alumnos.
3. El 28 % de los alumnos contestaron de forma correcta el instrumento de habilidades artísticas
4. El 9 % de los docentes contestaron de forma correcta el instrumento de habilidades artísticas.

GRÁFICA PORCENTUAL GENERAL  
 GRÁFICA 1.- RESULTADOS DE INSTRUMENTO 1



El 26 % refiere una inclinación favorable ante los hábitos de estudios, como también un 30% de los alumnos se encuentran en una categoría regular, a diferencia del 44% indica una inclinación de insuficiencia ante las áreas evaluadas.

GRÁFICA 2.- RESULTADOS DE INSTRUMENTO 2



El 72 % refiere un desconocimiento de las áreas artísticas en comparación con los docentes que alcanza un 91 %; asimismo, en el rubro de conocimiento de habili-

dades artísticas los alumnos obtuvieron un 28 % de conocimiento en comparación de un 9 % de los docentes.

### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La integración de hábitos de estudio en el desempeño cotidiano del ejercicio educativo, han demostrado en investigaciones propuestas por Lozano, Pacheco & Rodríguez (2017), que la optimización entre los diversos rubros de evaluación no muestran una actitud favorable en la conducta de estudio en los alumnos de secundaria, como tampoco universitaria. Para ello, aunándose la organización artística en el mapa curricular en educación básica, SEP (2006), se puede realizar un juicio donde los materiales y formación de recurso humano dentro de las políticas institucionales de la educación, no se conforman de bases sólidas en el quehacer y formación docente como recurso humano; si bien, en la enseñanza básica no es una institución de tipo especializada en el área artística, no se justifica las inconsistencias de habilidades de los mismos docentes que imparten asignaturas con estas regulaciones de tipo curricular.

Desde esta perspectiva, las políticas educativas no están originando la oportunidad de generar lenguajes artísticos mediante habilidades artísticas, por tanto, y en consecuencia las competencias que se pretenden alcanzar en el sistema educativo no se podrá generar un buen pronóstico del aprendizaje, como tampoco una integralidad en este aspecto cultural.

### CONCLUSIONES

1. De acuerdo a los datos obtenidos se puede concluir que los alumnos carecen de hábitos de estudios, que dificultan ser competentes en la autorregulación y desarrollo del estudio en actividades escolares.
2. Se destaca, de acuerdo a los resultados obtenidos que uno de los items de evaluación es la favorable distribución de su tiempo en torno a sus actividades, aunado a esto, en el área de motivación de estudio proporciona un resultado en el cual se señala que el aspecto de actitud es el adecuado para mejorar las diversas áreas de estudio, dato significativo de forma positiva en contraste con otros estudios realizados a alumnos de secundaria sin estudiar alguna área de artes musicales.
3. La gran mayoría de los estudiantes refiere que no estudian para presentar



exámenes, sin embargo, la dificultad mayor que se establece en el periodo de preparación no sólo es la no preparación sino también, la no continuidad que le dedican al estudio, careciendo de la constancia.

4. Un gran porcentaje (80%), refiere carencia de una buena optimización de lectura, que implica el no obtener unas de las competencias lingüísticas de comunicación genéricas establecidas en el plan de estudio, porcentaje arrojado de manera idéntica a una población de estudiantes de secundaria.
5. De las áreas evaluadas las que mejor ubicación obtuvieron fueron distribución de tiempo y motivación al estudio; como a la vez, las que peores puntajes obtenidos fueron las notas en clase. Áreas de desarrollo académico que son indispensables la buena integración del proceso de enseñanza-aprendizaje en las funciones formales y artísticas educativas.
6. Se integraron resultados de habilidades artísticas donde los alumnos obtienen una mayor capacidad de habilidades artísticas que los docentes que imparten la asignatura.
7. Existe un desconocimiento artístico dentro de las áreas curriculares de enseñanza básica.

## REFERENCIAS

- Bruner, J. (1991) Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Ed. Alianza. España.
- Eisner, E. (2000) El ojo ilustrado. Paidós Educador. España.
- García, J. (1985) Arte y enseñanza en la Argentina. Edit. Bco de Boston. Argentina.
- Giroux, H. (1996) Placeres inquietantes. Edit. Paidós Educador.
- Lozano, J.; Pacheco, B. & Rodríguez, F. (2017) Formación de hábitos de estudio: Comparación entre alumnos de secundaria y alumnos universitarios. *Revista de docencia e Investigación Educativa*. 3-8: 55-63.
- Piaget, J. y García, R. (2000) Hacia una lógica de significaciones. Ed. Gedisa. México.
- Puiggrós, A. et Col. (1988) Hacia una Pedagogía de la imaginación para América Latina. Edit. Contrapunto. México.
- Secretaría de Educación Pública (2006) Acuerdo 384 “Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria. Diario Oficial de la Federación. SEP. México.
- Zatonyi, M. (1997) Una estética del arte y el diseño, de imagen y sonido. Kliczkowski Publisher. Moscú.

## PENSAR CASTORIADIS EN EDUCACIÓN

GERARDO LUIS PALACIOS VALDÉS<sup>1</sup>

JAIME ZÁRATE GONZÁLEZ

Escuela Normal Superior “Profesor Moisés Sáenz Garza”, Monterrey, Nuevo León

### RESUMEN

A partir del marco de la interdisciplinariedad, se establece la premisa de la complejidad, particularmente, en lo educativo, pues desde su origen las ciencias pedagógicas son esencialmente integraciones multidisciplinarias, lo que es también un referente significativo porque la obra completa de Castoriadis integra –al menos– ámbitos psicológicos, sociológicos, históricos y filosóficos.

Nuestro autor señala la falacia reduccionista de las representaciones y propone romper el círculo intersubjetivo para exponer la necesidad de una categoría, la de las significaciones imaginarias y argumenta ampliamente para hacer patente su existencia, su vigencia y su crucialidad. En suma, habla de lo imaginario depositado en lo psíquico del individuo...pero también lo psíquico depositado –la palabra adecuada es sedimentado– en la sociedad, en su devenir histórico.

Buscamos entender lo propuesto como una nueva manera de interrogar la educación, el sujeto ¿educable? Y el entorno social que ciñe y acota todo lo que refiere a su desenvolvimiento social. ¿Ironía o paradoja? De lo que aquí se habla con cierta profusión; pero de manera compacta, y se concluye en que lo psíquico es una entidad ausente en las grandes corrientes de la pedagogía contemporánea, por lo que ha quedado en el ‘punto ciego’ del desarrollo de lo educativo. Esta propuesta, se abraza el antideterminismo en todas sus formas, para destacar lo relevante de incorporar *lo* imaginario como protagonista en la explicación o para la elaboración de preguntas pertinentes respecto a lo educativo, ahí radica la mayor utilidad del pensamiento toriadisiano, para la educación, que no es decir poco.

*Palabras clave:* educación, psíquico, imaginario, socio-histórico.

---

<sup>1</sup> dirección.escdegraduados@gmail.com

El desarrollo de la ciencia occidental desde el siglo XVII no ha sido únicamente un desarrollo disciplinario, sino también un desarrollo transdisciplinario” (Morin, 2006, p.42) y continúa, veamos un ejemplo más reciente, “la ‘revolución biológica’ de los años cincuenta es un buen ejemplo de trabas, de contactos y transferencias entre disciplinas al margen de la física, de la química y de la biología...” (Morin, 2006, p.23), contrario a lo que se da por sentado, el mismo autor (Morin, 2006, pp.33-34) afirma “las ciencias físicas no son el último y primitivo pedestal sobre el cual se edifican todas las otras ciencias...por fundamentales que parezcan, son también ciencias humanas, porque aparecen en una historia humana y en una sociedad humana...” aunque es notorio que “nos hace falta...promover una nueva transdisciplinariedad, un paradigma que ciertamente permita distinguir, separar, oponer, luego desjuntar relativamente esos campos científicos...que conciba los niveles de emergencia de la realidad sin reducirlos a las unidades elementales o las leyes generales” (Morin, 2006, p.49), mismo autor (2006, p.13) que aclara: “Por ser más una actitud que una disciplina (si no sería contradictorio) la transdisciplinariedad permite observar las diversas dimensiones de la realidad, rompiendo definitivamente con el paradigma reduccionista.”

Los grandes cambios en la sociedad contemporánea, hace que “la propia complejidad del mundo en que vivimos nos obliga a valorar los fenómenos interconectados. Las actuales situaciones físicas, biológicas, sociales y psicológicas no actúan sino interactúan recíprocamente” (Pérez y Setién, 2008), de manera que “la historia de la ciencia está atravesada por grandes unificaciones transdisciplinarias que jalonan los nombres de Newton, Maxwell, Einstein, la irradiación de filósofos subyacentes (empirismo, positivismo, pragmatismo) o de imperialismos teóricos (marxismo, freudismo)” (Morin, 2006, p.43), además Pérez y Setién (2008) apuntan que

La descripción del mundo y de los fenómenos actuales nos exige una nueva forma de valoración desde una perspectiva más amplia, con una nueva forma de pensar que reclama encontrar un nuevo paradigma capaz de interpretar la realidad actual. A esto nos lleva la concepción transdisciplinaria.

Morin (2006, p.64) por su parte, señala que “el reto de la complejidad se intensifica en el mundo contemporáneo, porque justamente estamos en una época llamada de mundialización, que yo llamo la era planetaria...los problemas mundiales actúan sobre los procesos locales que retroactúan, a su vez, sobre los procesos mundiales.”

Según Berthelot (2001) citado en Giménez (2009, p.2), “el desarrollo genético de las disciplinas está condicionado por tres contextos: un contexto pragmático, relacionado con intereses prácticos; un contexto metodológico relacionado con la elaboración progresiva de procedimientos técnicos y esquemas de pensamiento; y un contexto normativo, constituido por el conjunto de debates que acompañan siempre el desarrollo de una disciplina” porque “...una disciplina tiende naturalmente a la autonomía por la delimitación de sus fronteras, por el lenguaje que la constituye, por las técnicas que lleva a elaborar o a utilizar, y eventualmente por las teorías que le son propias” (Morin, 2006, p.19).

En el ámbito de lo social, “la sociedad es creación, y creación de sí misma, autocreación, es la emergencia de una nueva forma ontológica -un nuevo *eidos*- y de un nuevo nivel y modo de ser” pues las instituciones y las significaciones de esas instituciones representan creaciones ontológicas pues “en ningún otro lado encontramos instituciones como modo de relación que mantengan la cohesión de una totalidad...” (Castoriadis, 1997, p.4).

Y continúa nuestro autor, “como no son producibles causalmente, ni deducibles racionalmente, las instituciones y las significaciones imaginarias sociales de cada sociedad son creaciones libres e inmotivadas del colectivo anónimo concernido” (Castoriadis, 1997, p.4), pues las “significaciones que conforman creencias, normas, valores, concepciones y formas de relación, se convierten en instituciones, que son las que permiten que un modo de producción pueda operar, desarrollarse, reproducirse y transformarse” (Anzandúa, 2017, p.3). en su génesis, existen restricciones internas y externas.

Castoriadis apunta que “la verdadera cuestión es la de las estructuras antropológicas que corresponden a las estructuras socioeconómicas, es decir la cuestión de las estructuras psicosociales del individuo contemporáneo, de la forma como éste actúa y se inserta en la sociedad, y de los comportamientos que el mismo funcionamiento de ésta tiende constantemente a producir y a reproducir. Se ignora pura y simplemente lo imaginario social dominante que estructura al individuo contemporáneo” (Castoriadis, p. 159), aunque Weber citado en Hudson (2010, p. 584) apunta que para que el Estado subsista “...necesita que los dominados acaten la autoridad que pretenden tener quienes en ese momento dominan”, véase cómo la lógica de dominio es del mismo tipo que un proceso que vive el sujeto, del que se da cuando lo *instituyente* subordina a lo *instituido*.

Además, Hobbes citado en Hudson (2010, p. 577), destaca que

...la conformación del cuerpo político obligará a obedecer aun antes de haberse sabido qué cosa se ordenará...[pero]...a diferencia de la concepción de Estado de Hobbes, en donde la relación política implica que uno manda y otro obedece, para Spinoza el Estado civil se define como el conjunto de condiciones bajo las cuales el hombre puede efectuar la potencia singular y colectiva de la mejor manera.

Al borde del precipicio de la confusión, nos adherimos a la propuesta toriadisina: 'la sociedad es instituida socialmente' pues existe una actividad humana y social -al mismo tiempo- que emplea el discurso de manera privilegiada para tapar hoyos y sanear grietas en la versión más convencional de lo que es la sociedad para proponer no una fatalidad sino todo lo contrario.

Castoriadis endereza su vehemencia contra -todas- las versiones determinísticas de lo histórico y de lo social, inclusive contra la propuesta marxista, pues al hablar de *modo de producción* no rechaza la categoría marxista, pero la reformula en el sentido de que su creación, las relaciones que propicia y las instituciones en que se apuntala, son creación imaginaria, sostenidas en significaciones creadas por el colectivo que le dotan de sentido (Castoriadis (1983), citado en Anzandúa, 2017, p.3). En particular, "las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad considerada, son en realidad ese mundo: conforman la psique de los individuos" (Castoriadis, 1997, p.9).

Dice Castoriadis (2006, p. 169) citado en Barischetti (2011, p. 78), "sujetos y sociedad se confunden en los magmas de lo imaginario" incluso en los momentos más lúcidos del sujeto en que realiza su autonomía. La veta psicoanalítica de los fundamentos toriadisinos se hace evidente "porque algunos elementos han sido introyectados a partir de la imposición del dominio de la conciencia sobre el inconsciente y llevándonos como sujetos a la asunción de la autonomía (mi ley), como contraposición a la heteronomía (ley del otro en mí), según Barischetti (2011, p. 79), puesto que la actividad humana no es totalmente consciente ni totalmente inconsciente.

Establece Castoriadis (1994, p. 14) que "la autonomía en el plano individual consiste en el establecimiento de una nueva relación entre sí mismo y el propio inconsciente; no eliminarlo sino lograr filtrar lo que se transmite de los deseos a los actos y las palabras. Tal autonomía individual está constitutivamente sometida a graves condiciones. Por lo tanto, necesitamos instituciones de la autonomía, instituciones que a cada uno concedan una autonomía efectiva en calidad de miembros de la colectividad y le permitan desarrollar su autonomía individual.

Castoriadis (2008, p. 122) citado en Anzandúa (2017, p.6-7) apunta, “heteronomía; el *hétéreos*, el otro, que ha dado la ley, no es sino la sociedad instituyente misma, la que, por razones muy profundas, debe ocultar este hecho. La heteronomía característica de nuestras sociedades se refiere al desconocimiento u ocultamiento de la propia auto-institución como sociedad...” por lo que entenderíamos heteronomía como la alienación del sujeto, pero no solo del sujeto, sino que también de la sociedad sobre su propia institución y constitución, concebido su origen como divino, determinista o en el consumo.

Por otra parte, Giddens (1998, p.73) señala que “la socialización también es el origen de nuestra propia individualidad y libertad. En el curso de la socialización cada uno desarrolla un sentido de la identidad propia y la capacidad de pensar y actuar de forma independiente,” para Castoriadis (1997, p.4) “la socialización no es una simple adjunción de elementos exteriores a un núcleo psíquico que quedaría inalterado; sus efectos están inextricablemente entramados con la psique que sí existe en la realidad efectiva.” En otra parte afirma (2017, p. 50) “el requisito mínimo para que el proceso pueda desarrollarse es que la institución ofrezca a la psique un *sentido* -un tipo de sentido diferente del protosentido de la mónada psíquica. El individuo social se constituye así interiorizando el mundo y las significaciones creadas por la sociedad...”

Habermas, citado en Yurén (1995, p.100) entiende por socialización, “una red de interacciones gracias a la cual el individuo se constituye como tal (al tiempo que constituye a la sociedad), al asumir o estabilizar órdenes normativos que se materializan en instituciones o en contextos de relaciones interpersonales reguladas legítimamente” y Castoriadis (2017, p. 50) sostiene que “la vertiente social de este proceso es el conjunto de las instituciones donde baña constantemente el ser humano desde su nacimiento, y en primer lugar el otro social, generalmente pero no ineluctablemente la madre, que se ocupa de él, estando él mismo socializado de una manera determinada...” además, todo *individuo social* es producto del proceso de socialización, “que es una acción de la sociedad sobre la psique para domeñar sus representaciones, afectos y deseos, para encauzarlos a satisfacerse a partir de lo que la sociedad les ofrece como objetos y acciones de *sublimación*” (Ramírez, 2017, citado en Anzandúa, 2017, p.4), entendida la sublimación como “el eje o el lado subjetivo del funcionamiento de la institución social” (Castoriadis, 2002, 252 citado en Anzandúa, 2017, p.5).

Barischetti (2011, p. 79) destaca que al optar por la línea de Lacan, Castoriadis

propone “dos ideas fuertes para su propia teoría: la fuerza de la imaginación como creadora de instituciones y la sociedad como correlato único posible de la vida del sujeto.” *Lo imaginario*, definido por Castoriadis (2007, p. 12) citado en Barischetti (2011, p. 79) como “creación incesante y esencialmente indeterminada” atraviesa lo psíquico, lo social y lo histórico. A la lógica identitaria instalada desde Aristóteles, Castoriadis antepone “una lógica perteneciente al ámbito de la imaginación.”

La superación de la intersubjetividad es lograda por Castoriadis (2007, p.12) al distinguir entre las significaciones imaginarias sociales llamadas representaciones y las posiciones del imaginario psicoanalítico (lo especular, el reflejo)...pues no se genera a partir de la interacción con otro sino que “el espejo mismo y su posibilidad, y el otro como espejo, son obras de lo imaginario, que es creación *ex nihilo*.”

Por lo que se describe el proceso instituyente, tanto en el orden social como en el psíquico, como un componente relevante a ser atendido por los estudiosos de la conducta y la educación, en tanto destaca las relaciones dinámicas entre la sociedad y el individuo que en su conjunto constituyen los imaginarios pues

la sociedad –*toda* sociedad– se instituye creando su propio mundo. Esto no significa sólo ‘representaciones’, ‘valores’, etc., sino que en el origen de todo ello hay un *modo* del representar, una categorización del mundo, una estética y una lógica, así como también un *modo* de valorizar, y sin duda también un modo simple particular del *ser afectado* (Castoriadis, 2017, p.34).

La ruptura que se presenta establece que este fenómeno no es intrínsecamente psíquico e individual sino que la sociedad, al crear las instituciones y su cultura inherente también generan por sí mismas, los propios imaginarios, instituyentes de la relación nuclear entre el individuo y su sociedad, “llamémosle cultura a todo lo que, en el dominio público de una sociedad, va más allá de lo simplemente funcional o instrumental y presenta una dimensión invisible o, mejor, imperceptible, positivamente investida por los individuos de esta sociedad” (Castoriadis, 2017, p. 115), aquí propone retomar este paradigma para explicar fenómenos sociales y el despliegue de las conductas individuales que se conglomeran en los segmentos de la cultura para la vida en desarrollo. Nuestro autor conjetura acerca de qué características ha de tener el sujeto del capitalismo actual, y asume que un individuo ‘autónomo’, que hace su vida social típica en la típica libertad que brinda una sociedad así. Ni pensar que intente emplear esa autonomía para no ir de compras

al *mall* de su preferencia, desplazarse por el territorio con pretensiones frívolas de consumo vital.

Barischetti (2011) llama la atención del orden educativo hacia la obra toriadiana porque ningún tema trascendental abordado, es ajeno a la educación. Un debate largo y fructífero en todas las ciencias de la educación se ancla en la dicotomía autonomía-heteronomía. ¿La educación heterónoma pretende brindar autonomía al sujeto? Resulta que “la alienación sorprende a la autonomía en un problema de relación social no de simple intersubjetividad, sino un problema de existencia social e histórica” (Barischetti, 2011, p. 79). Iniciar la desalienación es un tematizar y problematizar las asunciones que, de ordinario se postulan en lo automático, tematizar y problematizar de manera crítica, y necesariamente, reflexiva partiendo del *yo* y del *otro* como componentes inherentes del sujeto, donde “...ese *otro*, que ocupa el lugar del inconsciente, está conformado por los puntos de vista, los deseos, las exigencias, las esperas, los mandatos y un vasto conjunto de significaciones asignadas por la familia y el resto de las instituciones sociales e históricas” (Hudson (2010, p. 573). Es categórico Castoriadis al apuntar que “la autonomía surge, como germen, desde que estalla la interrogación explícita e ilimitada, no refiriéndose a ‘hechos’ sino a significaciones imaginarias sociales y su fundamento posible. Momento de creación, que inaugura otro tipo de sociedad y otro tipo de individuos.”

Anzandúa (2017, p.9) señala que “la autonomía en el orden sociohistórico implica que el colectivo reconozca que las instituciones de la sociedad son creadas por él y por lo tanto transformables por él, de manera que puede cuestionar sus propias instituciones, sus representaciones del mundo, sus saberes, sus ‘certezas’, sus significaciones sociales; y puede transformarlas de manera crítica y reflexiva,” el mismo autor esgrime que “la autonomía implica darse su propia ley, cuestionar reflexivamente las significaciones creadas por la psique y/o instituidas por la sociedad, que somete a los individuos. La autonomía puede alcanzarse en lo individual como en lo social. En el sujeto, la autonomía implica, entre otras cosas, cuestionar reflexivamente sus propias determinaciones subjetivas (Castoriadis, 1983), otorgándoles un nuevo sentido.”

Anzandúa (2017, p.9) sostiene que “formar para la autonomía, implica formar para proponer y crear nuevas significaciones imaginarias que cambien la situación actual de nuestras sociedades...se requiere que la educación posibilite y favorezca la reflexión crítica que de pauta al cuestionamiento de las significaciones instituidas, pero que además, posibilite la autogestión y la transformación de las institu-



ciones educativas, a partir de un ejercicio creativo y auténticamente democrático del colectivo.”

De manera que Bourdieu citado en Edelstein (2011, p.97) entiende a la “... *objetivación participante*” como uno de los ejercicios más difíciles, pues exige romper con las adherencias y adhesiones más profundas y más inconscientes, aquellas que a menudo constituyen el fundamento mismo del interés en el objeto estudiado por parte de quien lo estudia,” por su parte, Filloux (1996, p.41) sostiene que “... habría que hacer alusión...que en esta cuestión del diálogo, a partir de Freud no se va a tomar sólo el diálogo consciente, explícito, sino el diálogo implícito, lo que llamamos...‘el diálogo de los inconscientes’.”

También se erige como contenido del imaginario social, pues “...esto significa que el discurso del *otro* no está únicamente encarnado en el inconsciente individual, sino en un campo social que se determina a partir de una tensión constitutiva: la dinámica entre lo *instituido* y lo *instituyente*” (Hudson, 2010, p. 574), pues nos remitimos a Castoriadis, citado en Anzandúa (2017, p.4) al afirmar que “donde hay tensiones entre lo que se ha instituido...todo aquello que se ha establecido en las instituciones y busca preservarse; que entran en tensión con lo imaginario social radical, que es la dimensión instituyente de la sociedad; creación de nuevas significaciones en el proceso de auto-creación de la sociedad en su devenir.” Las pasiones emergen de manera proporcionalmente directa a la carga individual del *performance*; desde que se inventó lo público ha destacado lo individual como protagonista, entonces las pasiones siguen dirigiendo destinos; la naturaleza colectiva de lo público fue tempranamente despojada, habría que recuperarla pues a más colectivo el desempeño, más racional el proceso, porque las condiciones de posibilidad del universitario indolente e indiferente, “...desde las cuales se ejercita, son: rompimiento de la cultura como un acto de libertad, fuera de su individualidad nada importa, privilegio de la melancolía, y coleccionista del decir y contradecir” (Valle, 2015, p.80).

Por su parte, Castoriadis citado en Hudson (2010, p. 574) apunta que “... el problema de la autonomía radica en que el sujeto encuentra en sí mismo un sentido que no es suyo y que debe transformar, utilizándolo...” De manera que Castoriadis atina a formular el desplazamiento dialéctico del sujeto alienado al sujeto autónomo (en proceso), que dice no es un evento de mayor toma de conciencia, porque afirma que el entorno social del sujeto que se encuentra en ese proceso de transición, le da señales, le pone condiciones; de otra manera no sería posible ca-

minar en esa dirección. Sólo por ejemplificar a nivel social más amplio, siguiendo la formulación de Hegel que el amo necesita del esclavo para asentar su identidad y su rol de dominio; y el esclavo, a su vez, requiere del amo para sostener la realidad en que está metido, es decir, seguir siendo esclavo; luego se dio la manumisión pero a lo que se refiere Castoriadis es que hubo ciertas condiciones sociales previas que condujeron al esclavo a moverse de ese lugar; y en el nivel social más local, los académicos autónomos se preguntan cuánto tiempo más pasará para que los académicos técnicos, los semiprofesionales o los empíricos transiten, se muevan de esa ‘ejercitación cotidiana de la alienación’, una respuesta provisional sería pues cuando haya un entorno que brinde las condiciones, de acuerdo con lo antes dicho. Knight (2008) define esas condiciones como ‘experienciables’: componentes del ambiente o clima social, que en este caso constituyen mensajes sin ambigüedad para invitarlos a que inicien su camino hacia la autonomía.

En lenguaje *freireano* “...el ejercicio de construcción de la autonomía no es una tarea fácil. Requiere de mucha atención, pre-ocupación, es decir, una ‘ocupación previa’ que desencadene la acción...porque...la autonomía en educación es algo que se construye y se conquista en equipo.” (Aparecido y de Medeiros, 2002, p. 263). Lo instituyente es de lo que se apropia el imaginario instituido que tiene como objetivo, de acuerdo con Castoriadis citado en Hudson (2010, p.574), “...la creación de individuos absolutamente conformados, que se viven y se piensan en la repetición” lo que es como la ejercitación cotidiana de la alienación. La autonomía germina cuando el sujeto imprime agudeza y pensamiento crítico para desplazar al *otro* de los significados que dan sentido a sus decisiones, así sea un desplazamiento parcial puesto que no se podría deshacer del *otro* de manera definitiva.

## CONCLUSIONES

Las ciencias de la educación, de naturaleza interdisciplinaria desde su origen y hasta nuestros días es el marco para realizar una aproximación a la obra de Castoriadis (1922-1997), prolífica y diversa en sus asideros epistemológicos también.

Desde la noción de modo de producción que no niega referentes económicos y sociales pero en la que aporta para su enriquecimiento las nociones de

En el marco más amplio de sociedad, reconocido su entramado histórico y su dinámica social, Castoriadis incorpora la noción de lo imaginario, como reflejo proyectado del espejo, no sólo por encima de las determinaciones de naturaleza histórica o económica, pues expresa una ruptura ante toda opción determinística

para erigir lo instituido como referente psíquico de la sociedad y lo social como referente psíquico del individuo para expresar las tensiones inherentes a la vida humana.

La construcción del yo en el particular, no puede erigirse sin el referente externo del otro. El otro lo es todo, lo exterior a la individuación, desde el personaje íntimo de la madre vinculante hasta la entidad más abstracta y lejana de índole global: yo y mi madre, yo y mi familia, yo y mi patria, yo y mi mundo, yo y mi universo; son, en su desarrollo, los plexos referenciales que expresan –y ocultan– el psiquismo del particular. Castoriadis tiene razón al argumentar *ex nihilo* para las dos dimensiones, porque la psique es ahistórica, la psique es realización, es potencia, es existencia vigente. Sus huellas pueden quedar en los ámbitos sociales y pueden ser referentes para reconstruir una temporalidad, pero en rigor, lo instituido en su origen es también ahistórico, autogenerado por la imaginación cristalizada por pulsiones y deseos de una psique inmanente.

¿Qué de ello es provocador para estudiar los fenómenos educativos? Imposible tener hoy claro el alcance de su repercusión. Si partimos de la educación como coadyuvante de la autonomía y libertad del sujeto y entonces, entendida la libertad como aspiración de la humanidad, concebida la libertad como el medio de realización plena de cada individualidad, asumida la libertad a modo de valor universal hacia la que tienden las energías humanitarias, así, la obra toriadisana brinda claves para desentrañar las vías para romper el ciclo recurrente y reproductor, que aliena y subyuga pero esclavo y señor están atados psíquicamente para ser que son; patrón y proletario igualmente, pero la propuesta de lo imaginario toma vigor para desmantelar el equilibrio de cualidades perversas que atentan contra la libertad.

## REFERENCIAS

- Anzaldúa Arce, R. E. (2017). Reflexiones sobre la educación: Una mirada desde Cornelius Castoriadis. Ponencia. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. San Luis Potosí, México. Consultado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1402.pdf>
- Aparecido Guioti, E. y R. de Medeiros Arnt. (2002). “El trabajo con la pedagogía de la autonomía en un taller de internet”, pp. 258-268, en Saul, A. M. (Coord.). (2002). *Pablo Freire y la formación de educadores. Múltiples miradas*, México, ed. Siglo Veintiuno. 367 pp.
- Barischetti, M. (2011). Cornelius Castoriadis: Una lectura educativa de La institución imaginaria

- de la sociedad, pp. 78-82, *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, Revista Anual de la Unidad de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas/ INCIHUSA- CONISET/ Mendoza, vol. 13. Mendoza. Diciembre 2011. Comentarios de libros.
- Castoriadis, C. (2017 (2)). Ciudadanos sin brújula, ed. Coyoacán, México.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, No. 35. 9 pp. Consultado de [http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis% 20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf](http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf)
- Castoriadis, C. (1994). “Miseria de la ética”. *Zona Erógena*, No. 22, 1994. 14 pp. Consultado de <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/739.pdf>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, ed. Paidós. Col. Cuestiones de educación. 235 pp.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, ed. UNBA/Novedades Educativas, 93 pp.
- Giddens, A. (1998). *Sociología*, ed. Alianza. Madrid.
- Giménez, G. (2009). Comunicación, cultura e identidades emergentes de Conocimiento Local: Discurso y representaciones sociales LABCOMPLEX, CEIICH, UNAM-COLSAN. pp. 2, 5, 6, ,7. Consultado de <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m4/gimenez.pdf>
- Hudson, J. P. (2010). “Formulaciones teórico-conceptuales de la autogestión”, *Revista Mexicana de Sociología*, no. 72. Año 2010, Núm. 4, pp. 571-597.
- Knight, Peter T. (2008). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*, Madrid, ed. Narcea.
- Morin, E. (2006). Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?, UNESCO/USAL/ IIPC/UANL/ENSE, Monterrey, pp. 2, 8, 9, 31, 36.
- Pérez Matos, N. E. y J. A. Setién Quesada E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias. Una mirada a la teoría bibliológico-informativa. ACIMED. 2008, 18(4). Consultado de [http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18\\_4\\_08/aci31008.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18_4_08/aci31008.htm)
- Riveros Palavecino, C. (2017). Autonomía y democracia en Cornelius Castoriadis, *Mutatis Mutandis*. *Revista Internacional de Filosofía*, Núm. 9, diciembre de 2017, pp. 83-114.
- Valle Vázquez, A. M. (2015). “Universidad y cultura. En los límites de la indiferencia”, pp. 63-89 en Jiménez, M. A. y A. Ma. Valle Vázquez (ed.). *Sociología y cultura. Transformar la universidad*, México, ed. UNAM: FES A/Juan Pablos. 247 pp.
- Yurén Camarena, M. T. 1995. *Ética, valores sociales y educación*, ed. Universidad Pedagógica Nacional: México; Col. Textos, No. 1. 323 pp.

# NEPOHUALTZINTZIN: MATRIZ DE CÁLCULO Y HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN, DESARROLLO Y POTENCIALIZACIÓN DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO

PALMA GUERRERO DANIEL<sup>1</sup>

Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

DÍAZ SALES LUIS GUILLERMO<sup>2</sup>

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

## RESUMEN

A partir de la invasión Europea hacia el continente Americano , y la entrada de la llamada modernidad, el legado científico de los mexicanos primigenios fue ocultado, vejado y negado, por ejemplo las matemáticas mexicanas, que fueron tan avanzadas que fueron parte primordial del desarrollo de toda una civilización tan avanzada y superior que los mismos europeos; prueba de ello es la estructura arquitectónica de las grandes ciudades construidas por los antiguos mexicanos, este desarrollo tanto en la ciencia como en el pensamiento matemático fue sintetizado en un instrumento tecnológico llamado Nepohualtzintzin, ábaco que viene a ser la representación estructural del cuerpo humano y su relación con la naturaleza y sus ciclos , en el cual se pueden hacer todo tipo de operaciones matemáticas desde las más sencillas hasta las más complejas. El hecho de retomar este instrumento en la enseñanza de las matemáticas, tiene como objetivo demostrar que las matemáticas no están alejadas de la vida social ni de la persona ni de su historia. Y que el aprendizaje y la apropiación del conocimiento matemático es dinámico e interactivo a través del ábaco. Dentro de la dinámica de aplicación de enseñanza del ábaco, está centrado en la práctica continua y el sistema posicional, junto con cuatro elementos claves de la enseñanza como son: memoria, visualización, verbalización y manipulación, además del sentido social e histórico. Conforme se avanza en la apropiación del ábaco se van descubriendo las propias estrategias de aprendizaje

1 Pasante en Psicología Social, UAM-I, dannyelguerrero72@gmail.com

2 Pasante en Psicología, UNAM. eltermo55@gmail.com.

además de mejorar en procesos psicosociales como la atención, la concentración y la memoria.

*Palabras clave:* Nepohualtzintzin; matemáticas; pensamiento matemático; enseñanza; aprendizaje.

## INTRODUCCIÓN

Si tenemos en cuenta que la inteligencia es la capacidad humana por excelencia, que esta capacidad es la que permite la efectiva resolución de los problemas surgidos en la vida en común, además de ser un proceso de carácter individual que se encuentra influido por procesos de interacción social, al mismo tiempo esta capacidad se puede estimular o se puede limitar, uno de los factores que influyen en esta estimulación o limitación es el proceso educativo; este proceso al mismo tiempo es un proceso político en el sentido de que además de adquirir conocimiento se adquieren reglas y normas de comportamiento, valores, creencias y hábitos, teorías, perspectivas y formas de comprensión del mundo desde la ideología dominante. Una de las manifestaciones propias de la inteligencia es el pensamiento matemático, esta capacidad se forma y se desarrolla por medio de las diferentes herramientas que la sociedad proporciona para estos fines, una de las herramientas creadas para la estimulación del intelecto ha sido el desarrollo de la ciencia matemática, esta ciencia ha sido la encargada de potencializar el intelecto humano no solo de manera individual sino a escala colectiva; a su vez la educación escolarizada es la institución que sistematiza, diseña e imparte los conocimientos que tienen que ver con la enseñanza aprendizaje de la ciencia matemática, en su estado natural la relación entre pensamiento matemático y ciencia matemática ha resultado el incremento del pensamiento matemático por medio de las herramientas matemáticas, podríamos afirmar que al escolarizarse la educación matemática el proceso de enseñanza aprendizaje de esta ciencia entra en una fase artificial, ya que como se menciona la educación escolarizada tiene fines políticos al dictar formas de pensamiento, de percepción y de comportamiento, además de regular por un lado el conocimiento en el sentido de que se enseña, como se enseña y quien o quienes serán los encargados de enseñar, por otro lado también regula a quien o a quienes se les enseñara para ocupar ciertos roles sociales específicos, al respecto J. Bruner menciona como ejemplo el empleo del lenguaje en la educación escolarizada y explica:

“El medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la educación (el lenguaje) nunca puede ser neutral, ya que impone un punto de vista no solo sobre el mun-

do al cual se refiere sino hacia el uso de la mente con respecto a este mundo. El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. No es solo que el medio es el mensaje, el mensaje en si puede crear la realidad que el mensaje encarna y predisponer a aquellos quienes lo oyen a pensar de un modo particular con respecto a él, ni la mente sola ni la mano sola pueden lograr mucho sin las herramientas que las perfeccionan, y una de las principales herramientas es el lenguaje y las reglas de su uso". (Bruner, 1992)

Vivimos en una época en donde los avances científicos y tecnológicos tienen un desarrollo sin límites, ha surgido una industria de la tecnología, misma que se encarga de diseñar y fabricar una gran variedad de objetos y aparatos con el objetivo de facilitar los diversos aspectos de la dinámica social y cotidiana de la vida, en el trabajo, la escuela y el hogar abundan objetos y utensilios que reflejan dicho avance tecnológico, refrigeradores, estufas, lavadoras, hornos de microondas, televisores, radios, teléfonos, computadoras, reproductores de video, calculadoras, *tablets*, automóviles, focos, lámparas, etc. Cabe mencionar que dentro de estos utensilios ha surgido un tipo de aparatos que pareciera han igualado e incluso superado las capacidades tanto físicas como intelectuales del ser humano, dichos utensilios son los que comúnmente llamamos "aparatos inteligentes", televisores, teléfonos, calculadoras, computadoras, *tablets*, a todos ellos se les ha agregado el calificativo de "Smart" o "inteligente", dichos utensilios se han masificado y a diferencia de los diversos instrumentos o herramientas que han sido creadas para potencializar las capacidades humanas, pareciera que las nuevas tecnologías hacen lo contrario, ya que el uso inadecuado de estos inhibe y limita ciertas capacidades intelectuales, como la memoria, la atención y sobre todo la concentración, la imaginación, la creatividad, el cálculo y el razonamiento lógico se han visto afectados por el uso indiscriminado de los aparatos llamados "inteligentes", el mismo proceso de enseñanza aprendizaje se ha afectado y modificado derivado de esto; ciertas afectaciones de carácter psicológico como el "déficit de atención", el llamado "lento aprendizaje" y la "hiper-actividad" se potencializan con el uso excesivo de estos "aparatos inteligentes", el lugar en donde más se refleja este fenómeno es en los centros educativos y escolarizados del país, lo "normal" es encontrar a niños y niñas que no han alcanzado y mucho menos desplegado su potencial intelectual de manera adecuada, por el contrario observamos que las nuevas generaciones de estudiantes del nivel básico escolarizado (primaria, secundaria y nivel medio superior) carecen de ciertas competencias de acuerdo al nivel académico en el que

se encuentran, reflejo de esto son los bajos resultados en las diferentes pruebas y evaluaciones tanto nacionales (PLANEA 2017) como internacionales (PISA 2016), los reportes de dichas evaluaciones coinciden en el bajo rendimiento escolar que deriva en logros académicos insuficientes o básicos, siendo escasos los logros de excelencia académica de parte de nuestros estudiantes, de acuerdo a PISA 2016:

- El 55% de los estudiantes mexicanos no alcanza el nivel de competencias básico en matemáticas, en lectura se trata de un 41% y en ciencias encontramos que el 47% de alumnos tiene la misma situación.
- Solo el 1% de los estudiantes mexicanos logra alcanzar los niveles de competencia más altos.
- Estos resultados según los estándares de la OCDE y el FMI reflejan un atraso de dos años de escolaridad con respecto a otros países miembros de dichas organizaciones.
- Los alumnos mexicanos de más alto rendimiento escolar obtienen el mismo puntaje que un alumno promedio de Japón.
- De acuerdo a esta evaluación México se encuentra por debajo de países como Portugal, España y Chile (PISA 2016).

Lo mismo ocurre con las evaluaciones nacionales, el PLANEA 2017 informa que:

- Entre un 49% y un 60% de los estudiantes que cursan el 3° y el 6° grado de primaria respectivamente tienen un logro insuficiente en áreas de lenguaje y comunicación además del área de matemáticas.
- Solo una minoría de estudiantes 2.6% en lenguaje y comunicación, y un 6.8% en matemáticas tiene logros sobresalientes de los aprendizajes clave del currículo de dichas áreas.
- Una gran mayoría de nuestros estudiantes mexicanos no logra alcanzar las competencias básicas para un desarrollo óptimo intelectual (PLANEA 2017).

Si nos enfocamos al área matemática los estudiantes mexicanos muestran temor, frustración, enojo y un desinterés al aprendizaje de matemáticas lo que deriva en grandes niveles de ansiedad con consecuencias a corto plazo como el bajo rendimiento académico en esta materia y a largo plazo la escasez de profesionales en esta



área, el informe PISA 2016 expone que “más del 75% de los estudiantes declara que frecuentemente le preocupa tener dificultades en las clases de matemáticas y más de la mitad de estudiantes siente ansiedad al resolver un problema de matemáticas” y que al comparar hombres con mujeres, “las mujeres muestran mayores niveles de ansiedad hacia las matemáticas y tienen menos confianza en sus habilidades matemáticas” (OCDE 2016).

Aunado a esto dentro de lo cotidiano podemos observar que al realizar actividades de orden lógico matemático como los cálculos y las operaciones aritméticas, la mayoría de las personas recurre a los mencionados aparatos “inteligentes”, teléfonos, calculadoras, computadoras y tabletas; negocios, empresas y escuelas se auxilian de estos utensilios y promueven su uso, recordar que uno de los puntos esenciales de la llamada “reforma educativa” en nuestro país es el uso de aparatos “Smart” o lo que se ha denominado como TIC’S para el auxilio dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje; vivimos en una época en donde por desconocimiento, olvido o desinterés se han dejado de lado y sepultado formas de conocimiento y de hacer ciencia, métodos propios y que fueron pensados para cualquier persona, que además fueron creados con el fin de potencializar el intelecto humano, nos referimos al uso del *Nepohualtzintzin*, lo que comúnmente se conoce como el “ábaco maya” o “ábaco azteca”, esta herramienta desmitifica lo que por mucho tiempo se ha sostenido: “que solo unos cuantos pueden aprender la ciencia matemática”, por el contrario el *Nepohualtzintzin* pone de manifiesto que cualquier persona puede adquirir los conocimientos de la ciencia matemática de una manera sencilla, dinámica y lúdica.

### FUNDAMENTO TEÓRICO

*El uso del Nepohualtzintzin en el México antiguo.*

Un elemento que no puede dejar de ser mencionado en la evolución humana, tan necesario para poner orden a los elementos del medio es sin dudarle la *matemática*, es también al igual que lenguaje una facultad cognitiva inherente a la estructura psíquica del humano. La matemática al contrario de lo que se piensa es la más humana y pura de las ciencias, lo ha acompañado todos los días a lo largo de sus andar por la tierra. Aun cuando hoy no se logra establecer con exactitud quienes fueron las primeras civilizaciones que la emplearon, ella ha sido empelada recurrentemente en todas las culturas; sin embargo las diferencias en su uso entre una cultura y otra radica en que tanto la han empleado y relacionado con su vida

diaria, pero sobre todo, el nivel en que profundizaron en su conocimiento y dominio, el cual les permitió lograr un empoderamiento y una mejora en sus formas de construcción del mundo en donde viven. La matemática es una ciencia que todas las civilizaciones han utilizado para lograr una solución a sus menesteres, pero son pocas las civilizaciones que sobresalen no solo por emplear las matemáticas, sino que a través de su uso van perfeccionando y enriqueciendo el pensamiento matemático. Las civilizaciones que más se mencionan son la egipcia, la griega, la árabe y la hindú, dejando olvidada y negada siempre a la matemática mexicana. Basta con recurrir a la etimología de la palabra *matemáticas*, que proviene del griego y está compuesta por: *mathema* (*lo que hay que saber*) que es un sustantivo y *mathein* (*saber pensar*) que es un verbo, la palabra ya traducida se puede interpretar como “*lo que hay que saber*” o “*lo que hay que saber pensar*” (Barrada, I. 2015). En el México antiguo la palabra que expresa esta actitud humana proviene del náhuatl y se escribe: “*manematca*”.

Los mexicanos antiguos entendían la importancia de la matemática para la vida, además de su naturalidad y su sincronía con la naturaleza; es decir, de su perfección. Fue por eso que decidieron cimentar su vida, su actuar y su civilización en la matemática; el hombre y la naturaleza son origen y principio matemático. El estudio del Nephualtzingtin abarca los más variados aspectos del conocimiento de los ciclos: la astronomía, la geometría, las matemáticas, la gestación y la iconografía, desprendiéndose además de ello la hermosa filosofía del pueblo náhuatl que se caracteriza por ser una cultura predominantemente heliocéntrica, en la que el sol es el eje de todas las cosas (Romero, 1985). Fueron los mexicanos quienes entendieron las bondades de un sistema numérico basado en la posición de los valores, el cual no hubiese sido posible sin la creación de un símbolo primordial en la matemática; el cero.

De acuerdo con la visión de los mexicanos primigenios, que supieron reconocer el lugar en donde nacen las matemáticas; esto es darle un *dónde* y un *por qué*. El *donde* lo encontramos en nosotros mismos, en aquello con lo que todos contamos: nuestro cuerpo, el cual se estructura a partir de constantes numéricas, infaltables en ningún humano: veinte dedos, dos sexos, dos ojos, dos manos, dos labios; etc. El *por qué*, es parte de lo anterior, si el cuerpo es una expresión de la naturaleza y tiene constantes numéricas, entonces también en la naturaleza debían de existir números

y constantes que los rigen sobre ella y nosotros. Entender estos ciclos permitió un mejor aprovechamiento de los recursos y su potencialización, también logró una relación simbiótica entre individuo y su mundo. La “*manematca*”: *lo que hay que saber hacer o lo que se tenía que hacer* les hizo no perder el tiempo en cuestiones mágicas y mitológicas; la ciencia mexicana les permitió tener claridad en su pensamiento para erigir una sociedad que se desarrolló en un breve tiempo; sociedad cimentada en un pensamiento puramente matemático y humano. Muestra de ello son las diversas expresiones arquitectónicas y artísticas que sobrevivieron a la ignominia del invasor europeo.

Continuando con esta visión náhuatl, el nepohualtzintzin que castellanizado se interpreta como: “*persona que cuenta y trasciende*”, es una calca del cuerpo humano y de la relación de este con la naturaleza, sus trece varillas representan las trece principales articulaciones con las que todo ser humano está provisto, sus siete líneas horizontales representan los sentidos sensoriales con los que cuenta el ser humano. La estructura misma del ábaco es sencilla, está representado en un marco hecho de madera predispuesto de trece varillas verticales divididas al centro por un travesaño horizontal que separa las cuentas en grupos de cuatro y tres, las cuales tienen un valor de uno y cinco respectivamente, a los cuales se agrega un cero o incrementa su valor conforme se avanza de derecha a izquierda (sistema posicional). Así podemos contar hasta billones, además de realizar operaciones aritméticas, de acuerdo con el sistema posicional que fue excelsamente empleado y llevado a cabo en este ábaco.

A diferencia de como sucedió en Europa y Asia, el conocimiento estuvo supeitado a las experiencias de otros, aquí se conocieron elementos muchos siglos antes que ellos; tal es el caso del cero o la famosa relación *3.1416* (Esparza, 1954). Es por esto que podemos decir que han existido quienes trabajaron la matemática y quienes a partir de ella lograron desarrollar un pensamiento prodigiosamente matemático.

#### *El uso del Nepohualtzintzin en el México contemporáneo*

Esta matriz de cálculo o ábaco estuvo durante varios siglos perdido y negado, pero se volvió a implementar su uso gracias al investigador e ingeniero del IPN; David Hidalgo Esparza, quien el siglo pasado lo reencontró en uno de sus viajes en una comunidad de hablantes *nahuas* quienes todavía lo empleaban en su vida diaria. El

ingeniero llegó a la conclusión de que el Nepohualtzintzin era empleado por los antiguos mexicanos como un computador o calculadora, con él se registraba y se hacían cálculos astronómicos, también servía para llevar la estadística y la contabilidad del gobierno para saber los insumos con los que disponía cada ciudad, servía incluso como registro generacional en donde se contenía todo el linaje de una familia; por eso en cada casa contaba con sus propio Nepohualtzintzin (Romero Vargas I. 1955).

El estudio de la licenciada en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México en 1985; María Elena Romero Munguía, se fundamenta en una experiencia de investigación en la zona nahua-totonaca de la Sierra Norte de Puebla, la cual plantea cómo la cultura popular no puede dejar a un lado la sabiduría tradicional que el pueblo tiene sobre el contar, lo cual no significa volver al pasado como vagamente se pensaría, sino como una forma de aprendizaje a través del conocimiento de los mexicanos primigenios de los cuales nos queda mucho por aprender.

En el manual didáctico del Nepohualtzintzin para el desarrollo de las competencias matemáticas editado por la CGEIB y diseñado en el año 2009, encontramos recientes aplicaciones del uso de este ábaco, el cual ha demostrado ser un material didáctico que contribuye a mejorar la comprensión y el logro académico de los alumnos en este campo disciplinario (Salmerón, 2009). El primer registro que se menciona en este manual es en el ciclo escolar 1994 – 1995, en la Escuela Primaria “Guillen de Lampart”, Delegación Coyoacán. Posteriormente se comenzó a utilizar en la Escuela Primaria “Esperanza López Mateos, de la misma delegación, y esta escuela exportó la experiencia a diferentes planteles de la ciudad de México.

Dentro de los planteles educativos que tuvieron mejor aprovechamiento académico con el uso del Nepohualtzintzin es la Escuela Primaria “Luis de la Brena” desde el año 2004. Posteriormente en el 2005 se realizó una exposición sobre la naturaleza del Nepohualtzintzin y su uso en el 38 Congreso Nacional de Matemáticas, organizado por la Sociedad Matemática Mexicana y el Instituto Politécnico Nacional. Por su parte, Juan y Claudia Soto (2004) ellos han implementado el ábaco en diversas escuelas en el país con el fin de retomar su uso como una herramienta en el apoyo del desarrollo matemático; incluso en caso de los hermanos Soto fueron premiados en 2009 por la SEP, como el mejor proyecto de la enseñanza de la matemática. El trabajo ha comenzado a rendir frutos de manera gradual como una buena herramienta metodológica para acercar a los niños al mundo de la matemática.

Considerando los antecedentes ya mencionados sobre este trabajo académico, retomamos el ábaco Nepohualtzintzin para llevarlo al conocimiento y práctica, tanto en zonas urbanas como rurales hemos obtenido las primeras líneas de investigación, en las que se requiere una amplia investigación teórica y de campo, la enseñanza de la matemática a partir de la metodología dinámica y concreta que brinda el Nepohualtzintzin.

Al contrastar este método con los tradicionales hemos podido observar como el que manipula por primera vez el ábaco, comienza por darse cuenta que las matemáticas no están tan alejadas de sí mismo y de su vida diaria, cambia así la percepción arraigada y arcaica respecto a la matemática, ulterior a esto comprende que la matemática no es lo compleja y confusa, todo lo contrario, es útil, necesaria, amena y sobre todo imprescindible. La naturaleza del ábaco permite en los más pequeños dar el paso del pensamiento concreto al abstracto en menos tiempo del considerado y de una manera más sencilla y apegada a los principios que constituyen la formación del pensamiento, pues en el ábaco un factor que coadyuva a lograrlo es la manipulación de las cuentas las cuales no solo son objetos concretos, sino que además cada una representa un valor según el lugar en donde se ubique.

Agréguese a esto que el ábaco no solo utiliza la manipulación y la vista, también se sirve de la verbalización, la cual debe ir trabajada a la par del resto. Estos tres elementos en sinergia van regulando la capacidad de concentrarse en aquello sobre lo que se está trabajando; concentrarse lograra luego de un tiempo mejorar la capacidad e inteligencia de quienes lo usan.

He aquí una de las cuestiones en que se debe precisar detalladamente, no es lo mismo matemática que el pensamiento matemático ¿Pero entonces en donde incide la diferencia? Se entiende *matemática* como: “la ciencia abstracta deductiva y de los números” o “Es la ciencia madre, la ciencia dura y abstracta...”, lo que sabemos es que cada quien ve y define la vida desde el ángulo dónde la aprecia. El termino *pensamiento matemático* no es una definición en sí misma, es más bien un conjunto de características y habilidades que trabajando en sinergia producen este tipo de pensamiento: “Es la capacidad neuronal y mental innata que tiene todo ser humano y que se basa en la memoria, la inteligencia y la concentración; y que pueden establecer una relación bidireccional o multidireccional entre los elementos que componen una situación; es decir establecer relaciones de orden lógico entre los elementos en cuestión: contar, discernir, medir, abstraer, calcular, comparar, etc.” Se sabe por los investigadores; Alonso & Fuentes (2001) que el desarrollo del

pensamiento matemático va de la mano de la aparición del lenguaje y existen tres factores que todo humano debe desarrollar cuando se es un niño, eso son: efecto *de conjunto*, efecto *de la distancia*, efecto *del tamaño*. Es a partir de la adquisición de estas habilidades que el pensamiento matemático en sus manifestaciones más básicas aparece. No hay motivo, a excepción de una lesión cerebral para afirmar que existen personas que nacen "*favorecidas*" con este tipo de pensamiento; si se es capaz de hablar se es capaz de contar. Se puede vivir sin haber asistido a una clase formal de matemáticas pero no se puede vivir sin pensar apoyado en ella. La matemática está presente a cada momento, en cada lugar, en toda actividad, desde la manera correcta de preparar un alimento, los materiales para confeccionar una prenda o levantar un muro, ninguna actividad humana está exenta de ella. Es claro que no es lo mismo saber matemáticas que tener un pensamiento matemático, como tampoco se asegura que aquel que conoce de matemáticas sea capaz de transmitirla y enseñar a pensar desde ella. Saber es una cosa, saber pensar una muy distinta y saber enseñarla otra. Para muchos pensar y enseñarla es lo más difícil.

Donde se va quedando ese interés por el conocimiento de la matemática que ya dentro del aula se convierte en una aversión a la materia o en una incapacidad aprendida. Ya sabemos que el niño ingresa a la escuela con saberes básicos que ha aprendido y es enviado aquí con la intención de adquirir herramientas que le permitan enfrentar los retos intelectuales venideros, así como resolver situaciones de su vida diaria. Sin embargo, ya inmerso en este proceso institucional de enseñanza-aprendizaje el niño comienza a darse cuenta que lo que el maestro imparte casi no tiene una relación directa con su cotidianidad; ya no es nada parecido a las representaciones sociales que emula mediante el juego, el cual lo va moldeando para situaciones reales. Escribe Bruner: "Esta escisión transforma el aprendizaje en un acto libre de los fines inmediatos de la acción, que prepara al estudiante para la serie de cálculos de lejanos resultados que se necesitan para formulación de ideas complejas"; la escuela, por tanto, exige, cultiva y estimula el pensamiento abstracto, descontextualizado (Palacios, 1991).

Estos tipos de modelos de enseñanza basados en la memorización por repetición y en la abstracción de elementos complejos y sin relación alguna con su vida, son los que modifican la percepción del uso de la matemática y el pensamiento matemático; el niño suma, resta, multiplica, divide; cantidades que no le dicen o representan algo más que símbolos y grafías. Y si a esto agregamos, que el niño está obligado a manejar mentalmente estos símbolos abstractos y establecer relaciones

entre ellos, además de un procedimiento que debe de ser igual al del maestro, esta tarea es para muchos en sí misma una tarea compleja, pues no todos los niños desarrollan el pensamiento operacional o formal según el grado al que ingresen (Brunner, 1987). Y conforme se va avanzando en los grados de la educación básica vemos que el problema de la comprensión de las matemáticas se complejiza; ya que la enseñanza-aprendizaje funge dentro de un modelo de interacción, emisor-receptor, donde el maestro es el experto mientras el alumno se percibe como el que recibe el conocimiento sin ser capaz de aportar conocimiento o procedimientos alternos al del profesor.

Por lo tanto, resulta importante retomar lo mencionado por Fernando Palacios Calderón (1995) en las recomendaciones para la enseñanza de las matemáticas en cuanto a: “Derivar las matemáticas de la realidad del alumno es parte importante de enseñarlas en forma significativa, esto quiere decir que lo que se aprenda tenga significado para quien aprende y no sea solo un medio de resolver una prueba objetiva”. La inteligencia es, la interiorización de las herramientas que proporciona una determinada cultura, incluyendo no solo los instrumentos tecnológicos, sino también, y especialmente, los sistemas simbólicos (Bruner, 1971). De ahí la importancia de recurrir a la implementación del nepohualtzintzin que sigue siendo por excelencia el aparato de caculo que no solo enseña a contar o realizar cualquier operación; también se ha comprobado que la manipulación de elementos vuelve al número concreto e interactivo, haciendo más sencillo el proceso de transición de lo concreto a lo abstracto, lo dota además de un elemento que la persona puede manejar fluidamente, y que además lo relaciona directamente con el número de elementos que manipula. También se sabe por investigaciones neurológicas ( Aloha mental arithmetic institute, 2013) que el ábaco es una de las mejores herramientas para lograr el desarrollo y la conexión neuronal entre diversas centros cerebrales, otra de sus cualidades es la de ayudar a lograr la interconexión de los dos hemisferios cerebrales; recuérdese que si comenzamos a establecer este tipo de relaciones a muy temprana edad tenemos una gran posibilidad de lograr niños con un alto rendimiento académico y con una autoestima elevada que forma niños seguros al momento de resolver un problema matemático o una situación de la vida real. Ya que las funciones psicológicas superiores de acuerdo con Vygotsky dependen de las acciones que se ejercen conjuntamente con otras personas en el ambiente sociocultural, a través de los instrumentos mediadores. Instrumentos que amplifican y potencializan la inteligencia y el desarrollo del pensamiento matemático.

Las personas en la vida diaria elaboran teorías y las ponen en práctica recurriendo al sentido común con el objetivo de enfrentar las distintas problemáticas en el día a día, respondiendo a las demandas de una situación particular que le exige interpretación y explicación, así como anticipar las posibles soluciones. Desde la psicología se reconoce que el pensamiento matemático y las matemáticas pueden ser tratadas como formas de organización de la actividad intelectual humana. Por lo tanto, las matemáticas que efectúa un sujeto no son independientes de su pensamiento por cuanto lo produce, pero puede llegar a ser cristalizado y volverse parte de una ciencia, la matemática, que se enseña en la escuela y se aprende dentro y fuera de ella (Carraher, 1990).

Las evaluaciones nacionales e internacionales se muestran enfáticas en mencionar la *incapacidad aprendida* (Hernández M. & Fernández M. 2009) del escolar mexicano para tales materias, además del rotundo fracaso sistema educativo nacional. En la mayoría de las veces se suelen emitir recomendaciones en las que no se da ninguna solución de cierto al problema, llegando a la aseveración de que es necesario si se quieren ver resultados, realizar una mayor inversión en el rubro educativo y reformándolo de manera superficial.

Si el pensamiento matemático es algo inherente al humano, lo mismo sucede al andar en dos pies o articular el lenguaje. Entonces qué es lo que ocurre con la mayoría de las personas que al llegar a la escuela se les dificultan las matemáticas, incluso se llega a volver una práctica frustrante el tratar de apropiarse de las mismas; si antes de esto esas mismas personas incluían sin notarlo en sus actividades diarias a las matemáticas. Entonces, ¿Por qué a la mayoría de las personas se les dificulta el aprendizaje sistematizado y escolarizado de las matemáticas? ó ¿Será una problemática que tiene que ver directamente con las formas de enseñanza que con la inteligencia de las personas?, y sí es así, ¿Habrán otras formas de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas que sean acorde con la estructura individual y social de las personas?

## METODOLOGÍA

### *Definición conceptual*

Matemáticas: la etimología de la palabra *matemáticas*, que proviene del griego y está compuesta por: *mathema* (lo que hay que saber) que es un sustantivo y *mathein* (saber pensar) que es un verbo, la palabra ya traducida se puede interpretar como “lo que hay que saber” o “lo que hay que saber pensar” (Barrada, I. 2015).



Pensamiento matemático: Es la capacidad neuronal y mental innata que tiene todo ser humano y que se basa en la memoria, la inteligencia y la concentración; y que pueden establecer una relación bidireccional o multidireccional entre los elementos que componen una situación; es decir establecer relaciones de orden lógico entre los elementos en cuestión: contar, discernir, medir, abstraer, calcular, comparar.

Nepohualtzintzin: del náhuatl (ne: persona, pohual: cuenta, tzintzin: trascender) que en castellano se traduce como “*persona que cuenta y trasciende*”.

### *Aplicación del Nepohualtzintzin*

En los últimos 6 meses se ha llevado a la practica la enseñanza-aprendizaje del ábaco en algunas comunidades rurales y urbanas del estado de Guerrero y del Distrito Federal, con grupos escolares que van de 1° a 6° de educación primaria, además de la impartición de talleres dirigidos a los profesores de dichos grupos.

### *Procedimiento de investigación*

El taller está estructurado en una base teórica-practica, donde predomina la práctica para su mayor comprensión, en sesiones de tres horas, una o dos veces por semana dependiendo de la disponibilidad de la institución, en dichos talleres se comienza explicando el descubrimiento de las matemáticas a partir del cuerpo humano y sus constantes numéricas como lo marca el ábaco. Es así que, la enseñanza se vuelve progresiva partiendo del reconocimiento del sistema posicional como base del ábaco, para pasar a la escrituración de cifras desde las unidades hasta los billones, esto dependiendo del grado de comprensión del ábaco por parte de los aprendices, ya que se domina la escrituración y estructura del ábaco, posteriormente se continua a las operaciones básicas iniciando con la suma progresiva, la resta como el complemento de la suma, pasando por operaciones con punto decimal hasta llegar a la raíz cuadrada.

## **RESULTADOS**

Una de las principales características es que, se ha observado que no hay una edad precisa para comenzar con la enseñanza del ábaco, se recomienda idóneamente que la enseñanza sea lo más temprana posible; entre los cinco y seis años, aun cuando esto no es un condición indispensable pues cualquier individuo a cualquier edad y sin importar su actividad puede iniciar el aprendizaje de la matemática en el ne-

poualtzintzin. De hecho la experiencia nos ha mostrado que los individuos de mayor edad asimilan de forma más pronta las reglas y estrategias para usarlo, esto no quiere decir que a los más pequeños se les dificulte su aprendizaje; lo que ocurre es que estos últimos aún no han adquirido ciertos conocimientos y habilidades básicos, que los mayores ya traen en sus andar. Después de determinado tiempo de usar el ábaco hemos notado que algunos niños comienzan a emparejarse a los mayores, inclusive llegan a superarles. Esto no es cosa de magia, lo único que ocurre es que el ábaco permite dar esos *saltos cuánticos* en el aprendizaje; a qué no referimos con esto, que un niño de segundo grado puede llegar a estar a la par de uno de quinto grado, esta situación rara vez solemos ver con los métodos tradicionales. Lo que nos sugieren estos resultados tentativos es que existen otras formas de adquirir el conocimiento de las matemáticas que son más acorde con las estructuras de carácter individual como social, es decir se privilegia lo concreto sobre lo abstracto y el conocimiento se cimienta sobre una base práctica de manipulación, de observación y de verbalización. La mejor muestra de esto es que conforme el que aprende avanza en sus ejercicios, y por ende va adquiriendo mejor dominio sobre el ábaco, es posible encontrar su propias estrategias de aprendizaje, es decir, la creatividad juega un papel importante; y por lo tanto en la resolución de las operaciones los resultados negativos van desapareciendo y la asertividad en las respuestas va comenzando a mostrarse. A demás de esto, los cálculos matemáticos pueden ser realizados más rápidamente que con la calculadora electrónica siempre y cuando su práctica sea sistematizada y continua.

Por otra parte, observamos una mejor disposición y aptitud de los que aprenden el ábaco, es decir, se vio reflejado en un mejor manejo de los números, mayor concentración, atención y memoria de lo que se estaba haciendo, además de ejercitar y afinar la psicomotricidad; y esto gracias al sentido de disciplina que adquirieron conforme se adentraban más al uso del ábaco.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Barcelona. Morata.
- Carraher, T. (1995). *En la vida diez, en la escuela cero*. (7ª ed.). México, siglo XXI.
- Esparza, H.D. (1976). *Computo Azteca*. (2ª ed.). México, Diana.
- Romero, M.M.E. (1985). *Nepohualtzintzin: Matemática nahua contemporánea*. México. SEP, DGCP.

- Salmerón, C.F.I. (2009). Manual didáctico del nepohualtzintzin. México. SEP, CGEIB, CDI.
- Soto.O.J.C. (2009). Kipotl, Nepohualtzintzin: *Instrumento de cálculo pre americano*. México. INDAUTOR.
- Yturbide, R. (1963). *Moctezuma el magnífico y la invasión de Anáhuac*. México. “Romerovargas y Blasco, Editores, S.A”.
- Palacios, C.F. (1995). Algunas recomendaciones de los grupos profesionales para la enseñanza de las matemáticas. *Educación y Matemáticas*. 31-34.
- Palacios, J. (1991). Jerome S. Bruner: una teoría de la educación. *Infancia y Aprendizaje*. 2-19.
- Aloha mental arithmetic institute. [www.alohaspain.com](http://www.alohaspain.com).

# RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIAS DE DOBLE TURNO. RESPONSABILIDAD DE LOS ACTORES PARTÍCIPES EN SU FORMACIÓN

MA. DE LOS ÁNGELES ORTIZ RODRÍGUEZ<sup>1</sup>

ELVIA ESTHELA MÁRQUEZ ECHEGARAY

ALEJANDRO QUINTERO SÁNCHEZ

Universidad Autónoma de Zacatecas, Unidad Académica Preparatoria, Preparatoria IV

Se abordarán tópicos enfocados a describir y/o proponer como se favorecen los procesos de Enseñanza y Aprendizaje, involucrando los elementos que influyen directamente como lo es la práctica docente, el trabajo en el aula, las características de los estudiantes, el rol de las familias y la función de la sociedad.

## RESUMEN

El presente documento expone la importancia e influencia que tiene la Educación y por lo tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje y sus actores involucrados, para obtener un rendimiento académico favorable y verse reflejado en la adquisición, desarrollo y aplicación de competencias en los estudiantes, lo cual repercute en su transitar por la vida e influye en el papel que desempeñen ante la sociedad.

Por ello se realizó un trabajo de investigación en el Plantel IV de la Unidad Académica Preparatoria, de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAPUAZ), para determinar si existe diferencia en el rendimiento académico entre los diferentes turnos y la influencia que poseen los actores partícipes. Entre los principales resultados destacan: 1) El nivel de rendimiento académico varía de un turno a otro, lo cual se refleja en las calificaciones; 2) El estudiante no elige el turno que cursa, esta decisión recae en la institución, lo cual se asocia al bajo rendimiento académico observado en el turno vespertino, donde el 25% señala no agradaarle, en contraste con el 1% indicado por el turno matutino; 3) Existe participación por parte de la

---

<sup>1</sup> angelmary20@hotmail.com

familia, pero consiste solamente en proporcionar los recursos, ya que solo el 7% de los padres se involucran en las tareas escolares de sus hijos, lo cual repercute en un bajo rendimiento académico.

Por lo anterior se deduce que existe menor rendimiento académico en el turno vespertino, donde se observan menores calificaciones, esto atribuido al desagrado que muestran los estudiantes por pertenecer a este turno, así como a la poca ayuda de los padres de familia en cuanto al desarrollo de las actividades escolares.

*Palabras clave:* Rendimiento académico, preparatorias de doble turno, actores en el proceso enseñanza y aprendizaje.

## INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los procesos de formación más importantes para el desarrollo y crecimiento de las personas, la sociedad y cualquier nación, por lo que el objetivo de muchos países es que sus habitantes cuenten con educación básica. Es por ello que la formación de una persona inicia desde la infancia al ingresar a una institución educativa donde diversos actores enseñan e implantan identidades, conocimientos, normas, valores y conductas a fin de formar personas productivas y de bien.

Hablar de educación es hablar del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través del cual se pretende transmitir conocimientos a una persona para adquirir una determinada formación, no obstante, este va más allá de sólo transmitir conocimientos, se deben buscar las formas para desarrollar habilidades, inculcar valores, costumbres y maneras de actuar a fin de lograr el aprendizaje en la persona, y esto no se cumple del todo en el aula, se requiere de un escenario donde diversos actores influyan en su formación.

Es preciso señalar que la educación no es trabajo de una sola persona, sino el trabajo en conjunto de varios personajes que van desde la sociedad, la institución, las autoridades educativas, docentes, la familia y los propios estudiantes; conocer lo que existe en la sociedad y la influencia de los grupos son factores importantes en el desarrollo de un individuo y por consiguiente en el proceso educativo del mismo, pues de ellos depende hasta cierto punto su rendimiento académico/escolar.

Se dice que el aprendizaje en una persona se ha logrado cuando los conocimientos transmitidos han sido adoptados, se manifiestan a través de sus conductas y han sido aplicados en la solución de problemas dentro y fuera del contexto escolar, demostrando así el esfuerzo e iniciativas de todos los actores involucrados en su educación y aprendizaje.

Según investigaciones realizadas, los actores partícipes en el proceso educativo de los estudiantes pueden ser internos y externos. Si se habla de la formación educativa dentro de la institución, entonces los actores son internos; por su parte, si se habla de actores externos se refiere al contexto en el que los estudiantes se desarrollan fuera de la escuela.

Lo anterior, lo menciona Pérez (2007) al hacer referencia a dos aspectos que relaciona con el fracaso escolar, el primero el estado de la escuela y sus actores; y el segundo las relaciones con la sociedad en su proceso de transformación. En lo que al estado de la escuela y sus actores se refiere, menciona que están: a) la institución, b) los docentes y c) estudiantes y familia; cuando habla de las relaciones con la sociedad, señala que la formación de los estudiantes no sólo es un proceso educativo sino también social que se configura a partir de prácticas sociales que resultan subsidiarias de los sistemas representacionales de los actores involucrados.

Así mismo, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de Calidad Educativa (2016), habla del proceso de participación que los diferentes actores educativos tienen a fin de formar comunidades de aprendizaje, las cuales se convierte en el espacio de todas las personas que de alguna forma pueden enseñar, siendo estos los docentes, directivos, personal administrativo, familia y comunidad, donde la intervención de cada uno es vista como una oportunidad para fomentar valores, actitudes y comportamientos democráticos y responsables.

Un aspecto importante de analizar se torna en las escuelas de doble turno donde los actores partícipes del proceso educativo en ocasiones son los mismos – *particularmente directivos, docentes y administrativos* –, sin embargo, se observa una diferencia en el rendimiento académico entre los estudiantes del turno matutino y vespertino, lo cual no debería ocurrir cuando las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la infraestructura, los tiempos destinados para cada materia, entre otros aspectos, son iguales para ambos turnos.

No obstante, diversos estudios como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación asocian el bajo rendimiento académico principalmente a tres factores entre los que señalan: a) *sociales*: bajo nivel socioeconómico de los estudiantes, falta de oportunidades educativas y vivir en una zona rural; b) *escolares*: bajas expectativas académicas de los docentes sobre los alumnos, ausentismos e impuntualidad de los docentes, falta de actividades extraescolares, falta de recursos educativos y la baja inclusión socioeconómica de los centros escolares; y c) *individuales*:

reprobar una materia, faltar a clases, no dedicar tiempo a realizar tareas, tener baja identidad institucional y bajo nivel de autoeficacia.

Estos y otros factores involucran la participación de los actores antes mencionados y son elementos que influyen de manera significativa en el rendimiento académico de los estudiantes de cualquier turno. Por lo anterior resulta importante analizar hasta qué punto la responsabilidad recae en la participación que como institución educativa, directivos, docentes, padres de familia y sociedad tenemos para que exista una diferencia en el rendimiento académico de los estudiantes de acuerdo al turno.

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las escuelas de doble turno han sido implementadas como una estrategia para lograr el acceso universal a la educación básica, no obstante, en muchas ocasiones es evidente la diferencia que existe en el rendimiento académico entre estudiantes del turno matutino y vespertino, aún y cuando pareciera que el contexto donde se desarrollan es el mismo, es decir, se encuentran cursando en el mismo plantel, tienen la misma infraestructura, los mismos apoyos y en muchas ocasiones son los mismos docentes y directivos los que dirigen la institución. Tal es el caso del Plantel IV de la UAPUAZ, la cual ofrece la modalidad de escuela de doble turno, donde varios de sus actores, particularmente los docentes, imparten la misma asignatura para ambos turnos y de igual forma los directivos son los mismos. No obstante, es evidente la diferencia que existe en el rendimiento académico alcanzado entre los estudiantes de un turno y otro, lo cual se refleja a través de las calificaciones obtenidas al final de cada semestre, donde los estudiantes que cursan en el turno matutino por lo regular obtienen calificaciones superiores a los del turno vespertino. Pero esta diferencia no se observa solamente en la calificación obtenida, sino que las conductas y actitudes de los estudiantes también varían dependiendo el turno en el que se encuentran, esto como percepción de los docentes.

Por lo anterior, es importante preguntarnos porque existe diferencia en el rendimiento académico entre estudiantes de un turno y otro, cuando el plantel, docentes y directivos son los mismos; porque se percibe una diferencia en el actuar de los estudiantes de un turno y otro; realmente la asignación de turnos es la correcta; nosotros como docentes, directivos, padres de familia, sociedad hasta qué punto nos involucramos en el proceso educativo de nuestros estudiantes.

Por tal razón, en la presente investigación se ha planteado como objetivo prin-

cipal “Identificar si existe diferencia en el actuar de los personajes de una escuela de acuerdo al turno y cómo influye en el rendimiento académico de los estudiantes”.

### SUSTENTO TEÓRICO

El rendimiento académico es uno de los aspectos más importantes para cualquier institución educativa ya que es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, y se constituye como parte de las formas y procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de los elementos que influyen directamente en su formación como lo es la participación de diferentes actores.

Describir el rendimiento académico en ocasiones se ha vuelto complejo, ya que en algunos casos se hace referencia a él como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, aunque las diferencias de conceptos sólo se explican por razones semánticas según lo señala Navarro (2003), sin embargo, en la vida escolar y la experiencia docente, son utilizados como sinónimos. Para efectos de la presente investigación, se hace referencia a dicho concepto como “rendimiento académico”, partiendo de la coincidencia que diversos autores señalan al referirse a este como el resultado del aprendizaje suscitado en el estudiante a partir de la actividad didáctica del docente y el cual se expresa a través de las calificaciones.

Lo anterior es mencionado por González (citado por Morales y Morales, 2016), al considerar indistintos al rendimiento escolar y al rendimiento académico, quien los define como el conjunto de variables que inciden en el éxito o en el fracaso del mismo y a las cuales llama condicionantes, mismas que están constituidas por un conjunto de factores acotados operativamente como variables que se pueden agrupar en dos niveles: las de tipo personal y las contextuales (socio ambientales, institucionales e instruccionales).

Por otra parte, Caballero, Abello y Palacio (2007), hacen referencia al rendimiento académico como el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son el resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos.

No obstante, Navarro (2003) refiere que, para conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, no solamente se debe considerar el desempeño individual del estudiante si no la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo. Esto mismo es señalado por Morales y Morales (2016), al mencionar que el rendimiento académico alcanzado por un estudiante



está influenciado por diferentes factores que van desde los directivos, docentes, objetivos, contenidos, formas de aprendizaje, sistema de evaluación, infraestructura, la sociedad, así como el ambiente educacional de la familia, mismos que influyen para el logro de los objetivos programados. Por tal razón, es importante subrayar que el rendimiento académico no depende en su totalidad sólo del estudiante, sino también de los actores y factores que actúan en él.

Lo anterior lo constata Lama (2015, p. 316) al referir que en el rendimiento académico del estudiante intervienen factores como su nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima, la relación profesor-alumno o incluso los métodos didácticos utilizados.

Por otro lado, Mizala y Romaguera (2002), señalan dos categorías que inciden de manera directa en el rendimiento escolar: a) *variables individuales*, las cuales incluyen características sociales, socioeconómicas y culturales de la familia, distancia de la escuela al centro educativo, actitudes e historia educativa; b) *variables escolares* que serían características sociales, institucionales y de infraestructura del centro educativo, composición socioeconómica del aula, clima institucional, características personales y profesionales de los docentes, así como recursos pedagógicos y cobertura curricular.

Algunos de los factores antes mencionados, coinciden con lo expuesto por otros autores quienes asocian los resultados del bajo rendimiento académico *-principalmente en las escuelas de doble turno-*, a directivos, docentes y estudiantes. Por ejemplo, Slater (Citado por Cárdenas, 2011), menciona que unos de los aspectos que influye de manera negativa en las escuelas de doble turno, es la falta de tiempo de los directores ya que no destinan el suficiente para identificar y operar innovaciones pedagógicas que permitan apoyar el esfuerzo de los docentes; en este mismo tenor, Rodríguez (Citado por Cárdenas, 2011) señala que las escuelas de doble turno afectan el desempeño de los maestros porque pierden tiempo en trasladarse de una escuela a otra y esto afecta su nivel de compromiso; no obstante Saucedo (2005) describe que en las escuelas de doble turno el problema radica en el sistema de inscripción ya que intencionalmente se inscriben al turno vespertino a estudiantes en condiciones de extra-edad, repetidores o que han sido reportados por problemas de disciplina, además de ello menciona que los maestros y directivos tienen distintas expectativas y actitudes hacia los estudiantes del turno vespertino.

En relación a los alumnos, Zehr (Citado por Cárdenas, 2011) manifiesta que los estudiantes son seleccionados e inscritos con base a su perfil socioeconómico,

además de que los alumnos que requieren trabajar son los que inscriben en el turno vespertino. Así mismo, Cárdenas (2011) refiere que los alumnos del turno vespertino por lo regular presentan mayor ausentismo, además que no reciben por parte de los padres el apoyo para hacer sus tareas escolares.

Por lo expuesto con anterioridad se observa que el rendimiento académico de los estudiantes está asociado principalmente a los actores que participan en el proceso educativo, así como a su entorno individual y escolar. No obstante, en esta primera parte de la investigación se realiza un análisis de algunos de los factores antes mencionados como variables influyentes en el rendimiento académico en estudiantes de preparatoria.

## MÉTODO

El tipo de investigación que se realiza es descriptiva. Para la selección de la muestra se eligió aplicar *muestreo probabilístico*, misma que se realizó a través de un proceso que permitió la aleatoriedad en la selección de los elementos.

Los resultados obtenidos fueron generados a partir de la recolección de datos, mismos que se obtuvieron de forma directa a través de una encuesta aplicada en línea a estudiantes de segundo semestre de los turnos matutino y vespertino del Plantel IV de la UAPUAZ inscritos en el semestre enero-julio 2018. Dicha encuesta fue diseñada a partir de la revisión bibliográfica, considerando algunos aspectos que influyen en el rendimiento académico como lo es su entorno escolar y familiar, entre los que se encuentran la percepción que los estudiantes tienen hacia los docentes y autoridades educativas, el apoyo que reciben por parte de la familia para realizar actividades escolares así como los servicios ofrecidos por la institución, entre otros, tomando como variable principal la calificación obtenida por los estudiantes en su último semestre cursado.

Durante el periodo de investigación, el Plantel IV tenía una población total de 1835 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 1038 cursaban en el turno matutino, de los cuales 389 pertenecían al segundo semestre, por su parte 797 correspondían al turno vespertino, de ellos, 347 se encontraban inscritos en segundo semestre. Por lo que, el 43% (736) de la matrícula total la representaban estudiantes de segundo semestre, distribuidos en ambos turnos y de los cuales se tomó la muestra para aplicar la encuesta en mención.

La fórmula utilizada para el cálculo de la muestra es la que sugieren Berenson y Levine, la cual plantea la relación entre las probabilidades de respuesta para pre-

guntas de tipo cualitativo y se ha considerado que la probabilidad de respuesta es de 50%, lo que se logra como ventaja que la cantidad de encuestas sea mayor. Para esta investigación, el nivel de confianza es del 95% y el error es de 5%, para ello se aplicó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2 pq}{e^2}$$

Dónde:

$n$ : tamaño de la muestra.

$z$ : representa el nivel de confianza deseado, que es de 95% lo cual nos da un valor de 1.965.

$e$ : representa el error de estimación, es decir la diferencia entre la media poblacional y la muestra.

$p$ : representa la porción real estimada de éxito.

El resultado obtenido es:  $n = \frac{1.965^2(0.5)(0.5)}{0.05^2} = 386.1225$

El dato anterior es la primera aproximación al tamaño de la muestra, pero como se tiene una población finita, se aplicó la fórmula que permite reducir la cantidad de encuestas a aplicar. Los elementos de esta fórmula se especifican de acuerdo a lo siguiente:

Aplicando el factor de correlación para población finita resulta:

$$n = \frac{n_0 N}{N + (n_0 - 1)}$$

$n_0 = n$  (el valor obtenido anteriormente por considerar una población infinita)

$N =$  Población total

$n =$  Total de encuestas

Con los datos en la fórmula tenemos:

$$n = \frac{(386)(1835)}{1835 + (386 - 1)} = 319$$

Con la fórmula anterior, la muestra resultó de 319 encuestas a aplicar, sin embargo, para asegurar que se satisfacen el nivel de confianza y el error de la muestra indicados anteriormente, se aplicaron un total de 338 encuestas.

## RESULTADOS

De las encuestas aplicadas, se obtuvieron los siguientes resultados:

Del total de los estudiantes el 50.3% corresponde a mujeres y el 49.7% a hombres, lo que indica que la encuesta fue aplicada de manera equitativa en lo que al género se refiere; la edad promedio va de los 15 a los 16 años, dato que resulta lógico ya que se consideraron únicamente segundos semestres. El 36% de los estudiantes tiene un promedio de 8, el 34% de 7, el 16% de 9, el 11% de 6 y solo el 3% manifestó tener 10.

En lo que al turno se refiere, 54% de ellos pertenecen al matutino y el 46% al vespertino, de los cuales el 57% mencionó estar en ese turno porque es el que le tocó, el 35% es el que decidió, mientras que el 8% está ahí por haber reprobado. Del dato anterior, el 90% manifestó que le agrada el turno en el que esta, sin embargo, el 10% señaló no gustarle.

En lo concerniente al entorno familiar, el 67% de los estudiantes indicó que vive con sus padres, el 22% solo con la madre, el 4% con un familiar, el 2% con el padre y el resto otra persona o sólo. Relacionado con lo anterior, el 87% menciona que sus padres *siempre* les proporcionan lo necesario para solventar sus estudios (transporte, alimentos, materiales, etc.), lo cual se contrasta con el apoyo que ellos les brindan para realizar sus tareas, ya que el 37.9% de los padres de familia *nunca* les ayuda a llevarlas a cabo, el 26.9% lo hace *casi nunca*, el 28.4% *a veces* y solo el 6.8% lo hace *siempre*. Sin embargo, se muestra un apoyo favorable en lo que respecta a la asistencia a reuniones de padres de familia, donde principalmente se da a conocer el rendimiento académico de sus hijos, ya que se observa que el 65.4% *siempre* asiste, el 28.4% lo hace *a veces*, el 4.4 *casi nunca* y solo el 1.8% *nunca* asiste. En lo referente a la situación actual de los estudiantes, el 84% sólo estudia, de ellos, el 55% son el turno matutino y el 45% vespertino; por otra parte 16% estudia y trabaja, de los cuales el 55% son del turno vespertino y el 45% del matutino.

Respecto a la percepción que los estudiantes tienen de sus maestros se observa lo siguiente: el 55.9% menciona que la asistencia es buena, así como el 60.7% opina lo mismo respecto a la puntualidad; en lo concerniente al trato del docente hacia

el estudiante y el dominio de los temas que imparten, también son considerados buenos con un 55.6% y 53.3% respectivamente.

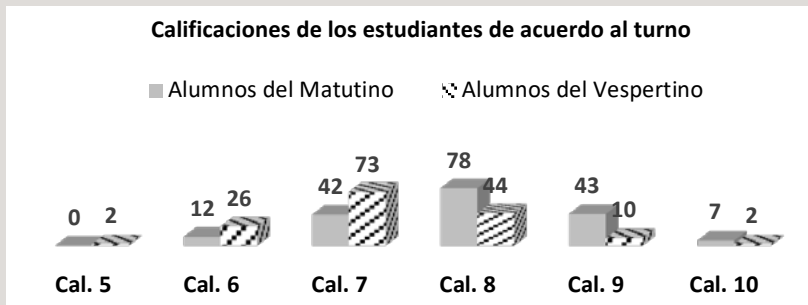
En cuanto a las autoridades del plantel el 78.1% señala conocerlos, el 60.7% indica que tienen buen trato hacia la población estudiantil, pero solo el 58.6% se siente tomado en cuenta por ellos, mismo aspecto que se observa en cuanto a los eventos extra curriculares que se realizan (ferias de salud, conferencias, actividades culturales y recreativas), ya que solo el 26% indica que se les toma en cuenta *siempre*, el 52.4% *a veces*, el 16.9% *casi nunca* y el 4.7% dice que *nunca*.

Hay una buena percepción por parte de los estudiantes en lo que respecta a condiciones de higiene de los salones, sanitarios, patios, pasillos y canchas.

### Análisis y discusión de resultados

Los resultados obtenidos demuestran que para el caso del Plantel IV, el nivel de rendimiento académico si varía de un turno a otro, ya que como se observa en la gráfica 1, las calificaciones de 5 a 7 las obtienen en su mayoría estudiantes del turno vespertino, mientras que calificaciones que van de 8 a 10 son obtenidas mayormente por estudiantes del matutino, lo cual indica estos últimos alcanzan un mejor rendimiento académico en comparación con los del vespertino.

GRÁFICA 1. CALIFICACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE PREPARATORIA IV DE ACUERDO AL TURNO



Un dato importante que resultó es lo referente al turno, ya que la mayoría de los estudiantes indicó estar en ese turno porque es el que les tocó, es decir, ellos no tuvieron la opción de elegir, lo cual puede ser un indicador del porque existe una diferencia en el rendimiento académico entre los estudiantes del turno matutino y vespertino. Este resultado se asocia con lo mencionado por Saucedo (2005), quien señala que el problema del bajo rendimiento académico radica en el sistema de

inscripción, ya que en muchas ocasiones son las autoridades educativas quienes por diversas razones (personales, políticas o perfil del alumno) deciden el turno de cada estudiante. Relacionado con lo anterior, en las tablas 1 y 2 se aprecia que el turno influye en el rendimiento académico. Para el caso de los estudiantes del matutino favorece, ya que la mayor parte de ellos muestran buenas calificaciones. No obstante, para el caso de los estudiantes del vespertino que manifestaron no agradecerles el turno, la respuesta resulta lógica y puede asociarse a su bajo rendimiento académico ya que las calificaciones obtenidas son más bajas. Lo anterior se aprecia a continuación:

| Estudiantes del Turno Matutino |        |        |        |           |           |         |
|--------------------------------|--------|--------|--------|-----------|-----------|---------|
|                                | Cal. 5 | Cal. 6 | Cal. 7 | Cal. 8    | Cal. 9    | Cal. 10 |
| Me agrada el turno             | 0      | 11     | 42     | <b>77</b> | <b>43</b> | 7       |
| No me agrada el turno          | 0      | 1      | 0      | 1         | 0         | 0       |

Tabla 1. Calificaciones de los estudiantes del turno matutino

| Estudiantes del Turno Vespertino |        |           |           |           |        |         |
|----------------------------------|--------|-----------|-----------|-----------|--------|---------|
|                                  | Cal. 5 | Cal. 6    | Cal. 7    | Cal. 8    | Cal. 9 | Cal. 10 |
| Me agrada el turno               | 2      | <b>20</b> | <b>52</b> | <b>40</b> | 9      | 2       |
| No me agrada el turno            | 0      | <b>6</b>  | <b>20</b> | <b>4</b>  | 1      | 0       |

Tabla 2. Calificaciones de los estudiantes del turno vespertino

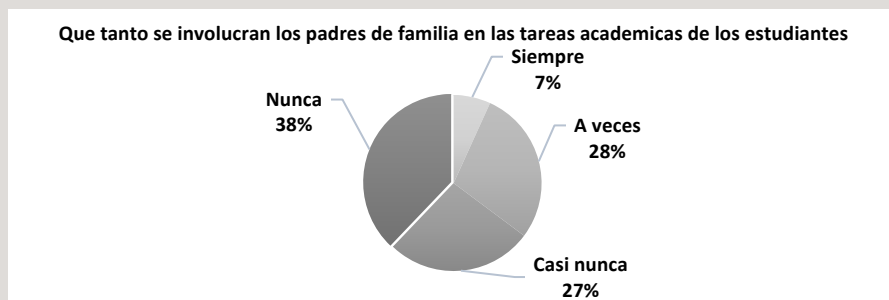
En lo referente al contexto familiar, la mayoría de los estudiantes indicó que vive con sus padres. No obstante, algunos de ellos solo viven con la madre, el padre o algún otro familiar, sin embargo, para el caso de los estudiantes del Plante IV, se observó que este es un factor de poca influencia en su rendimiento académico, ya que independientemente de con quien vivan, las calificaciones de la mayoría radican entre 7 y 8. Lo anterior se aprecia en la siguiente tabla:

| Vive con:                      | cal. 5 | cal. 6 | Cal. 7 | Cal. 8 | Cal. 9 | Cal. 10 |
|--------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| Padre y Madre                  | 2      | 25     | 76     | 79     | 38     | 6       |
| Sólo la Madre                  | 0      | 7      | 24     | 27     | 15     | 3       |
| El padre, otro familiar o solo | 0      | 6      | 14     | 16     | 0      | 0       |

Tabla 3. Entorno familiar de los estudiantes

Un dato importante de analizar es qué tanto se involucra la familia en el proceso de formación educativa de los estudiantes. En este caso los resultados indican que la mayoría de los padres les proporcionan los recursos necesarios como transporte, alimentos, materiales, entre otros para solventar los estudios. No obstante, al cuestionarlos respecto a la manera en que los apoyan con sus tareas, los resultados fueron los siguientes:

GRÁFICA 2. APOYO DE LOS PADRES A ESTUDIANTES EN TAREAS ESCOLARES



Como se aprecia en la gráfica 2, solo el 7% de los padres de familia se involucran en las tareas escolares de sus hijos, lo cual es considerado un indicador en el bajo rendimiento académico según lo señala Cárdenas (2011), quien manifiesta que los estudiantes que no reciben apoyo por parte de sus padres para realizar tareas presentan un bajo rendimiento académico y por lo regular son los que están en el turno vespertino.

Relacionado con lo anterior, la mayoría de los estudiantes manifestó que sus padres están al pendiente de sus calificaciones, sin embargo, no todos conocen la situación académica de sus hijos, por lo que esto se ve reflejado en sus calificaciones, como se observan en la siguiente tabla:

| Los padres están al pendiente de las calificaciones de sus hijos | Cal. 5 | Cal. 6 | Cal. 7 | Cal. 8 | Cal. 9 | Cal. 10 |
|------------------------------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| Siempre                                                          | 1      | 19     | 71     | 87     | 38     | 5       |
| A veces                                                          | 1      | 15     | 34     | 32     | 12     | 2       |
| Casi nunca                                                       | 0      | 3      | 8      | 1      | 2      | 1       |
| Nunca                                                            | 0      | 1      | 2      | 1      | 1      | 1       |

Tabla 4. Cómo se involucran los padres en el contexto educativo de los hijos

Otro de los aspectos que es asociado al bajo rendimiento académico es el perfil socioeconómico de los estudiantes, ya que en muchas ocasiones estos se ven en la necesidad de estudiar y trabajar, lo cual repercute en su desempeño académico. En este caso, el 84% de los encuestados indicó que solo estudian, no obstante, el mayor número de los que estudian y trabajan son del turno vespertino, lo cual coincide con lo mencionado por Zehr (Citado por Cárdenas, 2011) quien señala que los alumnos que requieren trabajar son los que inscriben en el turno vespertino.

Investigaciones realizadas indican que la relación docente-estudiante es un factor importante en el rendimiento académico, por lo que el desempeño de los docentes es fundamental. Para este caso la mayoría de los estudiantes califica entre excelente y bueno la asistencia y el dominio de temas por parte de sus maestros, no obstante, es importante señalar que en lo que a la puntualidad y trato se refiere, la mayoría indica que es entre bueno y regular, aspecto que debe ser considerado, ya que como lo señala Slater, la falta de tiempo es un factor que influye de manera negativa en el rendimiento académico, aspecto que se observa principalmente en las escuelas de doble turno.

Así mismo, la participación e influencia de otros actores como los son las autoridades del plantel influyen en el rendimiento académico, en este sentido, la mayoría de los estudiantes manifestó conocerlos y sentir un buen trato hacia ellos, sin embargo, el 41.4% - principalmente del turno vespertino - señala no sentirse tomados en cuenta, dato que resulta importante ya que este puede asociarse a los indicadores que marcan una diferencia entre el nivel de rendimiento alcanzado por estudiantes de un turno y otro.

### CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la presente investigación permitieron constatar que el Plantel IV de la UAPUAZ al ser una institución que ofrece la modalidad de escuela de doble turno, no está exenta en la diferencia que existe en el nivel de rendimiento académico alcanzado por los estudiantes de acuerdo al turno, como se ha comprobado en otras investigaciones, ya que fue posible percatarnos que los estudiantes del matutino por lo regular obtienen calificaciones superiores a los del vespertino.

Lo anterior se asocia a que la educación no es un proceso que se puede llevar a cabo de manera aislada, su éxito radica en la participación efectiva de sus actores, siendo ellos quienes colaboran de manera directa o indirecta en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje.

En este sentido, los resultados obtenidos señalan que el bajo rendimiento académico se asocia principalmente a que:

- El turno por lo regular es asignado por las autoridades educativas, es decir, los estudiantes no tienen opción de elegir en que turno desean



estar, por lo que el entorno escolar en el que se desenvuelven debe ser de su agrado, factor que resulta importante, para tener un desempeño favorable.

- El apoyo de los padres de familia es trascendental, el cual no solo consiste en proporcionar los recursos físicos necesarios, sino va más allá, es decir, involucrase el desempeño escolar y académico de los estudiantes.
- Los docentes no siempre acuden de manera puntual a sus clases, lo cual es un factor que incide en el bajo rendimiento académico ya que el tiempo de las clases no se aprovecha en su totalidad. Este aspecto es común que se observe en ambos turnos ya que, por la carga de trabajo de algunos docentes, estos tienen que trasladarse de una preparatoria a otra y en ocasiones no hay margen de tiempo entre una clase y otra.
- Pese a que las autoridades del plantel son conocidas y proporcionan buen trato hacia los estudiantes, un porcentaje considerable, 41.4% no se sienten tomados en cuenta.

Los resultados anteriores son algunos indicadores de que los actores partícipes -*autoridades educativas, familia y docentes*- en la formación de los estudiantes debemos involucrarnos en mayor grado, no solo pensando en el rendimiento académico, sino en contribuir a una educación integral que incluya conocimientos, habilidades y actitudes las cuales se verán reflejadas en la adquisición, desarrollo y aplicación de competencias, mismas que repercutirá en su transitar por la vida e influirán en el papel que desempeñen ante la sociedad.

## REFERENCIAS

- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>
- Cárdenas, S. (2011). Escuelas de doble turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662011000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300007)
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. En *Metodología de la Investigación* (6ª ed., pp. 170-191). México: McGraw-Hill.
- IDEICE (2016). Proceso de participación de los actores educativos. Recuperado de <http://www.>

ideice.gob.do/old/index.php/programas/proceso-de-participacion-de-los-actores-educativos

- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. Propósitos y representaciones, 3 (1), 313-386. DOI <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/74>
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2002). Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia. Recuperado de [http://www.dii.uchile.cl/~cea/sitedev/cea/www/download.php?file=documentos\\_trabajo/ASOCFILE120030402114425.pdf](http://www.dii.uchile.cl/~cea/sitedev/cea/www/download.php?file=documentos_trabajo/ASOCFILE120030402114425.pdf).
- Morales, L. y Morales V. (2016). Rendimiento Escolar. Revista Electrónica Humanidades, Tecnología y Ciencia, del Instituto Politécnico Nacional. Ejemplar 15, p.3
- Navarro, R. (2003). El Rendimiento Académico: Concepto, investigación y desarrollo. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 1 (No. 2), p. 2
- Pérez, A. (2007). *Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1807Rubio.pdf>
- Saucedo, C. (2005). “Los alumnos de la tarde son los peores: prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 10, núm. 26, 641-668.

# LA IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDADES LÚDICAS EN EL AULA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE MATEMÁTICAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

JOSÉ RUFO AVALOS BALDEZ<sup>1</sup>

DAVID MATA RÍOS<sup>2</sup>

J. FÉLIX VERA MARTÍNEZ<sup>3</sup>

Escuela Normal Experimental Rafael Ramírez Castañeda

## RESUMEN

El trabajo con actividades que relacionen el juego en cualquier asignatura será de vital importancia para los alumnos, puesto que de esta manera el aprendizaje será significativo y aplicable de forma concreta en su vida diaria, es por ellos que se han tomado como referencia teorías del aprendizaje tales como el aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y la psicología de los juegos infantiles de Jean Chateau, esto con el propósito de lograr reconocer la lúdica (juegos) como una herramienta para la enseñanza-aprendizaje en la educación básica. Se toma como referencia situaciones problemas que se viven en el contexto de estudio para lograr erradicar la apatía que los alumnos tienen por la asignatura de matemáticas, misma que se refleja en las diferentes pruebas aplicadas y al momento de hacer encuestas con los alumnos acerca de su asignatura favorita.

*Palabras clave:* lúdica, juego, aprendizaje, estrategia.

## INTRODUCCIÓN

La investigación que a continuación se presenta es una tesis sobre la propia práctica, de acuerdo con lo que se plantea en el documento de “modalidades de titulación para la educación normal”. La cual se realiza por medio de la investigación-acción,

1 avalosb\_1995@hotmail.com

2 davidmata78@gmail.com

3 fevema.75@gmail.com

pero no se trata solo de un informe de prácticas, puesto que su objetivo es solucionar un problema.

La construcción de conocimientos en los alumnos se hace en base a las herramientas que los docentes implementan, conectadas fielmente con las estrategias de aprendizaje, por tal motivo a continuación se presenta la importancia de una estrategia que se ha convertido en parte fundamental para el logro de aprendizajes en los estudiantes en la asignatura de matemáticas. En un primer momento se plantea la situación problema y cuáles son los principales factores que influyen para que esto se considere como problema para ello se toma como referencia los diferentes agentes escolares que son responsables del funcionamiento de la institución.

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El trabajo con la estrategia de juego y las actividades conectadas con ella, despierta el interés de los alumnos lo cual se abre la posibilidad de generar en ellos nuevos conocimientos, “La lúdica es una dimensión del desarrollo humano que fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, es decir encierra una gama de actividades donde se cruza el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento” (Jiménez, 2002, p.42).

Las utilidades teóricas que esto presenta es que se tendrá una nueva forma de trabajar los contenidos, y mejor aún con resultados palpables par que de esta mera impacte y sea utilizado por parte de las personas que no creen que esto es posible. Dentro de las utilidades practicas se pueden encontrar que será muchísimo más fácil para los docentes el trabajo con esta y otras asignaturas ya que los alumnos nunca están negados al juego, por lo que no se le presentaran problemas, será más fácil la forma de aplicar la evaluación, ya que lo puede hacer en el momento en que se esté llevando a cabo la actividad, puesto que esto no generara desorden alguno en la mayoría de los casos.

En la escuela primaria “Evaristo Pérez” respecto la adquisición de los aprendizajes por parte de los alumnos, relacionados con el pensamiento matemático mismos que se plantean en los programas para la educación básica, se ha identificado como los estudiantes muestran un desinterés por aprender los temas relacionados con la asignatura de matemática, considerando a los alumnos desde los primeros grados hasta los de grados superiores, esto debido a que en los contextos en los que se desarrollan no se les presentan problemas en la vida cotidiana, lo cual podría

servir como justificación para que los alumnos no quieran saber cómo enfrentar los problemas que se pudieran presentar en su entorno.

A continuación, se presenta el grupo en el que se estará haciendo el estudio, con el fin de crear nuevas formas de trabajo y dar más herramientas para que los docentes en servicio tengan una muestra de lo que se tratara esta investigación.

| GRADO | GRUPO | HOMBRES | MUJERES | TOTAL |
|-------|-------|---------|---------|-------|
| 5°    | “C”   | 6       | 15      | 21    |

De acuerdo con los resultados de la prueba del SisAT la mayoría de los alumnos necesitan apoyo, sólo una alumna se encuentra en nivel esperado y otra en desarrollo. Por lo que se espera que sea un buen grupo para lograr aplicar las estrategias adecuadas para mejorar esos resultados, ya que al fin del ciclo escolar se volverá a aplicar la misma prueba para ver cuáles fueron los avances que los alumnos tuvieron durante el presente ciclo.

Es un grupo en el que se presentan algunos problemas de indisciplina, mayoritariamente en los alumnos varones, por lo que en algunas ocasiones las clases no resultan de la mejor manera debido a que presentan problemas de hiperactividad y en consecuencia de sus actos logra contagiar a más de la mitad del grupo del mismo comportamiento en el desarrollo de las actividades.

- ¿Cuál es la verdadera razón por la que los alumnos no muestran interés?
- ¿Cuál es el trasfondo de los rechazos que los alumnos hacen a la asignatura de matemáticas?
- ¿Qué les hará falta a los padres de familia para que apoyen a sus hijos en casa?
- ¿Con la implementación de actividades lúdicas se podrá lograr que los alumnos estén interesados en la clase?
- ¿Qué horario será más pertinente implementar las actividades lúdicas?
- ¿Qué problemas de carácter académico son clave para la mejora de los aprendizajes?
- ¿Qué pasará con la implementación de las actividades lúdicas?, ¿los alumnos querrán seguir participando en ellas durante más tiempo? o ¿querrán no seguir más?

*Los alumnos no muestran interés por aprender matemáticas.*

En la actualidad las condiciones en las que los alumnos de desenvuelven son muy distintas puesto que ya no sienten la necesidad de saber uno u otro contenido puesto que de momento no les sirve de nada, no encuentran escenarios en donde puedan aplicar algo que en la escuela aprenden, no saben que es lo que quieren de sus vidas, no tienen planes a futuro y en caso de tenerlos en el momento en que se deben de concentrar en las actividades áulicas a desarrollar, no le encuentran ninguna conectividad con lo que pretenden ser de adultos.

Falta de motivación por parte de los docentes

Los alumnos tienden a llegar a la escuela desmotivados puesto que en ocasiones los culpables son los docentes que están frente a grupo, por lo que no se cumple con las expectativas que ellos tenían de lo que es la escuela, las actividades que se les presentan no son de su interés, no los motivan a seguir adelante. Ya que los docentes no se preocupan por buscar estrategias que les sean llamativas a los alumnos y que al mismo tiempo se trabaje con los contenidos que se establecen en la asignatura.

*Falta de motivación familiar*

Como se ha venido mencionando la familia juega un papel importante en la educación del nuevo ciudadano, por lo que si en la familia no hay el apoyo que los alumnos necesitan, estos no podrán y/o no querrán estar en la escuela. Esto en muchos hogares se genera gracia a la necesidad que tienen de trabajar para sacar a sus hijos adelante, por lo que no tienen el tiempo suficiente para platicar con sus hijos e inspirarlos a cumplir cabalmente con las actividades a desarrollar en la escuela.

#### **LOS ALUMNOS NO EXPRESAN SUS DUDAS**

Al momento de trabajar determinado contenido frente a los alumnos, estos no expresan las dudas que les surgen durante el desarrollo, ya que tienden a tener miedo a la equivocación, puesto que esto provoca que los compañeros se burlen de él o de ella, Otra de las condiciones en las que se encuentran los alumnos es que por lo general no les surgen dudas, debido a que ni siquiera saben de qué es de lo que se está tratando la clase, que en si esa es la primera duda durante la misma.

Hay alumnos que no son capaces de convivir con sus compañeros, por lo que no se sienten en confianza para expresar lo que en su momento no quedó claro.

### *No se logra establecer un buen ambiente de aprendizaje*

Los ambientes de aprendizaje no son los más apropiados puesto que los maestros no les interesan las condiciones en la que los alumnos están trabajando dentro y fuera del aula, en algunos casos los maestros mencionan que la institución no cuenta con las condiciones necesarias para promover los ambientes de aprendizaje que sean propicios para que los alumnos se interesen en el trabajo, si bien se sabe que es una parte fundamental para la aplicación de los nuevos conocimientos por parte de los alumnos, ya que de esta manera se estaría trabajando con el ambiente de aprendizaje centrado en quien aprende, y a su vez trabajando con la aplicación que corresponde al que se centra en el conocimiento, primero generando las posibilidades para que esto se logre.

### **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Qué efectos tiene la implementación de actividades lúdicas en el aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje de matemáticas en la escuela primaria?

Propósitos (u objetivos) general y específicos, hipótesis o supuestos (en su caso)

General:

- Valorar los efectos que tiene la implementación de actividades lúdicas en el aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje de matemáticas en la escuela primaria.

Específicos:

- Diversificar el tipo de estrategias didácticas para el trabajo docente en la enseñanza de matemáticas.
- Trabajar los contenidos de matemáticas con actividades lúdicas
- Especificar qué efectos tiene las actividades lúdicas en la enseñanza de las matemáticas.

### **SUPUESTO**

- La implementación de actividades lúdicas en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, propicia el desarrollo de competencias matemáticas.

## MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LA LITERATURA

### *Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget*

La teoría de Piaget mantiene que los niños pasan a través de etapas específicas conforme su intelecto y capacidad para percibir las relaciones maduras. Estas etapas del desarrollo infantil se producen en un orden fijo en todos los niños, y en todos los países. No obstante, la edad puede variar ligeramente de un niño a otro.

Durante la infancia de un niño/a, se produce un desarrollo cognitivo natural en el que los niños/as “aprenden a pensar”, o mejor dicho, a interactuar con el mundo en el que viven. Esto supone una serie de cambios evolutivos en la vida del niño, marcados por etapas durante toda la infancia, desde que nacen, hasta la pre-adolescencia.

### *Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel*

Por su parte Ausubel (1973) en su teoría del aprendizaje significativo, es una teoría psicológica, pero no precisamente se refiere a temas relativos a esa área si no que hace énfasis en lo que ocurre en el aula de clase cuando los estudiantes aprenden, en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación. El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal.

El origen de la Teoría del Aprendizaje Significativo está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social.

Ausubel coloca el acento en los aprendizajes significativos, situando su empeño en la eliminación del aula, siempre que sea permitido, en contra de los aprendizajes repetitivos o memorísticos tan distintivos de la enseñanza más tradicional. Asimismo, Ausubel considera indudable que la principal fuente de conocimientos procede del aprendizaje significativo por recepción. De esta manera, el aprendizaje por descubrimiento y en general, los métodos de descubrimiento tienen una importancia real en la escuela, especialmente durante la etapa de educación inicial y los primeros años de escolaridad; así como para construir los primeros conceptos de una disciplina en todas las edades con el propósito de evaluar la comprensión alcanzada, a través del aprendizaje significativo. Ausubel citado por (A & A., 2011, p. 50)



### *Psicología de los juegos infantiles, Jean Chateau*

Gracias al juego crecen el alma y la inteligencia, mientras que por esa tranquilidad, ese silencio –en los que a veces los padres se complacen equivocadamente– se anuncian a menudo en el niño graves deficiencias mentales. Un niño que no sabe jugar, un “pequeño viejo”, será un adulto que no sabrá pensar. (Jean, 1973, p. 4)

### *Metodología: paradigma o enfoque, diseño, técnicas e instrumentos*

Esta investigación se caracteriza por ser de corte mixto, cabe mencionar que se le da mayor énfasis en lo cualitativo, pero sin dejar de lado lo cuantitativo con el propósito de hacer un análisis más profundo en el que se conozcan con mayor claridad los factores que están bien o en su defecto necesitan de más atención.

### *Observación*

Tradicionalmente el acto de “observar” se asocia con el proceso de mirar con cierta atención una cosa, actividad o fenómeno, o sea concentrar toda su capacidad sensitiva en algo por lo cual estamos particularmente interesados. A diferencia del “mirar”, que comporta sólo un fijar la vista con atención la “observación” exige una actitud, una postura y un fin determinado en relación con la cosa que se observa. El observador fija su atención en una finalidad de la que se tiene clara conciencia, la cual le proporcione la justa postura frente al objeto de la observación. El proceso de observación exige tener un plan o por lo menos algunas directrices determinadas en relación con lo que se quiere o espera observar. Quiérase o no, la observación tiene un carácter selectivo.

Un diario de campo es una narración minuciosa y periódica las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador. Este diario se elabora sobre la base de las notas realizadas en la libreta de campo o cuadernos de notas que utiliza el investigador para registrar los datos e información recogida en el campo de los hechos. (Cerda, 1991, p. 237)

### *Escala tipo Likert*

Es un tipo de instrumento de medición o de recolección de datos que se dispone en la investigación social para medir actitudes. Consiste en un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción (favorable o desfavorable, positiva o negativa) de los individuos. Es una de las técnicas con la

que se puede obtener información de manera más concreta y con una mayor facilidad para su trato. . (Sampieri) citado por, (Maleva, 2007, p. 3)

### RESULTADOS PARCIALES O ESPERADO

De acuerdo al análisis que se hace del registro simple y ampliado de la implementación de actividades que relacionen el juego para la adquisición del aprendizaje, se ve que a los alumnos les agrada el trabajo con estas actividades, además de que se establece de una manera más concreta el conocimiento, con esto se hace referencia a que se logra que los alumnos que tienen mayores dificultades para el razonamiento y comprensión de las matemáticas logren de una manera más fácil construir el conocimiento, puesto que en el video se observa que los estos alumnos lo hacen con mayor seguridad porque lo ven como un juego y se sienten más seguros, sin temor de equivocarse, aunque por supuesto que los alumnos que están más avanzados logran concluir más rápido con la misión encomendada, pero esto deja de ser un avance en los alumnos.

De acuerdo con el propósito (que los alumnos logren identificar el valor de cada uno de los símbolos del sistema de numeración egipcio, para formar diferentes cantidades) que se tenía de la actividad los alumnos respondieron muy bien logrando concretar el propósito. Cabe mencionar que dicho propósito se establece de manera general para todos los alumnos con la finalidad de lograr que todos los alumnos adquieran los contenidos que se establecen en los programas de grado, con el mismo nivel de complejidad, aunque de antemano se conoce que hay alumnos con diferentes capacidades intelectuales, (tabla 1) pero esto se efectúa con la finalidad de hacer una comparación para ver de qué manera reaccionan los alumnos.

Durante el desarrollo de la actividad la disciplina se presentó de manera pacífica puesto que los alumnos recibieron unas indicaciones al principio, las cuales acataron en mayor medida, puesto que hubo ratos en los que los alumnos se motivaban y presionaban a sus compañeros que participaban o de alguna manera querían ayudarlo para que terminara más rápido y poder obtener el punto para su equipo, en repetidas ocasiones se dieron unas pequeñas discusiones debido a que algunos querían que no se les dijera nada tal y como fue la indicación, pero de pronto aparecía el alumno que quería ganar y mencionaba los símbolos que se tenían que acomodar. Y al momento de que los alumnos terminaban, todos querían anunciar el triunfo y se propiciaba el “desorden”.

Esto se genera gracias a la disposición de los alumnos ya que al momento de inicial hubo quienes hicieron expresiones de agrado al saber que la actividad se trataba de jugar sin importarles que fuera de temas relacionados con alguna asignatura en este caso las matemáticas. Al momento de pedir la participación de alguno no había ningún problema todos participaban con ganas y con una actitud muy positiva. Incluso al principio de la actividad una de las alumnas menciona que se da la oportunidad de participar a todos, cabe mencionar que es una de las que más participa, sería algo preocupante que ese comentario lo hubiera hecho uno de los alumnos que casi no participan, y no porque no se les permita el turno de participación, más bien por la falta de confianza que no se ha podido desarrollar en esos alumnos. por lo que este tipo de actividades contribuye de manera positiva en ese aspecto ya que se le da las mismas oportunidad de participar de la misma manera a el 100% de los integrantes del grupo.

### CONCLUSIONES

Son importantes los resultados que se pueden obtener al momento de implementar el juego como estrategia de aprendizaje en matemáticas, ya que de acuerdo a la presente investigación se ha logrado demostrar que los efectos que tiene la implementación de actividades lúdicas en el aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje de matemáticas en la escuela primaria son favorables, por ejemplo, se potencia el aprendizaje significativo respecto con la asignatura de matemáticas.

Otro de los efectos que provoca la implementación de actividades lúdicas como estrategia de enseñanza-aprendizaje es la mejora de las relaciones de convivencia entre los integrantes del grupo puesto que, el trabajo en equipo con las diferentes actividades presentadas favorece la comunicación y da pie a la generación de nuevas amistades entre los miembros del grupo, además de que las actividades con juego favorecen la tolerancia para con los alumnos que cuentan con necesidades educativas especiales.

El trabajo con este tipo de actividades es muy importante en el nivel educativo de primaria, puesto que es en la que los alumnos construyen la mayor parte de sus conocimientos que les servirán como referente para toda la vida, por lo que con estas actividades se logra que los aprendizajes sean significativos y se plasmen de manera permanente en ellos.

Sin duda alguna las actividades lúdicas en las que se vea involucrado el juego

sirven de manera efectiva como estrategia de enseñanza puesto que, en ella se ven involucrados diversos factores que se establecen en los contenidos de las diferentes asignaturas, tales como la convivencia, el respeto, mejora del lenguaje y comunicación, la ubicación espacial, entre algunos otros. Lo cual da pie a la afirmación de que es una estrategia que favorece de manera efectiva lo que se quiere que los alumnos aprendan en la asignatura de matemáticas.

Se logra de manera satisfactoria atender los contenidos de la asignatura de matemáticas con la implementación de actividades que tengan que ver con el juego, puesto que las reacciones de los alumnos son favorables al trabajo con estas actividades, de antemano saben que la clase estará divertida, por lo que se despierta el interés en ellos y por consecuente se abre el panorama y la oportunidad de consolidar aprendizajes nuevos y significativos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A, M., & A., Y. (2011). APROXIMACIÓN A LA COMPRESIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE DAVID AUSUBEL. *REVISTA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN*, 43-54.
- Cerda, H. (1991). Los elementos de la investigación. En H. Cerda, *Los elementos de la investigación* (pp. 235-339). Bogotá: El buho.
- Jean, C. (1973). *Psicología de los juegos Infantiles*. Buenos Aires: KAPELUSZ.
- Maleva, N. (2007). *TRABAJO MODELO PARA ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN*. Paria: Maturín.

## TABLAS Y FIGURAS

Aa6. “el cuarenta y cinco” /los alumnos que les corresponde participar salen rápidamente a

A Aos. “córrele Lizzy, córrele Erick” /una de las alumnas que en cuestión de conocimientos esta algo atrás con respecto a la mayoría de los alumnos le corresponde participar y de acuerdo con lo que se observa está formando de manera correcta el número que se pidió/.

Ao5. “ya profe”

A Aos. “eyy. Ese es cien”

Ao5. “aaaa...” /mientras quita el símbolo que le están diciendo sus compañeros/. /la otra participante también iba bien solo que l el alumno que ganó fue más rápido/.

Mo. “Ahí está”

La alumna que le corresponde participar se ve muy segura de lo que está haciendo a pesar de que sean contenidos que se le dificulta. Con la alumna se logró la adquisición de conocimientos o la menso del aprendizaje esperado en la clase.

# EL TRABAJO COLABORATIVO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

DYLAN ESAÚ GARCÍA RÍOS<sup>1</sup>

DAVID MATA RÍOS<sup>2</sup>

ADRIÁN MÉNDEZ FLORES<sup>3</sup>

Escuela Normal Experimental Rafael Ramírez Castañeda

## RESUMEN

La siguiente ponencia muestra información y resultados de la investigación que se está realizando en una escuela primaria del estado de Zacatecas en el municipio de Miguel Auza, con un grupo de cuarto grado con una matrícula de 19 alumnos.

La investigación aborda el eje temático de matemáticas implementando el trabajo colaborativo como estrategia para favorecer la resolución de problemas matemáticos. Para llevar a cabo dicha estrategia se ha investigado diferentes autores que hablan sobre el trabajo colaborativo, teniendo como base a Lev Vygotsky como principal investigador y creador de la teoría constructivista.

Para implementar esta estrategia todas las clases de matemáticas se han efectuado en equipos para obtener información de índole cualitativo y aplicado instrumentos para recabar información de cuantitativa en toda la zona escolar #33, tanto a alumnos de cuarto grado y a profesores que están dentro del servicio profesional docente de la misma zona, misma que está siendo analizada para demostrar los supuestos e hipótesis planteados en esta investigación.

*Palabras clave:* trabajo colaborativo, estrategia, problemas matemáticos.

---

1 dylangarcia306@gmail

2 davidmata78@gmail.com

3 mefa710610@yahoo.com.mx

## INTRODUCCIÓN

Muchas de las veces las personas más cercanas a nosotros influyen mucho sobre nuestras propias decisiones como estudiantes; por ejemplo por inclinarte a la carrera que vas a estudiar, por ser parte de un club y hasta en casos como el tipo de documento de titulación que vamos a elegir y la temática para culminar con una etapa de nuestra carrera profesional.

En este caso la elección de la modalidad de titulación seleccionada es de tesis; el objetivo es la solución de un problema y se realiza por medio de la investigación-acción. Considero que, es un gran reto personal poder egresar de la Licenciatura en Educación Primaria con la modalidad de tesis, se pretende plasmar y desarrollar las competencias adquiridas que los diferentes cursos nos han aportado en los años de estancia en la escuela normal.

En esta ocasión se pretende desarrollar la competencia profesional: “Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación”.

De esta manera también se pretende plasmar en el documento que las matemáticas son más entendibles y divertidas trabajándolas en equipo. Es aquí donde doy paso a la temática a desarrollar en el documento “trabajo colaborativo en la resolución de problemas matemáticos”.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿De qué manera el trabajo colaborativo favorece la resolución de problemas matemáticos en la Escuela Primaria?

### *Objetivo general*

- Demostrar que el trabajo colaborativo favorece la resolución de problemas matemáticos en la Escuela Primaria.

### *Objetivos específicos*

1. Diseñar actividades para desarrollar contenidos del libro de desafíos matemáticos, por medio de la resolución de problemas matemáticos en trabajo colaborativo.
2. Aplicar la estrategia de trabajo colaborativo en los estudiantes, como una estrategia de motivación.
3. Fomentar el trabajo en equipo para mejorar el aprendizaje grupal mediante la aplicación de roles de trabajo.

4. Fortalecer la socialización de los procedimientos y resultados de los problemas matemáticos, como forma de convivencia y comunicación en los alumnos.
5. Propiciar el trabajo colaborativo en el aula para favorecer la inclusión, a través de la construcción social del aprendizaje.

### MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LA LITERATURA

Hablar de trabajo colaborativo es necesario retroceder un siglo para analizar las teorías de corriente constructivista, la teoría que habla sobre el desarrollo del niño, por el filósofo y psicólogo ruso Vigotsky en el siglo XX, donde se enfatiza que el aprendizaje tiene aún más significado y valor cuando existe una influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento de las personas.

Este autor Apoyaba el “modelo de descubrimiento” donde se destaca el rol activo del maestro como guía del aprendizaje, mientras los alumnos desarrollan las habilidades mentales a través de varias “rutas” de conocimiento.

Dentro de la teoría de desarrollo de Vygotsky se menciona el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” Según Luis C. Moll quien retoma dicha teoría afirma que la zona de desarrollo próximo” como contraste entre la ejecución con ayuda y la ejecución sin ayuda. La distancia entre un nivel de desarrollo real, medido por la realización de una tarea independientemente y el nivel de desarrollo potencial, medido por la resolución de la tarea bajo la dirección de un adulto o en colaboración con niños más capaces” (Moll, 1990. P. 247)

Por otro lado, Bruner psicólogo y pedagogo estadounidense afirmó que el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basados en conocimiento del pasado y presente. El papel del educador debe de tratar y entusiasmar a los estudiantes a generar conocimiento por sí mismos, sólo es el guía del aprendizaje y uno de los actores que brinda herramientas.

Hablar de trabajo colaborativo en palabras de Jhon Dewey, quien nos dice que, para el ser humano si no existieran semejantes no se podría entender el significado de la vida, una sociedad no puede mantenerse si no hay un proceso de transmisión, comunicación de hábitos de hacer pensar y sentir, de los viejos a los más jóvenes.



## METODOLOGÍA

La presente investigación, realiza un enfoque mixto en el cual se hará una combinación del enfoque cuantitativo; al conteo numérico y cualitativo, que se refiere a las cualidades del fenómeno a investigar, por lo tanto es necesario conocer en qué consiste cada enfoque, como resumen se presenta lo siguiente:

Según Sampieri, Fernández y Baptista (2010) en el enfoque cuantitativo se tiene que seguir una secuencia de pasos, sin brincar cada uno de ellos. En este enfoque se realiza una recolección de datos a partir de los instrumentos estandarizados, que han demostrado ser válidos y confiables en estudios previos, o se generan nuevos basados en la revisión de la literatura y se prueban y ajustan para probar una hipótesis de la problemática para poder conocer una nueva.

Dentro de este enfoque se hará uso de la estadística para poder establecer las condiciones en que se ejecutarán las acciones para poder comprobar las teorías.

Por otro lado, el enfoque cualitativo también se aplica instrumentos para la recolección y análisis de información, El investigador es el instrumento de recolección de los datos, se auxilia de diversas técnicas que se desarrollan durante el estudio. donde se va dando respuesta a las hipótesis y generando nuevas interrogantes en el proceso de interpretación Sampieri, Fernández y Baptista (2010), este enfoque no tiene una estructura, no cuenta con un orden de pasos para poder realizar la investigación, gracias a las observaciones que es lo que más se realiza en este enfoque hace que cambien los resultados.

Al trabajar una estrategia mixta en la investigación, complementa los enfoques ya mencionados anteriormente combinando diversas técnicas de recolección de datos generando más posibilidades de poder profundizar en la problemática a desarrollar.

Al realizar una investigación es de suma importancia considerar las técnicas e instrumentos, los cuales ayudarán a recabar información de acuerdo a la temática seleccionada. Es necesario tener en cuenta el tipo o calidad de información que se quiere conseguir, pues los instrumentos deben estar diseñados con preguntas que sean completamente claras para la población o ya sea una muestra, etc. Para que la información no sea sesgada.

En una investigación se pretende encontrar cosas nuevas para darlas a conocer a la sociedad, en esas situaciones que nunca se les ha podido dar respuesta. Como nos menciona Rojas Soriano (2006) La investigación científica pretende encontrar respuestas a los problemas trascendentes que el hombre se plantea y lograr hallazgos

significativos que aumenten su acervo de conocimientos. Para eso es necesario utilizar las técnicas e instrumentos que ayuden a recolectar información, misma que dará sustento a la investigación.

O como lo menciona Carlos Borsoti (2007) investigar es un proceso por el cual se intenta dar respuesta a problemas científicos mediante procedimientos sistemáticos, que incluyen la producción de información válida y confiable.

Los instrumentos y técnicas por utilizar en esta investigación son: entrevistas, encuestas, cuestionarios, observación y escala de Likert. Otras herramientas para recabar información como lo son los videos y fotografías. Lo que se pretende con esta variedad de instrumentos y técnicas, es que, la información recabada sea la apropiada.

### *Encuesta*

Según Rojas Soriano (2006) sugiere que esta técnica sólo sea aplicable en una muestra de una población puesto que el tipo de información que se recoge podrá ampliarse para realizar un análisis de corte cuantitativo. En este caso se trabajará la técnica desde los dos enfoques cuantitativo y cualitativo.

La técnica de la encuesta puede trabajarse desde dos instrumentos: el cuestionario y la cédula de una entrevista. Rojas Soriano (2006) menciona que el cuestionario debe de diseñarse en base a una metodología sustentada en: el cuerpo de teoría, el marco conceptual en que se apoya el estudio, las hipótesis; que se pretenden probar y los objetivos de la investigación.

Entrevista. Este instrumento se utiliza en esta investigación aplicando el enfoque cualitativo y cuantitativo a los resultados. Puesto que la información que brinda esta técnica desde el enfoque cualitativo es la opinión de la persona y que mejor que personas que están involucradas para realizar la investigación den su punto de vista. Ejemplo, ¿Qué opina usted sobre el trabajo colaborativo?

Pero a su vez se diseñarán entrevistas donde la información recabada sea de corte cuantitativo, que se pueda contar, en donde las personas su respuesta la den en base a números. Ejemplo: ¿cuántas veces ha trabajado en equipo?

### *Observación*

La observación es una técnica que se estará llevando constantemente en todo el proceso de investigación, se recabará información la cual se analizará desde un enfoque cualitativo.

Existen dos técnicas de observación que se pueden realizar. Observación ordinaria, consiste en que el investigador se encuentra fuera del grupo que observa, es decir no participa en los sucesos de la vida del grupo estudiado según Rojas Soriano (2006).

Y la observación participante consiste en adentrarse en las tareas cotidianas que los individuos desarrollan; conocer más de cerca las expectativas de la gente; sus actitudes y conductas ante determinados estímulos; las situaciones que los llevan a actuar de uno u otro modo; la manera de resolver los problemas familiares o de la comunidad. En esta investigación se realizará la observación participante, la información será recabada con el instrumento llamado: diario de campo; “Un diario de campo es una narración minuciosa y periódica las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador” (Cerde, 1991, p. 249). Sólo se registrará aspectos que sean relevantes de acuerdo a mi tema de trabajo.

También se trabajará la observación con ayuda de la fotografía con la que se pretende recabar información de corte cualitativo de los sucesos captados en transcurso de las prácticas, para dar cuenta de lo que se vive dentro del salón de clases y validar información.

De la misma manera, con el instrumento de video se pretende recabar información cualitativa. Se grabarán las clases de matemáticas y de ahí se tomarán los acontecimientos dirigidos al trabajo en equipo dentro y fuera del salón de clases. De acuerdo con García Gil (2011) nos menciona que el video puede ser utilizado tanto como herramienta de trabajo, en cuanto que permite el seguimiento al objeto de estudio, o como producto final. La enseñanza del vídeo, como parte importante de los procesos de investigación, dándole un sentido y utilización más crítica al contenido.

#### *Escala de Likert.*

Según Malave (2007) Es un tipo de instrumento de medición o de recolección de datos que se dispone en la investigación social para medir actitudes. Consiste en un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción (favorable o desfavorable, positiva o negativa) de los individuos. Este instrumento será utilizado para medir las actitudes de los alumnos luego de trabajar en equipo, así como también se aplicará a los profesores de la escuela en general. Al momento de realizar el análisis de este instrumento se recuperará información de corte cuantitativo.

## RESULTADOS PARCIALES O ESPERADOS



En la clase de matemáticas efectuada el martes 3 de octubre, en la que se organizó al grupo en 6 equipos de 3 integrantes para que resolvieran la situación problema. Ubicar los siguientes números 4 y 20 en la recta numérica en la página 48.

Todos los equipos se comenzaron a desesperar. Pero Martín integrante de un equipo sorprendió a todos sus compañeros, todos lo etiquetaban por el alumno que no sabe nada y fue quien contestó el problema y a partir de esta actividad los alumnos lo integran mucho mejor.

Una de las hipótesis que se pretende demostrar en la presente investigación con el trabajo colabora-

tivo es. El trabajo colaborativo ayuda a los alumnos a reconocer las habilidades de cada miembro del equipo.

Como se pudo observar en el caso pasado del alumno Martín, tiene la facilidad de trabajar con las rectas numéricas y sus compañeros reconocieron incluyéndolo a los equipos de trabajo. Además de reconocer esas capacidades del alumno por parte de los compañeros también se practica lo que es la inclusión de los alumnos en las actividades realizadas.

Es de suma importancia mencionar que el alumno Martín tiene problemas con el aprendizaje y la concentración, este alumno al igual que otros es atendido por la maestra de USAER con la que cuenta la escuela.

Por lo tanto el trabajo colaborativo favorece a la inclusión de los alumnos en las actividades más aparte se apoyan mutuamente para poder llegar al mismo resultado discutiendo los procedimientos que cada alumno tiene.

Se puede observar en la imagen que hay alumnos con diferente estilo de aprendizaje. Elyonai se le facilitan las actividades de matemáticas manipulando, la alum-

na Lupita se le facilitan de manera visual de la misma manera que el alumno Ángel y por último el alumno Naithan su estilo de aprendizaje es auditivo.

Con el análisis de los datos del diagnóstico se puede observar que, prevalece la diversidad de procedimientos y formas de abordar la resolución de problemas matemáticos, lo cual se genera un aprendizaje significativo para los alumnos.

Haciendo mención a Paulo Cazau (sin mención de año) afirma que “Cada persona aprende de manera distinta a las demás: utiliza diferentes estrategias, aprende con diferentes velocidades e incluso con mayor o menor eficacia incluso aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema”

Al implementar los estilos de aprendizaje en el trabajo colaborativo los alumnos se darán cuenta que en ocasiones con tan solo dibujar se puede llegar al resultado sin tener que estar haciendo uso de la lógica matemática que se menciona en el estilo de aprendizaje según el tipo de inteligencia de Gardner.

En el video 2 que se grabó el día viernes, 16 de febrero de 2018, 09:53:12 am, anexado en la carpeta electrónica se puede observar como uno de los equipos conformados se pone de acuerdo para poder realizar los problemas de matemáticas.



A continuación, se muestra un registro de lo sucedido en el video.

En esta clase de matemáticas la consigna era que los alumnos realizaran dos problemas donde se utilizarían los números decimales, pero antes de realizar esta

actividad que se tenía mencionada en una de las planeaciones se explicó a los alumnos el concepto de número decimal con ayuda recursos electrónicos como los videos y material elaborado por mi como lo son las láminas.

En el equipo se están poniendo de acuerdo para ver quien escribirá el Ao. Gael.  
¿Quién vota por David?

/nadie del equipo levanta la mano/

Ao. Gael. ¿Quién vota por Fátima?

Aa. Fátima. / levanta la mano para votar por ella y se ríe/

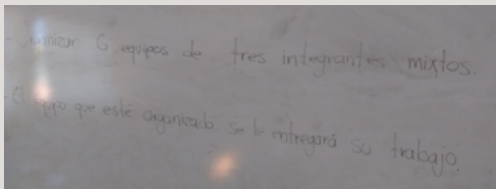
Ao. Gael. /Realiza una expresión de desesperación/

Ao. David. ¿Quién vota por Gael?

Aos. / Fátima y David levantan la mano para votar por Gael/

Ao. Gael. Bueno, yo escribo el problema.

### PROBLEMA QUE INVENTARÁN ENTRE TODOS



Profesor. / Se acerca para poder grabar lo que están realizando los alumnos, mientras explica a un alumno que se acerca para pedir orientación de la actividad/

Como se mencionó anteriormente los alumnos son capaces de organizarse ellos mismos para poder sacar adelante un trabajo de matemáticas, en los roles de trabajo que establecieron fue que el alumno Gael escribiría los problemas mientras que los dos compañeros inventarían los problemas que

se mostrarían al grupo al momento de socializar de acuerdo con COHEN, Dorothy (1997, p 223), quien menciona que los alumnos que se organizan en sus propios juegos tienen una mejor organización y respetan lo que corresponde realizar a cada alumno.

Vigotsky quien menciona el concepto de “zona de desarrollo próximo” es aquel proceso por el cual la persona pasa de lo que se conoce a un nuevo conocimiento con ayuda de los demás”.

Para poder trabajar este proceso Vigotsky considera las siguientes etapas las cuales fueron utilizadas durante todo el periodo de prácticas en la asignatura de matemáticas mencionadas en el sitio web (Inclusión y calidad educativa, 2015)

### CONFORMAR EQUIPOS

Como se observa en la imagen y en las actividades mencionadas anteriormente los equipos eran conformados por cuatro, de cinco o hasta de tres integrantes. En algunas ocasiones los equipos eran conformados por ellos mismos, otras veces ya se tenía una distribución de los alumnos que conformarían un equipo y la que más fue funcional fue la siguiente. Anotar en el pintarrón; “conformar equipos mixtos” Al momento de anotar la indicación los alumnos pronto ponían en juego su poder de convencimiento para estar dentro de un equipo, de esta manera los alumnos se podían relacionar niños con niñas sin tener que sentirse mal o insultarse entre ellos mismo que era lo que normalmente hacían al designar en los equipos niños con niñas, demostrando que el trabajo colaborativo fortalece las relaciones entre los diferentes géneros.

En la imagen se observa como los equipos estaban conformados por niños y niñas trabajando con el tema de números decimales, en esta actividad se pretendía que los alumnos utilizarán el algoritmo convencional de la resta con números decimales, para eso se les entregó una hoja de trabajo en donde venían varias operaciones de resta y tenían que encontrar el resultado para poder colorear la parte en donde se encontraba el mismo.

En uno de los registros de observación realizado el 22 de noviembre del 2017 se resalta el trabajo colaborativo con equipos conformados de forma mixta en donde se recata como los alumnos pueden trabajar estando niños con niñas.

En esta actividad se estaba trabajando el uso del transportador, anteriormente se había trabajado con este mismo contenido, ahora se estaba reforzando con una actividad que se realizó de un recorrido para hacer una entrevista. Y por todas las calles que pasamos para llegar al destino de la entrevista se conformaban ángulos, por lo que se entregó una hoja donde se mostraba el recorrido mostrando algunos ángulos. Para comenzar primeramente se conformaron equipos con la dinámica de “enanos y gigantes” uno de los equipos conformados por Naithan, Ximena, Prisila y Gamaliel.

Naithan. Yo ya medí un ángulo y mide  $75^\circ$ .

Ximena. Yo también ya lo medí y es un ángulo agudo.



Ximena. Toma la hoja y el transportador con una mano e intenta medir.

/Todo el equipo se mantiene ocupado coloreando el recorrido con color rojo/

Ximena. ¿Pero cómo se llama el ángulo que mide 160 grados?

Naithan. Hace la lectura de la clasificación de los ángulos y concluye que el que mide  $160^\circ$  es un ángulo obtuso, afirmándole a Ximena el nombre del ángulo que buscaba.

Prisila. /Anota la fecha en su cuaderno.

Naithan. / Se dirigió con el profesor y se explica dos de los ángulos encontrados con su medida y su nombre/

### CONCLUSIONES

Al comenzar con el trabajo de investigación primeramente pretendía demostrar que el trabajo colaborativo favorece la resolución de problemas matemáticos en la escuela, esta como pregunta de investigación, pues durante el desarrollo de las prácticas y con ayuda de las estrategias e instrumentos aplicados se afirma el objetivo general de esta investigación. Efectivamente el trabajo en equipo favorece la resolución de problemas matemáticos en la escuela primaria; ya que a partir de intercambiar procesos de solución hacen una construcción social respecto de la solución de una situación problema, logran acuerdos, comunican información matemática y respetan las participaciones de sus compañeros.

Para demostrar el siguiente objetivo específico: Diseñar actividades para la resolución de problemas matemáticos mediante el trabajo en equipo a fin de fomentar la motivación. Se demostró que al plantear actividades motivadoras, retadoras y dinámicas dentro de proyectos transversales en donde los alumnos interactúen entre ellos mismos y en su contexto sintiéndose interesados, como lo fue en la clase modelo, donde los alumnos interactúan entre ellos mismos intercambiando conocimientos y no sintiendo en qué momento se llega el cambio de asignatura teniendo una motivación y actitud hacia las actividades.

En el momento en que los alumnos comienzan a debatir sobre los procedimientos, a socializar todo lo que descubrieron y aplicaron para llegar al resultado en las actividades para desarrollar los contenidos, se logra la reflexión sobre lo que están haciendo y cómo lo pueden mejorar, apropiándose de nuevas estrategias de resolución, formando alumnos críticos y reflexivos. Los padres de familia y profesores están de acuerdo con que el trabajo en equipo hace más sencillos las situaciones problema planteadas. Al momento en que los alumnos ponían en juego sus



habilidades para relacionarse con los demás se mejoraba la convivencia dentro del salón de clases afirmando uno de los supuestos: el trabajo colaborativo favorece la convivencia entre los alumnos del grupo.

Con el fin de fomentar el trabajo en equipo para mejorar el aprendizaje grupal mediante la aplicación de roles de trabajo, se demuestra que, cuando los alumnos logran ponerse de acuerdo ellos mismos mediante sus propios juegos para repartir los roles la actitud hacia el trabajo es mejor, respetando y apoyando a las capacidades que cada uno de los integrantes poseen. Cuando el docente asigna los roles a cada integrante de equipo se vuelve una práctica conductista, es momento en que los alumnos sean parte de la organización y asuman responsabilidades para lograr resolver el trabajo que muestra un objetivo.

El trabajo colaborativo en el aula favorece la inclusión de los alumnos en todas las actividades, pues al implementar la modalidad de trabajo se demostró que, es mejor dar las consignas claras como lo fue al momento de escribir en el pintarrón “conformar equipos mixtos” de ésta manera los alumnos interactuaban todos exigiendo compañeros para conformar los equipos sin importar las condiciones sociales, económicas, problemas de aprendizaje, simplemente se juntaban para lograr el objetivo de la clase.

El supuesto de que con el trabajo en equipo se fortalece la interdependencia de cada alumno no se desarrolló en su totalidad dentro de la práctica, pero de acuerdo a los instrumentos que se aplicaron a los agentes involucrados, padres de familia, alumnos y docentes están de acuerdo con que el trabajo en equipo favorece la interdependencia en los alumnos.

Es importante reafirmar que, los alumnos necesitan saber a qué se pretende llegar con las actividades que van a realizar para que logren tener la transición de la información que ellos tienen a la nueva información que se les presentará que se le conoce como “Zona de Desarrollo Próximo”

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERDA, H. (1991). Medios,. Bogotá: El Buho. .
- FIERRO, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). transformando la práctica docente. México D.F: PAIDOS.
- KEEFE. (1988 ). Inclusión y calidad educativa. (27 de Diciembre de 2015). Recuperado el 04 de abril de 2018, de ¿Cómo aprendemos según el Constructivismo Social? – Lev Vygotsky.:

<https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2015/12/27/como-aplicar-la-teoria-de-vygotsky-en-una-clase/>

PAYER, M. (s.f.). TEORIA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL DE LEV VYGOTSKY. Proyecto Docente. Cap. 7 : LAS PERSPECTIVAS CONTEXTUAL Y SOCIOCULTURAL DEL DESARROLLO. (2003). Barcelona.

SEP. (2011). Programa de estudios.

COHEN, Dorothy (1997, p 223)

# PROYECTO DE VIDA, ESTUDIO DE CASO PRIMER SEMESTRE DE INGENIERÍA TOPOGRÁFICA, UAZ

ETEA ARABELA CRISTINA VARELA<sup>1</sup>

Centro de Aprendizaje y Servicios Estudiantiles, Case  
Universidad Autónoma De Zacatecas

## RESUMEN

La juventud actual en México y otras partes del mundo pareciera encontrarse en una especie de letargo que a futuro se ve reflejado en sus actividades diarias en ámbitos laborales, familiares y sociales. Esta investigación tiene como objetivo principal conocer cuáles son las características del proyecto de vida tomando como estudio de caso a los alumnos de primer semestre del Programa Académico de Ingeniería Topográfica de la Universidad Autónoma de Zacatecas, (PAIT-UAZ). Para lo cual se tomó como sustento teórico la Teoría de Vigotsky. Siendo utilizado el enfoque metodológico de corte transversal y longitudinal, de tipo exploratorio, con un método inductivo, no experimental, de carácter mixto, es decir, cualitativo-cuantitativo. La muestra es por categorías de estadística, no paramétrica dirigida a personas seleccionadas por lo que se encuestó a todos los alumnos de dos grupos de primer semestre del (PAIT-UAZ), teniendo a un total de 58 encuestados, a los que se les aplicó un cuestionario proporcionado por escritores de la Revista Electrónica de Psicología Iztacala publicada por la UNAM. Como resultados se obtiene que el 64% de los alumnos encuestados tienen diseñado un plan de vida, pero al indagar en cómo se ven en las diferentes dimensiones del mismo los resultados se orientan hacia el lado opuesto. Se concluye esta investigación entre otras cosas en que es conveniente reforzar la planificación de proyecto de vida y sus dimensiones en los alumnos del primer semestre del (PAIT-UAZ).

*Palabras clave:* Educación Superior, Alumnos de Ingeniería Topográfica UAZ proyecto de vida, conocimiento de sí mismo.

~~~~~  
1 mistyc_moon@outlook.com

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, los jóvenes de hoy en día, hombres y mujeres, viven en un mundo y en circunstancias muy distintas de las que les tocó vivir en su etapa de juventud a las generaciones pasadas. Las costumbres, la educación, la forma de ver el mundo, la estructura familiar e incluso los valores, se han visto modificados por una especie de evolución que invariablemente también ha cambiado la sociedad y los estilos de vida de quienes forman parte de México. Cambios que son observables no solamente aquí, sino también en otros lugares del mundo.

El plan de vida que cada uno de los jóvenes de nivel superior se forja es esa visión que se tiene de sí mismo a futuro y que juega un papel de vital importancia para ellos ya que el tener diseñada esta estrategia, permite una dirección de hacia donde se quiere ir, un punto de partida y de llegada que en la época actual es de fundamental consideración.

De esta manera esta investigación tiene como finalidad el conocer cuáles son las principales características del proyecto de vida de los alumnos de primer semestre del Programa Académico de Ingeniería Topográfica de la Universidad Autónoma de Zacatecas, mismo que en lo siguiente se denominará “PAIT-UAZ”, los cuales provienen de distintos municipios del estado de Zacatecas e incluso de otros estados de la República Mexicana. Los resultados de esta se pueden observar al final del documento.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

México está compuesto principalmente por jóvenes. La población total del país en 2015 es de 119 millones 530 mil 753 habitantes con lo que se encuentra entre los once países más poblados del mundo. Así pues el total de la población de hombres jóvenes entre los 15 y los 29 años de edad en el país es de 15, 069,930 con un porcentaje de 12.61 y las mujeres de la misma edad suman un total de 15, 620,779 con un porcentaje de 13.07%, datos que suman en total 30, 690, 709 que corresponde a un 25.68% de la población total del país. Por lo que podemos ver que un cuarto de la población total de México está constituida por jóvenes. (INEGI. Tabulados de la Encuesta Intercensal 2015, elaborados en 2016).

Datos del Estado de Zacatecas, muestran las siguientes cifras en materia de población joven y educación:

<i>Edad</i>	<i>Total</i>	<i>% total</i>	<i>Hombres</i>	<i>% total</i>	<i>Mujeres</i>	<i>% total</i>
De 15 a 19 años	144,465	9.15%	72,505	4.59%	71,960	4.56%
	personas					
De 20 a 24 años	136,374	8.64%	66,599	4.22%	69,775	4.42%
	personas					
De 25 a 29 años	118,965	7.53%	55,379	3.51%	63,586	4.03%
	personas					
Total	399,795	25.32%	194,483	12.32%	205,321	13.00%

Población de 15 años
y mas

De 1,112,487 total de
personas, solo el
16.42% culminó la edu-
cación media superior y
el 14.98% la educación
superior.

La Universidad Autónoma de Zacatecas tiene en su interior una amplia gama de jóvenes con características diferentes muy propias de su lugar de origen y formación familiar, mismo que se ve reflejado en su actuar diario en las aulas y pasillos de las diferentes Unidades Académicas a las que ingresan. Se recibe cada semestre a cientos de jóvenes que ingresan al nivel superior, mismos que tienen en principio un grado de motivación alto suficiente para dicho ingreso. El avance del semestre en los distintos Programas Académicos muestra que si bien han hecho la elección de carrera que ellos han considerado la acorde a su vocación, no tienen estructurado de manera correcta un proyecto de vida. Elegir una carrera, tener una casa o un auto y una familia son las únicas aspiraciones de muchos de los jóvenes universitarios dejando de lado otros aspectos importantes propios de la vida de cada ser humano y más aún el cómo es que van a lograrlo, considerando que con el paso del tiempo encontrarán la manera de ir solucionando las cuestiones y situaciones que se les presenten, así como también aspectos importantes a considerar por cada uno de ellos como el campo laboral, es decir, en qué área propia de su carrera les gustaría trabajar cuando egresen de la misma o cuánto les gustaría percibir económicamente, entre otros puntos con relación a las dimensiones que se engloban en un proyecto de vida. El Programa Académico de Ingeniería Topográfica de

dicha universidad, tiene como población en su gran mayoría a alumnos de clase media y baja que vienen de comunidades y poblaciones en las que las actividades de trabajo y subsistencia son la agricultura, la ganadería, la albañilería, el comercio, entre otras.

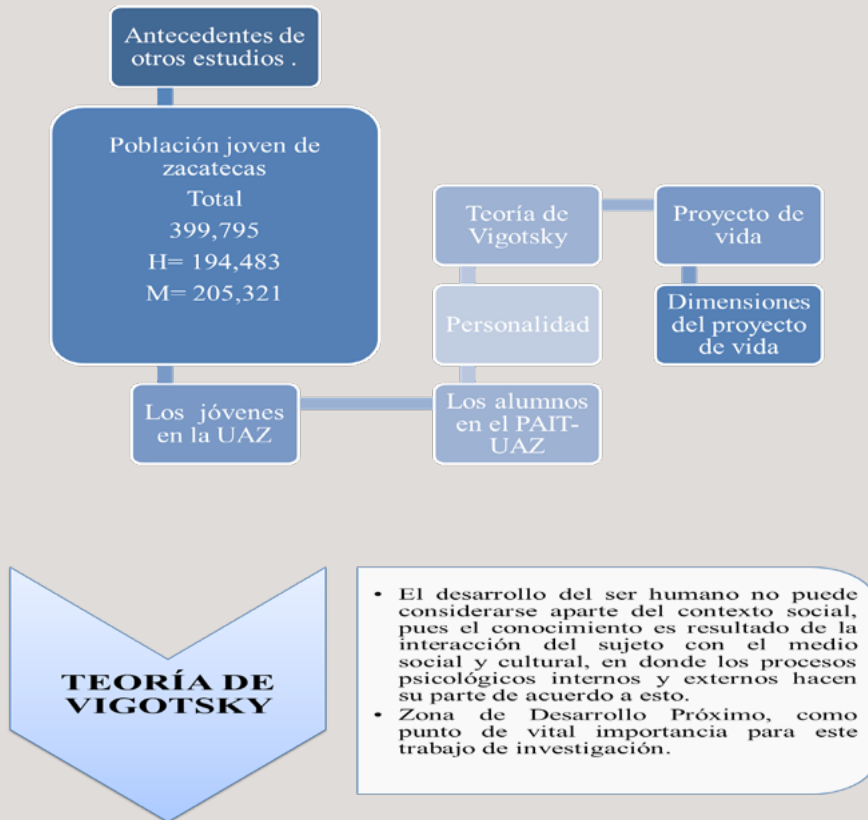
La mayoría de los estudiantes de este Programa Académico no ha estructurado un proyecto de vida que le permita definir su actuar y punto de llegada en la vida, que si bien este puede verse modificado según las condiciones del entorno, el tener una idea de que es lo que quieren alcanzar a futuro, les permitirá de alguna manera tener una visión de aquello que les gustaría lograr en todos los aspectos de su vida, no han tomado las riendas de su propio destino de una manera acertada y consiente y si bien esta es una edad temprana en la que este tipo de ideas aún no se ha perfilado, la situación actual exige que los jóvenes realicen actividades de concientización que les ayuden a definir su proyecto de vida y con esto no truncar su propio crecimiento.

Al parecer estos alumnos no entienden la importancia de saber quiénes son en realidad y los beneficios que esto va a traerles en la vida, pero tampoco se preocupan por ello. Tener que comer al día siguiente y pasar los exámenes son algunas de sus mayores preocupaciones y en teoría, pudiera ser esto algo muy válido como una importante preocupación, pero el cubrir esos aspectos, los llevara solamente a cubrir una necesidad inmediata, no a definir el cómo cubrirla a futuro. Lo que en gran medida quizá tenga que ver con sus antecedentes familiares y el lugar del que provienen, así como su situación económica.

Todo lo antes mencionado lleva a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las características del proyecto de vida de los estudiantes de nivel superior, en particular de los estudiantes del primer Semestre de ingeniería Topográfica de la Universidad Autónoma de Zacatecas?
- ¿Por qué no todos los estudiantes tienen un proyecto de vida?
- ¿Cómo incidir en los estudiantes para que tengan un proyecto de vida viable y pertinente?
- ¿Qué características debe tener el plan de desarrollo personal para los estudiantes del Programa de Ingeniería Topográfica, UAZ?

SUSTENTO TEÓRICO



MÉTODO

La presente investigación es de corte transversal pues permite estudiar la asociación entre varios aspectos propios de esta investigación como pueden ser, lugar de origen de los alumnos y proyecto de vida de manera observacional y descriptiva, en un momento específico del tiempo.

Así mismo también es de corte longitudinal ya que permite observar la evolución de los alumnos en un periodo de tiempo pasado y futuro.

Es de tipo exploratorio pues permite conocer un tema del que se desconoce, en este caso, el estado del proyecto de vida de los alumnos de primer Semestre de la carrera de Ingeniería Topográfica, y su familiarización con él para elaborar un

panorama del mismo y de esta manera continuar a futuro con investigaciones posteriores en cuestión del mismo tema.

El método utilizado es el inductivo ya que permite llegar a conclusiones generales que provienen de la hipótesis planteada, o bien de los antecedentes propios de la investigación.

Es no experimental, pues observa los fenómenos en el contexto natural en el que se están presentando en este caso en la unidad Académica de Ingeniería Topográfica, en los grupos de Primer Semestre, para luego hacer un análisis posterior de la situación.

Es de carácter mixto pues se hace una recolección de datos tanto cualitativos como cuantitativos, mismos que se integran en conjunto para hacer un análisis de esta manera y llegar con esto a conclusiones y un mayor entendimiento del objeto de estudio

La muestra es por categorías de estadística, no paramétrica dirigida a personas seleccionadas.

Para la realización de esta investigación se encuestó a todos los alumnos de dos grupos de primer semestre en el PAIT-UAZ, teniendo a un total de encuestados de 58 alumnos de los grupos de 1 A del turno matutino con un número de 29 alumnos y del grupo de 1 B del turno vespertino con un número similar al de 1A de 29 alumnos. Se elige esta muestra ya que al ser alumnos de primer semestre, están iniciando su trayecto académico en una carrera de nivel superior y por ende tienen aún más tiempo para ir perfilando su proyecto de ser así necesario en los siguientes años antes de terminar la misma.

Se aplicó un cuestionario que permitió conocer aspectos fundamentales sobre diferentes etapas de su vida, educación, relación familiar, nivel socioeconómico y directamente con su proyecto de vida. Se realizó la solicitud para la aplicación de este de manera verbal al Responsable de Programa Vicente Martínez de Luna, después de haber explicado la finalidad de esta actividad al mismo y comentado sobre el trabajo de tesis a realizar. En el momento de la aplicación se dio una explicación a los alumnos del objetivo del cuestionario y del cómo se debía contestar, dejando un espacio abierto para dudas o aclaraciones. El tiempo en el que los alumnos respondieron el cuestionario abarcó aproximadamente una hora y media en ambos grupos a los que se aplicó.

Posterior a la aplicación del instrumento se procedió a su interpretación para poder continuar con este trabajo de investigación. “Las preguntas abiertas se co-

difican una vez que conocemos todas las respuestas de los participantes a los cuales se les aplicaron, o al menos las principales tendencias de respuestas en una muestra de los cuestionarios aplicados. Es importante anotar que esta actividad es similar a “cerrar” una pregunta abierta por medio de la prueba piloto, pero el producto es diferente. En este caso, con la codificación de preguntas abiertas se obtienen ciertas categorías que representan los resultados finales. El procedimiento consiste en encontrar y dar nombre a los patrones generales de respuesta (respuestas similares o comunes), listar estos patrones y después asignar un valor numérico o un símbolo a cada patrón.” (Hernández Sampieri, 2010).

RESULTADOS

1. La población de alumnos de primer Semestre se compone en su mayoría por varones con un porcentaje de 67%.
2. La edad promedio es de 18 años con un porcentaje de 59%
3. Los alumnos en su mayoría tienen como lugar de procedencia el medio rural, lo que sin duda es un factor que determina en gran medida la visión e ideales a futuro.
4. La ocupación de los padres en su mayoría se encamina al trabajo en la agricultura con un porcentaje de 19% y el comercio con un porcentaje de 16%, así como el ser ama de casa en las madres con un 72%
5. Estadísticamente el grado máximo de estudios de los padres de familia de los encuestados es Secundaria, equivalente a un 45% en el caso del padre y 53% en el caso de la madre.
6. Los alumnos manifiestan el haber tenido una infancia bonita en compañía de la familia, en hogares con amor en una casa agradable y con buena comunicación, aunque esta se pierde hacia los padres a medida que van creciendo y con el cambio de residencia.
7. Las principales dificultades que enfrentaron los alumnos siendo niños tienen que ver con aspectos económicos .cuyo porcentaje equivale a 38%.
8. El 31% de los alumnos manifiesta que la elección de la carrera que cursan fue decisión propia, sin embargo, familiares como abuelos, hermanos, tíos o primos, tienen mucha influencia en la elección de la carrera reflejado en un 26% de los encuestados.
9. La adolescencia fue una etapa placentera según las respuestas obtenidas de

los alumnos, en donde sus amigos fueron las personas más importantes en dicha etapa.

10. Al indagar sobre si los alumnos planifican su futuro un 64% responde que si. Pero al sondear como se ven a futuro en las diferentes dimensiones de vida se obtienen los siguientes resultados:
11. En la dimensión personal el 29% de los alumnos dicen no saber cómo se ven a futuro
12. En la dimensión afectiva el 48% no tiene una visión de sí mismo en lo porvenir.
13. En la dimensión familiar el 40% se ve conviviendo más con su familia nuclear.
14. En la dimensión escolar un 47% se ve titulado de la carrera actual, un 31% no sabe cómo verse a futuro y solo un 5% se ve con una maestría y 3% con una especialidad.
15. En la dimensión laboral los alumnos no tienen una visión del lugar en el que les gustaría trabajar al momento de terminar la carrera que cursan actualmente, solamente se ven trabajando mucho con un porcentaje de 34% , 22% no sabe y 16% se ve como un buen Ingeniero Topógrafo.
16. En la dimensión religiosa, un 48% no sabe que religión profesara a futuro, y el 33% menciona que será la religión católica la que ejerza.
17. En la dimensión social el 41% no sabe cómo verse a futuro y el 36% se ve con muchos amigos.
18. En la dimensión económica y después de haber referido que las mayores dificultades vividas en la infancia fueron en este aspecto, los alumnos manifiestan no saber cómo quieren estar a futuro en esta dimensión con un 34%, mientras que el 31% solo menciona que se ven estables.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Con relación a los objetivos planteados al inicio de esta investigación y después de haber realizado la encuesta a los sujetos de la muestra, así como a la interpretación y análisis de las respuestas obtenidas, se procede a exponer los siguientes puntos con relación a esta investigación.

- Se cumple el objetivo general trazado al inicio de esta investigación, que plantea la necesidad de conocer las principales características del proyec-

to de vida de los alumnos de 1er. Semestre de Ingeniería Topográfica de la Universidad Autónoma de Zacatecas, pues en las respuestas obtenidas de los alumnos después de la aplicación del cuestionario, se muestra un bosquejo general de lo que ha sido, es y planean que sera su vida a futuro.

- La población de alumnos de 1er. Semestre se compone en su mayoría por varones, por tanto las mujeres que cursan esta licenciatura son minoría y en mucho aun se ajustan a las decisiones tomadas por la mayoría en el grupo en este caso los hombres, aunque cabe aclarar que ambos cumplen en mucho con las características propias de quien cursa cualquier Ingeniería, en particular y en este momento Ingeniería Topográfica.
- Los alumnos en su mayoría tienen como lugar de procedencia el medio rural, lo que sin duda es un factor que determina en gran medida la visión e ideales a futuro que tienen para sí mismos, pues si bien quieren superarse y tener otro tipo de vida, en sus respuestas se muestran limitantes que ellos mismos se imponen y que tienen que ver con el medio en el que han crecido y la educación familiar.
- La ocupación de los padres en su mayoría se encamina al trabajo en la agricultura y el comercio, así como el ser ama de casa en las madres.
- El grado máximo de estudios de los padres de familia de los encuestados es Secundaria, lo que muestra un avance en la preparación académica con relación al estudio realizado en el 2015 por el Ingeniero Martínez de Luna, donde el grado máximo de estudio de los padres de los encuestados era primaria o secundaria trunca.
- Se manifiesta por los alumnos el haber tenido una infancia bonita en compañía de la familia, en hogares con amor en una casa agradable y con buena comunicación, aunque esta se pierde hacia los padres a medida que van creciendo y con el cambio de residencia al momento de salir del hogar paterno y el lugar de residencia para ir a cursar una carrera universitaria.
- Las principales dificultades que enfrentaron los alumnos siendo niños tienen que ver con aspectos económicos, lo que se puede constatar como una característica mas del estado de Zacatecas, misma que concuerda con los datos proporcionados por INEGI en la encuesta intercensal del 2015, donde se muestra parte de lo mencionado en cuestión económica estatal.

- Familiares como abuelos, hermanos, tíos o primos, tienen mucha influencia en la elección de la carrera que se encuentran cursando actualmente los alumnos de 1er. Semestre, lo que quizá podría tener algún tipo repercusión en lo posterior.
- Al indagar sobre si los alumnos planifican su futuro un 64% responde que si, pero al indagar sobre su visión en las diferentes dimensiones del proyecto de vida esta respuesta parece no ser tan real pues los alumnos manifiestan no saber que quieren para sí mismos en las diferentes áreas en las que se hace cuestión.
- En la dimensión personal así como en la afectiva, la mayoría de los alumnos dicen no saber como se ven a futuro en estos aspectos. Algunos refieren que exitosos o casados pero estos son un bajo numero.
- En la dimensión escolar llama la atención que un 47% se ve titulado de la carrera actual, un 31% no sabe como verse a futuro y solo un 5% se ve con una maestría y 3% con una especialidad, lo que indica que los alumnos tienen como principal objetivo terminar la carrera que cursan actualmente y no tienen en mente el tener estudios de posgrado, lo que resulta un aspecto importante a tratar, pues en este mundo globalizado, se requiere cada vez mas de una mayor preparación profesional.
- Los alumnos no tienen una visión del lugar en el que les gustaría trabajar al momento de terminar la carrera que cursan actualmente, solamente se ven trabajando mucho o en un buen trabajo, lo que resulta una visión demasiada ambigua de si mismos dado que conocen las áreas en las que podrían desempeñarse laboralmente hablando según la carrera que estar cursando y acorde a las habilidades que desarrollaran en el transcurso y al egreso de la misma.
- El creer en una fuerza suprema que guíe en gran medida los pasos de los seres humanos ha sido hasta nuestros días un factor importante en el comportamiento y la actitud de muchos, cuando esta creencia falla, se suele actuar en cierto modo de una manera en la que no existe el temor que en muchas ocasiones detiene al hombre antes de cometer actos que dañen a otros o a si mismo. Las respuestas de los encuestados en la dimensión religiosa apuntan hacia la indefinición en este aspecto, no saben que religión les gustaría profesar a futuro, lo que demuestra un detrimento cada vez mayor en esta dimensión de vida, que si bien se

ha visto mermado por las acciones de muchos de sus militantes, por un cuantioso tiempo ha sido una practica que inhibía los malos actos en los seres humanos.

- En la dimensión económica y después de haber referido que las mayores dificultades vividas en la infancia fueron por aspectos económicos, los alumnos manifiestan no saber como quieren estar a futuro en este aspecto lo que puede ser una respuesta lógica que se correlaciona de manera perfecta con la dimensión laboral, en la que si no saben donde les gustaría trabajar a futuro, menos van a saber que percepciones económicas pueden aspirar a tener. Sin embargo, resulta hasta cierto punto ilógico que no pretendan tener a futuro mejores condiciones económicas, cuando sus principales en la infancia fueron por este motivo.
- Existe un desconocimiento generalizado del sí mismo por parte de los alumnos y del que quieren lograr, en otras palabras no hay un proyecto de vida definido en la mayoría de los estudiantes o hay áreas débiles que es conveniente reforzar en algunas dimensiones de vida que son de vital importancia para un desarrollo personal, familiar y laboral optimo en el porvenir de cada sujeto.

RECOMENDACIONES

Después de conocer los datos arrojados por esta investigación, de emitir un análisis y conclusiones sobre la situación que atañe a los jóvenes del Primer Semestre de la Licenciatura de Ingeniero Topógrafo de la Universidad Autónoma de Zacatecas y su proyecto de vida se procede a recomendar lo siguiente:

1. Que las autoridades académicas como el Responsable de Programa conozcan los resultados de esta investigación, dada la importancia de los mismos, así como con la finalidad de poder proceder en los siguientes pasos.
2. Dar a conocer de manera general los resultados de los cuestionarios a los alumnos.
3. Concientizar a los alumnos sobre la importancia de diseñar un proyecto de vida.
4. Que los alumnos producto de esta investigación reciban orientación para el diseño de su proyecto de vida de acuerdo a un Programa de Apoyo con tal fin.

5. El objetivo principal de este Programa de Apoyo será el de trabajar en el conocimiento de sí mismo por parte de los alumnos y con esto puedan formular aquellas metas y objetivos para su proyecto de vida en todas las dimensiones del mismo, así como lo que no desean para su vida futura.
6. Se hace una propuesta de Programa de Apoyo en el aspecto ya mencionado, presentada en el capítulo 4 de esta investigación, con la finalidad de cumplir la recomendación anterior a esta. De igual manera se recomienda al alumno llevar un seguimiento del proyecto de vida de manera personal diseñado en el Programa de Apoyo durante los semestres posteriores o bien, en los años siguientes al término de la carrera que cursaban a la elaboración de este, para hacer un auto análisis de lo que se ha logrado o no con relación a las metas y objetivos definidos en el mismo y con esto hacer la redirección de estos de ser necesario, para lo cual se plantea una propuesta en el capítulo 6 de este trabajo de tesis y que se entregará al final del curso-taller impartido a los alumnos previa explicación de la temporalidad para la que está pensada su utilización.

REFERENCIAS

- Alemán F. (2011). Seminario-Taller Como escribir, presentar y publicar resultados científicos. Universidad Nacional Agraria, Managua, Nicaragua.
- Bautista P.G., Escofet R. A. (2013). Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora. España. Ed. Octaedro.
- Bonilla A. J. (2012). "Estructuración de proyectos de vida en adolescentes de 13 a 16 años que viven en la Casa Hogar Infante Juvenil de Varones". universidad de Guayaquil facultad de ciencias psicológicas. Ecuador.
- Bravo M. F. (2012). Conalep. Plantel Venustiano Carranza 1. México
- Cárdenas F. E. (2008). Proyecto de vida. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Instituto de Educación Virtual y a Distancia.
- Castañeda J. (2015). Mañana o pasado: el misterio de los mexicanos. México. Ed. Debolsillo
- Castañeda L. (2014). Un plan de vida para jóvenes. México. Nueva imagen.
- Cruz M. L. et. al. (2013). Tipos de personalidad del Mexicano: desarrollo y validación de una escala. México, UNAM.
- Daset C. L. (2013). Proyecto de Vida: una propuesta terapéutica que se enmarca en la Psicología Positiva. Universidad Católica del Uruguay.

- Domínguez G. L. (2007) Proyecto de Vida y Valores: condiciones de la personalidad madura y saludable. Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología Vol. 3. Número 1.
- Eco u. (2009). Como se hace una tesis Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura. España. Gedisa.
- Eresta P. M. (2010). Adolescentes de hoy aspiraciones y modelos. Liga española de Educación.
- Fandiño P. Y. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. II, núm. 4, 2011, pp. 150-163, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. jpg, México.
- Fernández P. A. (2010). Un perfil de la juventud mexicana. El Cotidiano, núm. 163. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal, México
- Fernández E. (2012). Identidad y personalidad : o como sabemos que somos diferentes de los demás. Revista digital de medicina psicosomática y psicoterapia. España.
- Galindo V. E. et. Al. . (2013). Situación actual en un grupo de jóvenes solteros de la ciudad de Toluca, México. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 16 No. 3. México. UNAM
- Gómez H. M. (2007). Manual de técnicas y Dinámicas. Sistema de Información Científica y Tecnológica en Línea para la Investigación y la Formación de Recursos Humanos del Estado de Tabasco.
- González S. D. (2008). Psicología de la motivación. Editorial ciencias médicas. La Habana, Cuba.
- Guzmán M. C. Manual del taller proyecto de vida. Instituto aguascalentense de las mujeres
- Hernández S. R. (2010). Metodología de la investigación, quinta edición. México. mcgraw-hill / interamericana editores, s.A. de c.v.
- IMJUVE. (2013). Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México. Dirección de Investigación y Estudios sobre Juventud, SEDESOL. México.
- INEGI. (2010). Censo de Población y vivienda. México.
- INEGI. (2015). Encuesta Intercensal. México.
- Ledesma A. A. (2014). Análisis de la teoría de Vigotsky para la reconstrucción de la inteligencia social. Editorial universidad católica de cuenca
- Leiva S. P. (2012). Cambios en los referentes para la construcción de proyectos de vida juvenil. Maestría de trabajo social, Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile
- Lucci M. A. (2007). la propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2. Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Brasil.
- Martínez L. (2015) Cómo debemos preparar a los Ingenieros Topógrafos para el campo laboral. Caso Universidad Autónoma de Zacatecas.

Mendoza E. H. (septiembre-diciembre, 2011). Los estudios sobre la juventud en México. *Espiral*, vol. XVIII, núm. 52, pp. 193-224 Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México.

DESEMPEÑO DOCENTE, EL AMBIENTE ESCOLAR EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS

CLAUDIA ISELA RAMÍREZ PINEDA¹

FRANCISCO ISAÍ PÉREZ CASTRO²

JUAN CARLOS FARIÁS BRACAMONTES³

Facultad de Ciencia Educación y Humanidades, Universidad Autónoma de Coahuila

RESUMEN

La evaluación académica contempla el desempeño docente, el ambiente escolar y la formación académica como indicadores que impactan en el perfil de egreso. Su importancia radica en el hecho de que, está básicamente orientada a la optimización de la enseñanza y aprendizaje para que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados por el sistema. Se pierde de vista que, ésta es individual e implica una actitud reflexiva y crítica que tiene lugar en todo momento y puede adoptar diversas modalidades, procedimientos e instrumentos. Objetivos. Analizar las actitudes y habilidades docentes y su relación con la formación académica de los alumnos. Contexto teórico. Bloom (1985) señala que el rendimiento escolar depende del tipo de enseñanza y del ambiente de aprendizaje en el aula. Diseño. Muestra. 200 participantes, Se elaboró un instrumento ex profeso que mostró una confiabilidad de 0.95 %. para medir la interrogante ¿Cuál es la influencia del desempeño docente y el ambiente escolar en el formación académica del alumno?. Variables 164, 150 son intervalares y 14 nominales. Resultados. Edad. Promedio 22 años, 87% son solteros, 51% tiene ingreso económico medio, 76.6% tienen un nivel cultural medio, Resultados. El análisis de medias destaca: La presentación, dominio y desarrollo del tema ($X = 96.79, 95.30, 93.02, 95.34$), responsable, respeto del docente, ($X = 95.85, 94.75$), Lectura como recurso didáctico ($X = 94.32$),

1 Licenciada en Ciencias de la Educación, diputada Federal de la LXI Legislatura, Congreso del Estado de Coahuila. claudia_r_pineda@hotmail.com

2 Estudiante Licenciatura en Ciencias de la Educación.

3 Integrante del CA Desarrollo Humano y Calidad de Vida, Secretario Académico.

el compañerismo (934). Se evidencia la relación entre desempeño docente, medio ambiente y formación académica. Conclusiones, El desempeño docente y el ambiente escolar influyen en la formación académica de los alumnos.

Palabras clave: Desempeño docente, Ambiente escolar, Formación académica de los alumnos.

INTRODUCCIÓN

La educación en la actualidad a nivel mundial ha sufrido cambios y transformaciones y reclama perfiles profesionales idóneos que den respuesta a las necesidades educativas en un entorno globalizante, por lo que la evaluación educativa es un imperante global tanto a nivel institucional como en lo individual.

El éxito institucional es imposible sin excelencia individual, y ésta demanda mucho más que competencia técnica, demanda destreza social: eficacia y eficiencia de los profesionales que contribuyen para lograr importantes objetivos a pesar de los obstáculos. Por lo tanto, cada individuo en el desempeño de sus funciones, adopta conductas que le son propias en diferentes situaciones y ambientes, lo que le da una característica muy particular en su forma de realizarse.

La evaluación interna de los procesos que día a día tienen lugar en una institución educativa, es una tarea primordial de los propios sujetos implicados en ella: son quienes conocen sus mecanismos y, por tanto, quienes los pueden mejorar o cambiar en caso necesario. En los últimos años se han conocido resultados alarmantes, respecto de la calidad educativa, reflejados en el rendimiento de los escolares

La importancia que se le confiere a la evaluación educativa, se sustenta en el hecho de que este proceso está básicamente orientado a la optimización de la enseñanza y aprendizaje con la finalidad de que todos los alumnos alcancen los aprendizajes esperados por el sistema. Todo esto lleva a ver que la evaluación es ante todo una actitud reflexiva y crítica que tiene lugar en todo momento y a través de diversas actividades, procedimientos e instrumentos.

El aprendizaje escolar se construye en el marco de una relación y un proceso dinámico e interactivo en el cual maestro y alumnos ocupan el lugar central, ningún factor por sí solo es capaz de traer cambios. En otras palabras, no es posible aislar la variable desempeño docente del conjunto de variables que inciden en la formación académica del alumno.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El contar con un sistema de evaluación del desempeño docente congruente con un modelo de educación centrada en el aprendizaje, reviste vital importancia, en virtud de que a través de él se podrá obtener información sobre el impacto real que la actividad docente tiene acerca del logro del aprendizaje.

OBJETIVOS

ANALIZAR LOS FACTORES Y EL IMPACTO DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES

- Identificar las actitudes y habilidades de los docentes y su relación con el aprendizaje de los alumnos.
- Identificar los factores del ambiente escolar y su relación en la formación académica.

SUSTENTO TEÓRICO

La evaluación del desempeño docente hace referencia al proceso evaluativo del quehacer docente. La razón de ser de la práctica educativa no es la enseñanza (proceso de los docentes), sino el aprendizaje (proceso de los estudiantes). Lo que importa finalmente es la calidad-equidad pertinencia de los aprendizajes.

De los factores internos de la evaluación educativa, el desempeño docente cobra mayor importancia, supone manejo cognitivo, manejo en las formas de operar y comportamientos actitudinales singulares. Una prueba de conocimientos tiene un rasgo reduccionista y muchas veces, memorista y alejado de la dinámica real del quehacer educacional.

Bloom y Stephens (1985) estudiaron las habilidades más importantes que deben tener los maestros para ser eficientes, y a partir de ellas elaborar el perfil del maestro eficiente y la descripción de sus desempeños. Las destrezas que un maestro requiere “se hacen en las aulas”; se trabajan e incrementan con el trabajo diario de mejora continua en sus quehaceres. Las características afectivas contribuyen de manera notable en la eficiencia del trabajo docente y son el primer contribuyente del rendimiento del estudiante.

Bloom (1985), Alude a lo referido por por Dunkin y Biddle, Majoribanks y Rosenshine (1974) en la interacción entre maestro y estudiante dentro del aula y manifiesta que lo esencial en la eficiencia docente, es el tipo de enseñanza que se

imparte, y que lo importante para el buen rendimiento escolar es el ambiente de aprendizaje en el aula.

Según estudios citados por Bloom (1985), la calidad del desempeño del docente tiene que ver con las instrucciones que se le hacen al educando, con la participación que éste aporte al proceso de aprendizaje, con el estímulo que logre en relación con alguna etapa del proceso de aprendizaje, además de la retroalimentación y la corrección. (Ausubel, Bruner, Feuerstein y Vigotsky, 1988)

Martiniano R. Pérez (1988) comenta que el modelo de enseñanza- aprendizaje que realiza un maestro de calidad, está centrado en los procesos de aprendizaje y por lo tanto, en el sujeto que aprende, en cuanto procesador de información capaz de dar significación y sentido a lo aprendido.

Comenio (1657), consideraba el desarrollo del estudiante, como un proceso de autoconstrucción basado en su interacción con el medio.

Thorndike (1913) amplió el trabajo de Pavlov sobre el condicionamiento clásico, mostrando que las manipulaciones ambientales podían producir respuestas condicionadas por completo; es decir, a partir de las respuestas, surgen expresiones adaptadas en las situaciones de estímulos.

Vygotsky (1978), considera que las personas adquieren un conocimiento cotidiano por medio de su relación con el medio, las conversaciones con los docentes, los padres, juegos y otros roles que todos los días cumplen y logran incorporar dicho conocimiento de forma sistemática al conocimiento cultural de la educación formal, como es el aprendizaje de la matemática, ciencias y la lengua, entre otros saberes del currículo escolar.

Fernández Díaz, Asencio Muñoz (1994) definen el ambiente escolar como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de los distintos productos educativos.

Roberts Hernández (2002) cita que los objetivos de sus programas buscan el crecimiento personal de los estudiantes, fomentar la originalidad, creatividad e imaginación de estos, promover las experiencias de influencia recíproca entre los estudiantes, provocar sentimientos positivos hacia las asignaturas, inducir aprendizajes vinculando los aspectos cognitivos y vivenciales.

Jomtien (1990) menciona que no es posible mejorar la calidad de la educación

sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan. La construcción del nuevo modelo educativo acorde con los tiempos y con los requerimientos del siglo XXI requiere medidas integrales, radicales y urgentes destinadas a revertir, en todos los órdenes, el perfil y la situación actuales de la profesión docente.

La formación académica implica el desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos. La adquisición de saberes debe llevarse mediante el aprendizaje significativo, buscando la comprensión, el significado de lo que se aprende, captando lo esencial. Los aspectos formales implican: la elaboración de estructuras operativas preparadas para cualquier necesidad de intervención. *Ibid*

La evaluación pretende una mejora no sólo de los resultados, sino de la racionalidad y de la justicia de las prácticas educativas de los programas, permite descubrir, a través de la comprensión, en qué consiste la auténtica mejora de los programas. (Casanova, 1992).

Costin y Grush (1973). Refieren que el comportamiento en el salón de clase tiene alta correlación con la descripción de los rasgos de personalidad del docente.

MÉTODO

Diseño

Se elaboró un instrumento ex profeso denominado Desempeño docente del que se obtuvo un Alpha de Croanbach de 0.9511 y 0.9740 de confiabilidad, con preguntas cerradas, con opción de una sola respuesta y pretenden medir ¿Cuál es la influencia del desempeño docente y el ambiente escolar en la formación académico del alumno?.. La muestra fue de 200 alumnos. Variables. Se exploran 164 variables, 150 se miden con escala del 0 al 100, son de tipo intervalar y se organizan en tres ejes que corresponden a desempeño docente, ambiente escolar y formación académica, 14 son nominales. H_{11} : El desempeño docente y el ambiente escolar intervienen significativamente en la formación académica de los alumnos.

RESULTADOS

Análisis de frecuencias y porcentajes

TABLA 1. DATOS SIGNA LÍTICOS

<i>Variables</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Género		
Femenino	125	63.0
Masculino	75	37.0
Estado Civil		
Soltero	174	87.0
Casado	20	10.0
Divorciado	2	1.0
U libre	4	2.0
Ingreso económico		
Muy alto	2	1.04
Alto	1	0.52
Medio	99	51.3
Bajo	14	7.25
Muy bajo	6	3.11
Nulo	71	36.79
Nivel cultural		
Muy alto	8	4.06
Alto	41	20.81
Medio	145	73.6
Total	200	100.00

FUENTE. DESEMPEÑO DOCENTE. N= 200

Los datos observados en la tabla 1 muestran respecto al género, que el 63% de la población encuestada, correspondió a las mujeres (n=125) y el 37% a los hombres (n=75). Del estado civil de los participantes se destaca que el 87% son solteros (n=174), y el 2% viven en unión libre (n=4). En relación a la cantidad de hijos que

tienen los alumnos, 86.15% no ha tenido, (n=168), mientras que el 2.05 % tiene cuatro. Del nivel cultural. Los datos reportan que el 4.06% (n=8) de los participantes tiene un nivel cultural muy alto, mientras que, el 20.81% (n= 41) muestran un nivel cultural alto, y el 73.6% (n=145) tienen un nivel medio.

Por lo que respecta al ingreso económico destaca en la tabla 1 que el 51.1% (n=99) tiene un ingreso medio, mientras que el 36.79% (n=71) no percibe ningún ingreso.

TABLA 2. EDAD DE LOS PARTICIPANTES EN PROMEDIO

Variables	\bar{x}	Md	DE	MaxMin
Edad	22.16	20	5.63	4616

FUENTE. DESEMPEÑO DOCENTE. N= 200

ANÁLISIS UNIVARIABLE

TABLA 3 CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE

Variable	n	Min	Max	X	Md	Mo	S	Rango	Sk	K	CV	CD	Z	OK ²
Presentación	200	40	100	96.79	100	100	7.27	60	-3.44	21.23	7.51	3.21	13.31	0
Vocabulario	200	50	100	96.22	100	100	7.82	50	-2.77	12.25	8.13	3.78	12.30	0
Asistencia	200	9	100	95.51	100	100	11.63	91	-5.41	37.31	12.18	4.49	8.21	0
Horario	200	0	100	95.34	100	100	13.36	100	-5.82	41.14	14.01	4.66	7.14	0
Puntualidad	200	10	100	94.62	100	100	9.54	90	-4.32	34.26	10.09	5.39	9.91	0
Ortografía	200	0	100	91.91	100	100	21.97	100	-3.56	14.66	23.91	8.09	4.18	0

ANÁLISIS DE MEDIAS

Media	S de las medias	N+	N-78.34	CV	Z
95.67	1.71	96.78	93.35	1.80	55.38

De acuerdo a lo observado en la Tabla 3 que refiere las características del docente, se aprecia en el análisis de medias que el atípico superior es la presentación, aspecto que predomina en la opinión de los alumnos en relación a la principal característica del docente, no así de la ortografía, presentándose en menor grado; vocabulario.

TABLA 4 ORGANIZACIÓN DE LA MATERIA

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>X</i>	<i>Md</i>	<i>Mo</i>	<i>S</i>	<i>Rango</i>	<i>Sk</i>	<i>K</i>	<i>CV</i>	<i>CD</i>	<i>Z</i>	<i>OK²</i>
Desarrollo del tema	200	0	100	93.02	100	100	15.50	100	-4.01	21.41	16.66	6.98	6.00	0
Objetivos	200	0	100	91.99	100	100	14.85	100	-3.51	18.74	16.14	8.01	6.19	0
Contenidos	200	0	100	91.64	100	100	18.09	100	-3.57	16.77	19.74	8.36	5.06	0
Criterios de evaluación	197	0	100	91.28	0	100	17.42	100	-3.47	17.01	19.08	8.72	5.24	0
Metodología	197	0	100	90.59	100	100	17.59	100	-3.57	17.53	19.41	9.41	5.15	0
Bibliografía	198	0	100	90.05	100	100	18.33	100	-3.22	14.89	20.36	9.95	4.91	0

ANÁLISIS DE MEDIAS

Media	S de las medias	n+	n-78.34	CV	Z
91.43	1.03	92.48	90..38	1.14	86.99

De acuerdo a lo observado en la Tabla 4 que refiere la organización de la materia, se aprecia en el análisis de medias que el atípico superior es el desarrollo del tema, aspecto sobresaliente durante la organización de la materia, no así de la bibliografía que se presentan en menor grado; objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología, entre los atributos comunes. De esto se puede inferir que los maestros le dan prioridad al desarrollo de la materia durante su curso, probablemente porque buscan fomentar el interés en los alumnos; no así de la bibliografía que aunque es un referente esencial, comúnmente resulta tedioso.

TABLA 5. DESEMPEÑO DOCENTE

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>X</i>	<i>Md</i>	<i>Mo</i>	<i>S</i>	<i>Rango</i>	<i>Sk</i>	<i>K</i>	<i>CV</i>	<i>CD</i>	<i>Z</i>	<i>OK²</i>
Dominio del tema	199	9	100	95.30	100	100	13.53	91	-4.09	21.77	14.20	4.70	7.04	0
Experiencia	198	0	100	93.46	100	100	15.03	100	-3.54	18.58	16.08	6.54	6.22	0
Claridad	199	20	100	92.51	100	100	13.15	80	-2.67	11.96	14.21	7.49	7.04	0
Habilidad	199	0	100	91.53	100	100	16.46	100	-3.44	17.06	17.98	8.47	5.56	0
Congruencia	198	0	100	90.09	100	100	17.78	100	-2.72	11.49	19.74	9.91	5.07	0
Objetividad	199	0	100	88.38	100	100	19.93	100	-2.63	10.37	22.55	11.62	4.43	0
Transmisión														
conocimientos	199	0	100	86.99	100	100	22.95	100	-2.34	8.02	26.38	13.01	3.79	0
Estrategias	199	0	100	85.34	100	100	24.20	100	-2.22	7.43	28.36	14.66	3.53	0
Métodos de enseñanza	198	0	100	85.08	99.5	100	25.22	100	-2.25	7.43	29.64	14.99	3.37	0

ANÁLISIS DE MEDIAS

Media	S de las medias	n+	N-78.34	CV	Z
89.95	3.64	93.49	86.21	4.05	24.57

Se aprecia que el dominio del tema por parte del docente, es el aspecto sobresaliente y en menor medida las estrategias y métodos de enseñanza. El resto de las variables se encuentran dentro de límites normales, como se puede observar en la tabla 7. (Experiencia, claridad, habilidad y congruencia) entre los atributos más comunes.

TABLA 6. USO DE RECURSOS EN CLASE

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>X</i>	<i>Md</i>	<i>Mo</i>	<i>S</i>	<i>Rango</i>	<i>Sk</i>	<i>K</i>	<i>CV</i>	<i>CD</i>	<i>Z</i>	<i>OK²</i>
Lecturas	200	0	100	94.32	100	100	14.60	100	-4.45	25.80	15.48	5.68	6.46	0
Práctica en clase	196	0	100	84.62	95	100	25.73	100	-2.33	7.82	30.40	16.12	3.29	0
Recurso bi- bliográfico	197	0	100	81.35	99	100	30.24	100	-1.81	5.032	37.18	18.84	2.69	0
Material di- dático	196	0	100	72.41	90	100	35.43	100	-1.2	2.916	48.93	27.81	2.04	0
Debates	197	0	100	68.79	90	100	38.15	100	-0.99	2.347	55.46	31.68	1.80	0
Dictado	194	0	100	62.28	80	100	37.94	100	-0.73	1.94	60.92	37.38	1.64	0
Conferen- cia	189	0	100	49.83	60	0	43.33	100	-0.12	1.211	86.96	67.43	1.15	0
Prácticas de campo	185	0	100	48.78	60	0	43.35	100	-0.11	1.183	88.86	67.70	1.13	0
Prácticas de laboratorio	183	0	100	23.73	0	0	38.38	100	1.13	2.487	161.72	0	0.62	0

ANÁLISIS DE MEDIAS

<i>Media</i>	<i>S de las medias</i>	<i>n+</i>	<i>n-78.34</i>	<i>CV</i>	<i>Z</i>
66.02	26.25	92.27	39.77	39.77	2.51

TABLA 7. VALORES Y ACTITUDES DEL DOCENTE

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>X</i>	<i>Md</i>	<i>Mo</i>	<i>S</i>	<i>Rango</i>	<i>Sk</i>	<i>K</i>	<i>CV</i>	<i>CD</i>	<i>Z</i>	<i>OK²</i>
Responsable	200	0	100	95.85	100	100	12.30	100	-4.79	30.22	12.83	4.16	7.79	0
Respeto	200	0	100	94.75	100	100	14.31	100	-4.31	24.24	15.11	5.26	6.62	0
Honesto	200	0	100	94.59	100	100	16.52	100	-4.19	21.58	17.47	5.41	5.73	0
Ético	199	0	100	93.46	100	100	16.21	100	-3.82	19.25	17.35	6.54	5.76	0
Humanitario	198	0	100	91.00	100	100	18.16	100	-3.09	13.65	19.96	9.00	5.01	0
Entusiasta	200	0	100	90.89	100	100	20.76	100	-3.18	13.04	22.84	9.11	4.38	0

Ordenado	200	0	100	90.66	100	100	19.10	100	-3.24	14.38	21.07	9.35	4.75	0
Accesible	200	0	100	90.22	100	100	20.85	100	-3.03	12.08	23.11	9.78	4.33	0
Amigable	199	0	100	90.07	100	100	20.02	100	-2.94	12.30	22.23	9.93	4.50	0
Sociable	199	0	100	89.78	100	100	21.26	100	-2.90	11.13	23.68	10.22	4.22	0
Exigente	198	0	100	89.18	99	100	19.02	100	-2.96	12.56	21.33	10.92	4.69	0
Motivador	200	0	100	89.17	100	100	23.68	100	-2.88	10.55	26.56	10.83	3.77	0
Humilde	199	0	100	88.90	100	100	21.98	100	-2.60	9.50	24.72	11.10	4.05	0
Solidario	199	0	100	88.76	100	100	19.93	100	-2.77	11.44	22.46	11.24	4.45	0
Justo	199	0	100	88.32	100	100	20.40	100	-2.45	8.79	23.10	11.68	4.33	0
Actualizado	199	0	100	88.05	100	100	24.40	100	-2.58	8.87	27.71	11.95	3.61	0
Comprensible	199	0	100	87.58	100	100	22.28	100	-2.46	9.04	25.44	12.42	3.93	0
Tolerante	199	0	100	87.43	94	100	20.93	100	-2.44	8.63	23.94	13.04	4.18	0
Líder	200	0	100	84.2	99.5	100	26.97	100	-2.22	7.02	32.03	15.88	3.12	0
Sensible	196	0	100	82.58	90	100	26.54	100	-2.03	6.35	32.14	18.34	3.11	0
Dinámico	198	0	100	82.38	97	100	27.68	100	-1.96	5.95	33.60	18.16	2.98	0
Creativo	200	0	100	81.97	90	100	28.11	100	-1.90	5.59	34.29	19.80	2.92	0
Conservador	196	0	100	77.21	90	100	32.08	100	-1.50	3.91	41.55	23.46	2.41	0
Imparcial	185	0	100	73.72	90	100	34.25	100	-1.28	3.19	46.46	26.35	2.15	0
Autoritario	193	0	100	68.72	80	100	34.46	100	-1.12	2.86	50.14	30.84	1.99	0
Rutinario	192	0	100	61.16	70	100	36.93	100	-0.62	1.91	60.39	43.33	1.66	0

ANÁLISIS DE MEDIAS

<i>Media</i>	<i>S de las medias</i>	<i>n+</i>	<i>n-</i>	<i>CV</i>	<i>Z</i>
.84.67	8.14	94.61	78.34	9.41	10.63

De acuerdo a lo observado en la Tabla 8 que refiere valores y actitudes del docente, se observa que la responsabilidad y el respeto sobresalen de entre las principales características, no así la de ser rutinario y autoritario, presentándose en menor grado. Respeto, honesto, ético y humanitario están entre los atributos más comunes.

ANÁLISIS CORRELACIONAL

En el análisis correlacional se procesaron los datos con el criterio Producto Momento de Pearson, y corte sigmático de r mayores a .26 para delimitar el alto número de correlaciones significativas observadas a un nivel de α de .0001

TABLA 8. CORRELACIÓN ENTRE DESEMPEÑO DOCENTE Y APRENDIZAJE

<i>Variables</i>	<i>Dominio</i>	<i>Claridad</i>	<i>Métodos</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Objetividad</i>	<i>Congruencia</i>	<i>Habilidad</i>	<i>Explica</i>	<i>Ejemplifica</i>	<i>Resuelve</i>	<i>Aclara</i>	<i>Confunde</i>
Comprensión	0.34								0.33	0.33		
Formación de valores								0.29				
Inteligencia emocional					0.32	0.33	0.41	0.30				
Aplicación aprendizajes		0.27	0.29	0.28	0.34	0.42	0.42		0.29	0.36		
Desarrollo de habilidades						0.25	0.31		0.29	0.34		
Formación de criterios			0.30		0.33	0.34	0.36	0.27	0.27	0.36		
Desarrollo de estrategias			0.27	0.31	0.26	0.28	0.28		0.34	0.43	0.26	
Confianza			0.27	0.27						0.27		-0.28
Formas de organización		0.27	0.31		0.46	0.35	0.37	0.34	0.30	0.30	0.25	
Técnicas didácticas					0.34							

Los alumnos perciben que cuando el docente muestra tener claridad en la transmisión de la enseñanza y dominio sobre el tema, contribuye significativamente en aplicación y comprensión de aprendizaje.

También se aprecia que la experiencia docente, repercute en la metodología de enseñanza, influyendo en la comprensión del alumno. Por lo tanto cuando se aplican estrategias claves en el aprendizaje, el alumno desarrolla con mayor facilidad habilidades. Por otra parte se observa que en la medida en que el docente muestre objetividad y congruencia, habrá resultados positivos en el aprendizaje, en la comprensión y formación de criterios. También se destaca que cuando el docente cuenta con habilidad en su práctica docente, se favorece el aprendizaje del alumno.

Se observa que cuando el maestro pone ejemplos para la comprensión de los alumnos, este adquiere conocimientos y los aplica. También que cuando el maestro explica y resuelve las dudas del alumno, este comprende y aplica los aspectos desarrollados.

TABLA 9. CORRELACIÓN ENTRE AMBIENTE EN CLASE Y FORMACIÓN ACADÉMICA

<i>Variables</i>	<i>Respeto</i>	<i>Divertido</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Relajado</i>	<i>Confianza</i>	<i>Tenso</i>
Comprensión		0.26	0.26	0.32	0.26	
Formación			0.27			-0.26
Aplicación de aprendizajes		0.35		0.41	0.31	-0.26
Autoestima	0.30					
Formación criterios				0.34		
Desarrollo de estrategias		0.30		0.34	0.27	
Confianza	0.31	0.25		0.31	0.26	-0.26

Los resultados del análisis correlacional muestran que cuando el maestro propicia un ambiente de respeto, se desarrolla la autoestima y la confianza del alumno. Así como que la comprensión se ve favorecida si el alumno se encuentra en un ambiente divertido, de disciplina, lo que facilita, aunado al desarrollo de estrategias

didácticas la aplicación de aprendizaje En la medida en que el ambiente en el aula sea relajado, podrá haber mayor comprensión por parte del alumno.

Por otro lado, al propiciarse un ambiente tenso en clase, no habrá lugar a la comprensión, aplicación de aprendizajes, ni a fomentar la confianza entre el alumno.

TABLA 10. VALORES Y ACTITUDES DEL DOCENTE Y ASPECTOS FOMENTADOS POR EL DOCENTE

<i>Variables</i>	<i>Solidario</i>	<i>Tolerante</i>	<i>Respeto</i>	<i>Humanitario</i>	<i>Ético</i>	<i>Honesto</i>	<i>Responsable</i>	<i>Comprensible</i>	<i>Amigable</i>	<i>Actualizado</i>	<i>Sociable</i>	<i>Justo</i>
Interés	0.46	0.52	0.46	0.44	0.38	0.41	0.48	0.50	0.52	0.45	0.51	0.49
T equipo			0.35			0.34	0.35	0.37		0.34	0.40	
Comprensión	0.43	0.43	0.47	0.46	0.41	0.44	0.44	0.61	0.53	0.59	0.60	0.45
Participación			0.49	0.42	0.45	0.48	0.41	0.54	0.44	0.43	0.60	
Práctica			0.39	0.34	0.33	0.33					0.36	
Investigación	0.51			0.33		0.38	0.44	0.43	0.37	0.48	0.44	
Respeto	0.35	0.34	0.34	0.39	0.38		0.33					0.39
Divertido	0.41	0.53	0.45	0.42	0.34	0.45	0.48	0.58	0.57	0.54	0.61	0.45
Disciplina				0.35	0.38	0.38	0.48	0.35		0.39	0.41	0.35
Relajado	0.40	0.39	0.45	0.44	0.38		0.39	0.63	0.57	0.56	0.56	0.39
Confianza	0.34	0.48	0.38	0.40		0.42	0.50	0.50	0.48	0.44	0.53	0.42
Compañeros		0.34				0.34	0.45	0.41	0.37	0.34	0.40	

Los alumnos expresan que las actitudes positivas de los docentes como el ser soli-

dario, tolerante, respetuoso, humanitario, ético, honesto y responsable, fomentan el interés, el trabajo en equipo, la comprensión, participación, y se crea un clima de respeto y disciplina, mismos que contribuyen en la buena relación entre compañeros, personal, maestros, asesores y directivos y contribuyen en la formación académica de los alumnos.

Asimismo manifiestan que dentro de las actitudes positivas mostradas por el docente, se destacan el ser comprensible, amigable, sociable, justo y estar actualizado académicamente, fomenta la participación en clase. Además contribuye a un ambiente positivo donde hay disciplina y confianza, despierta el interés, el trabajo en equipo, la participación y la comprensión de los contenidos.

CONCLUSIONES

Se confirma la tesis central que plantea que el desempeño docente y el ambiente escolar se relacionan con la formación académica de los estudiantes de la Escuela Normal Superior del Estado., Los maestros fomentan el interés de los alumnos a través del desarrollo de la materia, lo que influye en la formación académica de los estudiantes, El respeto y compañerismo crean un ambiente escolar que influye en la formación académica de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Abbagnano, Nicola (1963). *Diccionario de Filosofía*. Fondo de Cultura Económica, México, Segunda Edición.
- Abad Cajas, Julián (1983) *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Editorial Santillana. Vol.I A-H.1983.
- Aranciba, V., et al, *Psicología de la Educación*.
- Ausubel DP. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, Ed. Piados.
- Allyn & Bacon (2001) *Classroom Assessment*, Boston, Ma. Mc. Millan.
- Bloom, B S. (1976). *Características Humanas y Aprendizaje Escolar*, Bogotá Colombia, Voluntad Editores.
- Clay, M.& Cazden, C. (1993). *Una interpretación vygostskiana de recuperación de lectura Argentina: AIQUE*
- Friederic, Dorsch. (1885) *Diccionario de Psicología*. Ed. Barcelona. Sexta Ed .Barcelona.
- García & Rodríguez (1996). *El Maestro y los Métodos de Enseñanza*, México, Ed. Trillas.
- Girón B., Urbina, J. & Jurado, I. (1989). *La evaluación del docente y de las asignaturas desde la*

- perspectiva estudiantil. En J. Urbina (Comp.). El Psicólogo: Formación, Ejercicio profesional y prospectiva. México. UNAM, 217 '238.
- González Ramírez T (2000). Evaluación y gestión de la calidad educativa, un enfoque metodológico. Aljibe. Málaga, España.
- Nérci Imideo G. (1984). Metodología de la Enseñanza, México, Kapeluz
- Pérez Martiniano & Díez López (2000). Aprendizaje y Currículum Buenos Aires, Arg. Novedades Educativas.
- Priestley Maureen (1999). Técnicas y estrategias del pensamiento crítico México, Trillas.
- Sánchez Iniesta T (1999). La construcción del aprendizaje en el aula. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Tanner & Tanner (1987).. Supervisión in Education USA, Mc. Millan.
- Tébar L. (2003). El Perfil del Profesor Mediador, España, Santillana.

Referencias URL

- Marcano Fermín, Lina Urba & Rodríguez, Marilin (2008). Modelo de evaluación del desempeño profesional docente como vía para el desarrollo profesional Ed. Universitaria. Disponible en. <http://site.ebrary.com/lib/autonomadelnorestesp/docDetail.action?docID=10249689&p00=desempe%C3%B1o%20docente>
- Polo Vega, J.C.et al.(2009)..Valoración del desempeño docente, desde la perspectiva de los estudiantes, en un departamento del Instituto de Farmacia y Alimentos. Memorias del V Coloquio de Experiencias Educativas en el contexto universitario. Ed. Universitaria. Disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/autonomadelnorestesp/docDetail.action?docID=10287321&p00=desempe%C3%B1o%20docente>
- del estudiante. Ed. Red Colombia Médica. Disponible en Editorial: Red Colombia Médica <http://site.ebrary.com/lib/autonomadelnorestesp/docDetail.action?docID=10114936&p00=ambiente%20escolar>

EL CLIMA ESCOLAR Y SU INFLUENCIA EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

MARLA YUDITH RAMÍREZ PADRÓN¹

PERLA LETICIA DE LA ROSA TORRES

JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ GARZA

Universidad Autónoma de Coahuila, Facultad de Ciencias Educación y humanidades

RESUMEN

El presente trabajo sitúa su punto de partida en dar lugar al conocimiento profundo sobre el clima escolar y el desempeño académico considerados desde una perspectiva integral.

Con el objetivo de analizar el impacto del clima escolar en el desempeño académico de estudiantes de nivel medio superior.

Dentro de las perspectivas más acertadas para los efectos de la investigación se encuentra la postura de Cortes Bohias (2006) quien sostiene que:

El nivel de rendimiento académico es expresado en una nota numérica que obtiene un alumno como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso enseñanza aprendizaje en el que participa.

Por otra parte en cuanto al clima escolar Vygotsky dice que la cultura no es algo accesorio al ser humano, sino que lo constituye, es una parte inseparable de su desarrollo (Vygotsky, 1978).

Esta investigación es de tipo cuantitativa y transversal, la recopilación de la información se realizó a partir de encuestas, la muestra está conformada por un total de 199 participantes.

Se utilizó el análisis de regresión lineal múltiple con el objetivo de encontrar un modelo que de explicación al fenómeno de estudio. El modelo de regresión predice en un 59 % y se compone de cinco variables predictoras, apoyo emocional, relación con alumnos, responsabilidad, ejercicio y alimentación. Estas cinco variables

1 Marla Yudith Ramírez Padrón

constituyen un modelo que impacta directamente en el desempeño escolar de los jóvenes, por lo cual deben de ser tomadas en cuenta como una forma de potenciar el desempeño de los alumnos de nivel medio superior.

Palabras clave: desempeño académico, clima escolar, apoyo emocional, relación entre alumnos, salud.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se aborda el clima escolar y el desempeño académico, considerados desde una perspectiva integral. Con motivo de aportar al campo del conocimiento sobre la educación y sus expectativas se busca hacer el presente estudio sobre los factores que atañen al fenómeno educativo en el nivel medio superior.

Buscando dar respuestas al sinfín de interrogantes que surgen de estos factores el presente trabajo sitúa su punto de partida en dar lugar al conocimiento profundo sobre el clima escolar y dar paso al análisis de sus repercusiones en el desempeño académico de los estudiantes.

En el presente trabajo se busca proponer mediante la fundamentación teórica y el análisis de los datos arrojados por los procesamientos estadísticos estrategias propicias para actuar de manera efectiva en la calidad y cobertura en el nivel medio superior.

A pesar de las áreas del conocimiento que se abordan directamente en este trabajo existen limitaciones trascendentes que determinan las posibles acciones que se puedan llevar a cabo mediante planes de acción concretos. Los alcances y propuestas que se proponen para una mayor calidad y cobertura en la educación básica en el nivel medio superior pueden ser extrapolados a otras poblaciones con características similares a las de la muestra.

En respuesta a lo que la sociedad en general espera de los estudiantes que cursan estudios en la universidad pública se realiza este trabajo buscando aportar un marco de investigación y compilación teórica para satisfacer las expectativas y demandas del Sistema Educativo Mexicano en los primeros momentos de la Reforma curricular que plantea la Reforma Educativa.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Objetivo general

Analizar el impacto del clima escolar en el desempeño académico de los estudiantes de nivel medio superior.

Objetivos específicos

Examinar como influye el apoyo emocional en el desempeño académico en los estudiantes de nivel medio superior

Examinar cómo influye la relación alumno-alumno en el desempeño académico de los estudiantes

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo impacta el clima escolar en el desempeño académico de los estudiantes de nivel medio superior?

¿Cómo influye la relación alumno-alumno en el desempeño académico de los estudiantes?

¿Cómo influye el apoyo emocional en el desempeño académico en los estudiantes de nivel medio superior?

HIPÓTESIS

El apoyo emocional impacta en el desempeño académico de los estudiantes.

SUSTENTO TEÓRICO

Para alcanzar una mejor comprensión de los factores que integran el presente fenómeno de estudio es necesario hacer mención de los trabajos que anteceden este trabajo de investigación.

Cuando se habla de clima escolar, se debe tener en cuenta que este es un constructo relativamente nuevo dentro del ambiente educativo, y que como tal, tiene sus orígenes en la teoría organizacional, en la que todas las organizaciones constituyen un sistema, el cual posee una estructura definida y una cultura propia que puede ser medida por el constructo definido como clima cuya función es mediar entre los objetivos y los logros de la organización. .

Lewin introduce el concepto de «atmósfera psicológica», definiéndolo como «...una propiedad de la situación como un todo» que determinará, en importante medida, la actitud y conducta de las personas. Es este mismo autor quien destaca la importancia de la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital. (Cornejo & Redondo, 2001)

Una de las orientaciones teóricas desarrollada por los enfoques que pretenden analizar el clima dentro de una organización, es el enfoque cognositivo-perseptivo, el cual resulta ser el más desarrollado dentro de la psicología los objetivos de dicha

corriente dentro del contexto organizacional se centran en el estudio del ambiente perceptivo y a través de él, pretenden llegar a la psicología del ambiente, descriptiva y clasificatoria.

Dentro de las teorías que sustentan el constructo clima organizacional destacan las relacionadas a la psicología industrial o laboral.

De acuerdo con Brunet, dentro del contexto del clima organizacional subyace una amalgama de dos grandes escuelas de pensamiento: escuela Gestalt y Funcionalista (Edel, Garcia, y Casiano, 2007).

La teoría de la Gestalt conocida también como psicología de la forma o de la configuración partió de los estudios de los psicólogos Alemanes Kurt Kofka (1973), Wuolfgang Kólher (1963), Max Wertheimer (1925) y Brown y Volt (1937) quienes experimentaban con figuras externas apoyándose en las teorías visuales y auditivas que dieron lugar a la teoría conocida como Fenómeno phi. (Edel et al., 2007).

Ash dice que Wertheimer en 1925 señaló que la percepción tiene un carácter de totalidad y que una configuración o Gestalt, se destruye precisamente en el mismo momento en que se pretende comprenderla y analizarla a través de la división y fragmentación de sus partes (Ash, 2006)

Es decir la teoría Gestáltica se centra en la percepción que se tiene dentro de la organización, en la cual, la percepción colectiva de las relaciones interpersonales, el sentido de pertenencia, las normas de convivencia y las expectativas académicas juegan un papel fundamental. Además uno de sus argumentos es que los individuos son quienes se adaptan a su medio.

Esta corriente aporta dos principios de vital importancia acerca de la percepción del individuo; el primero es captar el orden de las cosas tal y como estas existen en el mundo y el segundo hace referencia a la creación de un nuevo orden por medio de un proceso de integración que debe darse en primera instancia a nivel de pensamiento. Según esta escuela los sujetos comprenden el mundo que los rodea basándose en criterios percibidos e inferidos y se comportan en función de la forma en que ven el mundo (Edel et al., 2007).

Es decir que la forma en que los alumnos perciben el clima de su escuela es lo que determina su comportamiento.

La segunda corriente o escuela conocida como Funcionalismo sostiene que el pensamiento y el comportamiento de un individuo dependen del ambiente que lo rodea y las diferencias individuales juegan un papel importante en la adaptación del individuo a su medio.

Dentro del contexto educativo la estructura organizacional tiene por objetivo favorecer la existencia y desarrollo de los individuos quienes al interactuar entre si forman una comunidad con principio, valores y actitudes, es decir que son los actores educativos quienes forman su propia cultura, dentro de su propio contexto, el cual esta insertó en una comunidad externa es decir la sociedad.

Por lo tanto para los funcionalistas son las personas quienes al interactuar con el medio que los rodea y participar en el son quienes crean y determinan el clima en el cual se encuentran inmersos, esto es debido al papel que juegan las diferencias individuales y a la forma en que estas inciden sobre el contexto en el cual se encuentran. (Edel et al., 2007).

Los supuestos que fundamentan el constructo conocido como “clima” dentro las organizaciones y las instituciones creadas por el ser humano provienen de teorías psicosociales las cuales asocian variables propias del individuo como la motivación y el autoestima con variables estructurales

Para conceptualizar el clima escolar diversos autores lo refieren como la calidad general del centro que emerge principalmente de las relaciones percibidas y experimentadas por los actores, dando lugar a una percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se llevan a cabo dentro del ambiente educativo. Sin embargo, no existe una completa claridad sobre el concepto de clima escolar. Como es de notarse en la perspectiva anterior se resaltan de forma general los alcances sociológicos, limitando los alcances del concepto. Cabe destacar que la sociología aborda desde una perspectiva objetiva las relaciones que se dan al interior de un contexto determinado por circunstancias claras y situaciones específicas. (Sánchez Cordero de García Villegas, 2016)

Otras definiciones incluyen, además de la percepción sobre las relaciones interpersonales, el sentido de pertenencia a la escuela, estilos de gestión, normas de convivencia, participación de la comunidad escolar y las expectativas académicas (Cornejo & Redondo, 2001). Vigotsky (1978), señala que el arraigo del niño a la cultura equivale al desarrollo en el verdadero sentido de la palabra. Así, sostiene que la cultura no es algo accesorio al ser humano, sino que lo constituye, es una parte inseparable de su desarrollo: cuando el ser humano se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo

(Vigotsky, 1978) . En este caso, la cultura, creación de las sociedades, de los grupos humanos, constituye al ser humano.

Según la concepción de Vigotsky, el desarrollo del individuo humano se confunde con su cultura. Sin embargo, los dos factores deben ser diferenciados en relación con sus alcances en el desarrollo humano y las repercusiones que el mismo tiene en la consolidación de la personalidad.

La convivencia social que sostienen los diversos agentes en el fenómeno educativo, pues desemboca en relaciones interáulicas que son de suma importancia para el desarrollo personal y las relaciones del clima escolar, pues según los autores Azcorra, Arias y Graff (2003) un clima de aula favorecedor del desarrollo personal es aquel en que los/las estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores/as, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo (Ascorra Costa et al., 2003); tienen una percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación; sienten que sus profesores/as están centrados en sus necesidades y que existe una buena organización de la vida de aula. Lo cual va de la mano con varios de los puntos de estudio de la presente investigación.

Evaluar el clima social de una organización es fundamental, ya que permite identificar los probables obstáculos del logro de los objetivos de la institución. Si bien son muchas las variables que pueden influir se consideran cinco en la evaluación del clima de cualquier organización: estructura de la organización; relaciones humanas; recompensas; reconocimiento y autonomía, puntualizando que en el desarrollo pleno de las potencialidades humanas se busca dar lugar a la lúdica, mediante la cual se obtienen las competencias necesarias para la coordinación del cuerpo según lo que refieren Bowen y Hobson (1979) en su libro Teorías de la Educación en su libro Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental.

El concepto de desempeño puede ser clasificado en dos grandes grupos: los que lo consideran como sinónimo de aprovechamiento y los que hacen una clara distinción entre estos conceptos. Dentro de las perspectivas más acertadas para los efectos de la investigación se encuentra la postura de Cortes Bohias (2006) quien sostiene que:

El nivel de rendimiento académico es expresado en una nota numérica que obtiene un alumno como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso enseñanza aprendizaje en el que participa.

Es el nivel de conocimiento de un alumno medido en una prueba de evaluación, en la que intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad y motivacionales, cuya relación con el rendimiento académico no siempre es lineal, sino que esta modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo y actitud.

El rendimiento académico se determina mediante el promedio de las calificaciones, siendo un indicador del nivel educativo adquirido.

Un buen estudiante es aquel que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir, es una medida de la capacidad del alumno que expresa lo que este ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos, en este sentido el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.

El desempeño académico es entendido como una medida de la capacidad del alumno que expresa lo que este ha aprendido a lo largo del proceso formativo, también supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos en el aprendizaje del mismo, dentro de este hay factores del clima escolar que lo potencializan tales como: la relación con los compañeros, la responsabilidad y el apoyo emocional que se recibe por parte de la familia.

Por lo tanto el desempeño académico es una forma para expresar una valoración acerca del proceso educativo que tiene lugar dentro de una institución educativa, sin embargo las relaciones psicológicas y sociales dentro de dicha institución pueden condicionar el rendimiento.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo cuantitativa y transversal ya que la recopilación de la información se realizó a partir de encuestas, la cual consta de 5 variables signalíticas que son género, edad, semestre, promedio de calificaciones y trabajo, un conjunto de 10 variables sobre el nivel socioeconómico, 8 para medir la variable de normas y 26 para medir la variable violencia.

Dicho instrumento, cuenta con 7 tipos de instrucciones en las que se indica al sujeto que utilice la escala antes mencionada bajo los criterios de medida, frecuencia y calificación de acuerdo a lo que considere correcto, además de un conjunto de 52 preguntas en las cuales se destaca el eje de clima escolar y desempeño académico.

La selección de la muestra se hizo de manera aleatoria conformada por un total de 199 estudiantes universitarios de la Escuela de Bachilleres Ateneo Fuente en la

ciudad de Saltillo Coahuila. Los participantes son de ambos géneros y oscilan entre los 15 y 18 años de edad.

Se aplicó una prueba piloto que consistió de 15 encuestas a una población similar de alumnos de bachillerato de la universidad Autónoma de Coahuila, con lo cual se realizaron las modificaciones y correcciones pertinentes para finalmente obtener una confiabilidad adecuada de 0.89.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Regresión lineal múltiple

Muchos aspectos pueden influir en el rendimiento académico de jóvenes que cursan la educación media superior, en el siguiente trabajo se observa el impacto de cinco de ellos: el apoyo emocional de la familia, la relación con sus compañeros, la responsabilidad el ejercicio y la alimentación.

TABLA 1 RESUMEN DEL MODELO

Resumen del modelo					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	.479 ^a	.230	.225	.94639	
2	.619 ^b	.383	.375	.84939	
3	.703 ^c	.494	.484	.77208	
4	.739 ^d	.546	.534	.73333	
5	.768 ^e	.590	.576	.69967	1.920
a. Predictores: (Constante), M11					
b. Predictores: (Constante), M11, C1					
c. Predictores: (Constante), M11, C1, F6					
d. Predictores: (Constante), M11, C1, F6, F12					
e. Predictores: (Constante), M11, C1, F6, F12, C7					
g. Variable dependiente: desempeñoacademico					

Según los resultados que a continuación se presentan se concluye que el modelo de regresión se ajusta a los datos, dado que es capaz de reducir el error de predicción de la variable dependiente de 59 % (valor de R cuadrado) cuando se toma en

cuenta la información de las cinco variables predictoras. Además, los coeficientes de regresión son significativamente distintos de cero.

En la prueba de Kaicer Meyer Olkin y Bartlett se observa una significancia de .000 con un índice de .743 lo cual es un valor aceptable.

A la misma conclusión se llega, en lo referente a la regresión, con el cuadro del Anova de la regresión con cinco variables mejora significativamente la predicción de la variable dependiente. En donde el estadístico F indica que este es significativo. ($F = 37.242$ $P < 0.001$).

El puntaje de la prueba Durbin - Watson indica que hay independencia de errores (1.920), El factor de varianza FIV indica que se cumple el supuesto de no multicolinealidad.

El gráfico de normalidad, muestra una tendencia hacia los valores altos de la escala.

En el gráfico de regresión del valor predicho estandarizado se observa la homoscedasticidad del modelo.

Por lo cual se puede inferir que el desempeño escolar en los jóvenes es influenciado directamente por el apoyo emocional que le brindan sus padres, la relación que tiene con sus compañeros, su nivel de responsabilidad y su salud física en lo referente al ejercicio y alimentación. Estas variables impactan en forma positiva.

Por lo cual si estas variables se incrementan también lo hará el desempeño académico de los jóvenes.

DISCUSIÓN

Sánchez Cordero (et. al) argumenta que la educación posee alcances sociológicos y mediante la consolidación de relaciones en el ambiente educativo se obtienen un mejor rendimiento académico, con base en los resultados arrojados en el presente trabajo de investigación se corrobora que tiene razón ya que se ha constatado mediante análisis estadísticos que si hay una repercusión entre las relaciones que se sostienen con los compañeros y el rendimiento académico.

Según Vygotsky(1978) el arraigo del niño a la cultura equivale al desarrollo en el verdadero sentido de la palabra de esta manera sostiene que la cultura no es algo accesorio al ser humano, sino que lo constituye y es una parte inseparable de su desarrollo; según los resultados de la presente investigación se puede agregar a la afirmación de Vygotsky que un factor fundamental de la cultura es la familia, ya que mediante el apoyo emocional que la familia aporta al estudiante se propicia un desarrollo

integral de la persona e incrementa al mismo tiempo su rendimiento académico.

Cortes Bohias asegura que el rendimiento académico es expresado en una nota numérica que obtiene el estudiante como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso enseñanza aprendizaje en el que participa. A partir de los resultados de la presente investigación se sostiene que el rendimiento académico no solo se califica con los resultados numéricos, sino que también se ve potenciado por el nivel de responsabilidad de los jóvenes y sus relaciones entre pares, la cual se refleja en la capacidad de los estudiantes en cumplir en tiempo y forma con las actividades académicas. (Mar, Cortes Bohias Maria del, 2006)

CONCLUSIONES

Por lo cual se puede concluir que el desempeño escolar en los jóvenes es influenciado directamente por el apoyo emocional que le brindan sus padres a los jóvenes el cual impacta de forma positiva en el desempeño académico, ya que el contar con una red de apoyo les brinda seguridad.

Otro factor importante es la relación que tiene con sus compañeros, una relación positiva libre de violencia eleva el desempeño.

Desde el punto de vista interno, su nivel de responsabilidad también afecta en forma positiva, mientras mayor sea su grado de responsabilidad incrementa su rendimiento, y por ultimo su salud física, sobre todo en lo referente al ejercicio y a la alimentación saludable ya que un estado de salud adecuado repercute en su capacidad de aprendizaje.

Estas cinco variables del clima escolar constituyen un modelo que impacta directamente en el desempeño escolar de los jóvenes, Por lo cual deben de ser tomadas en cuenta como una forma de potenciar el desempeño de los alumnos de nivel medio superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ascorra Costa, P., Zamora, H. A., & Graff Gutiérrez, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva school as a context of social and affective contention. *Revista enfoques educacionales*, 5(51), 1–15. Retrieved from http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf
- Ash, M. G. (2006). Max Wertheimer and Gestalt theory. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 42(3), 279–280. <https://doi.org/10.1086/509985>

- Bowen, J., & Hobson, P. R. (1979). *Teorías de la educación : innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. Limusa. Retrieved from <https://latam.casadellibro.com/libro-teorias-de-la-educacion-innovaciones-importantes-en-el-pensamien-to-educati-vo-occidental/9789681801274/1893895>
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Ultima Década*, 9(15), 11–51. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>
- Edel, R., Garcia, A., & Casiano, R. (2007). Clima y compromiso organizacional. Vol. II, Versión Electrónica, 1, 142. <https://doi.org/ISBN-13: 978-84-691-0999-1>
- María, O., Sánchez, C., De, C., Villegas, G., & Speer, J. (n.d.). Download and Read Free Online Sociología general y jurídica (Biblioteca Jurídica Porrúa) (Spanish Edition). Retrieved from <https://watson-905f1.firebaseio.com/as448/sociologa-general-y-jurdica-biblioteca-jur-dica-porra-spanish-edition-by-olga-mara-del-carmen-snchez-cordero-de-garca-ville-gas-b00j3xe3ee.pdf>
- Vigotsky, L. (1978). Pensamiento y lenguaje. In *Obras escogidas Tomo II* (pp. 1–433).

PRÁCTICA DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA OBTENCIÓN DE APRENDIZAJES ESPERADOS EN ESPAÑOL

MARÍA TERESA RIVERA MORALES²

MARÍA DEL CONSUELO SALINAS AGUIRRE

EDGAR AGUIRRE SIFUENTES

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, Universidad Autónoma de Coahuila

RESUMEN

La investigación tiene por objetivo conocer cómo se relaciona la práctica docente con los aprendizajes esperados de español en alumnos de segundo de secundarias de la zona escolar 104 de Saltillo Coahuila. Se entiende por práctica docente al conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación (Cruz, Crispín y Zamorano 2011) que para el caso de la educación básica en México son conocidos como aprendizajes esperados y refieren al “nivel de logro que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser” (Plan de estudios 2011. Bajo este esquema se diseñó una investigación es de enfoque cuantitativo, y esté diseñada bajo el tipo transversal, descriptivos y correlacional que tuvo como instrumento de medición cuestionario tipo encuesta aplicado en el mes de abril de 2018. Entre los resultados encontrados se destaca el hecho de las relaciones significativas entre ambas variables complejas que permiten concluir que acciones de la práctica docente como tener una actitud espática-flexible, explicar al momento de impartir clase, dar ejemplos, retroalimentar y despejar dudas aunado del uso de material didáctico y tecnología permiten que el estudiante alcance más aprendizajes esperados en la asignatura de español.

Palabras clave: Práctica docente, español y aprendizajes esperados.

² teresariveram@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La acción de los docentes es un factor clave, debido a son quienes generan ambientes propicios para el aprendizaje, plantean situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus aprendizajes esperados, entendiendo “aprendizaje esperado” como el indicador de logro que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser referido en el Plan de estudios 2011.

Es por ello que el presente artículo tiene como finalidad presentar como es la práctica docente de los maestros de español y como dichas acciones se relacionan con la obtención de ciertos aprendizajes esperados. Para el estudio se realizó una investigación no experimental, transversal, descriptivo y correlacional, teniendo como instrumento de medición un cuestionario tipo encuesta.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Interrogante de investigación.

¿Cómo se relaciona la práctica docente con los aprendizajes esperados obtenidos por alumnos de segundo de secundaria de la zona escolar 104 de Saltillo Coahuila en la materia de español?

Objetivo general

Conocer cómo se relaciona la práctica docente con los aprendizajes esperados obtenidos por alumnos de segundo de secundaria de la zona escolar 104 de Saltillo Coahuila en la materia de español.

Objetivos específico

- Caracterizar la práctica docente de los maestros de la asignatura de español.
- Conocer que aprendizaje esperado requiere más elementos del docente.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo es la práctica de los docentes que imparten la asignatura de español?
- ¿Qué aprendizaje esperado necesita más elementos del docente?

JUSTIFICACIÓN

La acción de los docentes es un factor clave ya que es el encargado de generar los ambientes propicios para el aprendizaje, plantean situaciones didácticas efectivas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar el desarrollo de sus aprendizajes esperados. Estas prácticas docentes no han sido del todo efectivas ya que de acuerdo con resultados de PLANEA 2017 solo el 8.3 % están en el nivel IV de logro lo que indica que los estudiantes de tercero de secundaria Analizar y jerarquizar argumentos, con el fin de evaluar información implícita y explícita de distintas partes de textos literarios, informativos y argumentativos complejos. En cambio, es el 33.8% del alumnado quien Identificar, localizar y extraer información en textos y gráficas sencillos; sin embargo, tienen dificultades para interpretar el sentido de los textos y vincular la información presentada en ellos. Lo que deja en entredicho las acciones que realiza el docente dentro de la enseñanza del español.

Es por ello que esta investigación tiene como valor teórico evidenciar la relación existente entre las practicas docentes y los aprendizajes esperados con la finalidad de identificar aquellas prácticas que se tendrían que seguir teniendo para no bajar el ritmo de aprovechamiento y cuales se tendrían que retomar para ampliar mejorarlo.

En cuento al valor metodológico permitirá evidenciar una forma de evaluación que el docente puede realizar como autoevaluación al final del año escolar que le sirva como evidencia de los logros obtenidos.

De esta forma la relevancia social radica en la evidencia del diagnóstico de la población de segundo de secundaria previa a la prueba estandarizada, ya sea para generar acciones de mejora, o tener un previo de las acciones que hacen los docentes para lograr los aprendizajes esperados.

SUSTENTO TEÓRICO

Práctica docente

Cruz, Crispín y Zamorano (2011) menciona que la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Fierro (1999) en Romero (2014) “Praxis social objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implica-

dos en el proceso, así como los aspectos institucionales y administrativos según el proyecto educativo de cada país” (p.2)

Fierro, Fortoul & Rosas (1999) clasifica la práctica docente en dimensiones debido a su compleja relación con su quehacer social. Menciona que la dimensión personal es una de las más importantes y radica en entender que la práctica docente es una práctica humana “...el docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular...”(p.33). en cuanto a la dimensión didáctica: Esta dimensión se refiere “al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento”. De esta forma queda claro que la práctica docente representa la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar la cual esta implica persona y profesionista.

Para el caso específico de la enseñanza del español la relevancia de la práctica docente radica en una ruptura con la enseñanza basada en transmitir información, administrar tareas y corregir el trabajo de los alumnos. De acuerdo con el Plan de estudios 2011 emitido por la Secretaría de Educación Pública para promover el aprendizaje y uso del lenguaje escrito en la educación básica supone que el docente se asuma como facilitador y guía para:

- Facilitar el trabajo de reflexión y análisis de los textos por parte de los alumnos, plantear preguntas o aseverar hechos, datos, situaciones que les permitan identificar algún aspecto de lo que leen o cómo leen; alentarlos a dar explicaciones; retarlos a lograr apreciaciones cada vez más objetivas por medio de la confrontación con los propios textos o con opiniones de sus compañeros.
- Mostrar a los alumnos las estrategias de un lector o escritor experimentado, con el fin de mostrarles las posibles decisiones y opciones durante la realización de estas actividades. En este sentido, el docente es un referente para los alumnos y les facilita la relación con la lengua escrita.
- Dar a los alumnos orientaciones puntuales para la escritura y la lectura.
- Ayudarlos a centrarse en las etapas particulares de la producción de textos, como la planeación y corrección, y a usar estrategias específicas du-

rante la lectura, por ejemplo: realizar inferencias, crear o comprobar hipótesis, entre otras.

- Fomentar y aprovechar la diversidad de opiniones que ofrece el trabajo colectivo y equilibrarlo con el individual, lo que brinda la oportunidad para que los alumnos logren el máximo aprendizaje posible.
- Estimular a los alumnos a escribir y leer de manera independiente sin descuidar la calidad de su trabajo. (p. 32)

APRENDIZAJES ESPERADOS

En la asignatura de español, se busca el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. Las competencias lingüísticas son entendidas como las habilidades para utilizar el lenguaje; es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los contextos sociales y culturales.

Para su alcance se espera que los estándares curriculares de español integren los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo.

Se agrupan en cinco componentes, cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio: 1. Procesos de lectura e interpretación de textos. 2. Producción de textos escritos. 3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos. 4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje. 5. Actitudes hacia el lenguaje (Plan de estudios 2011 p.90).

¿Pero como es posible medir y hacer visible estas competencias? La respuesta es sencilla, por medio de los aprendizajes esperados, los cuales son “indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula” (Plan de estudios 2011 p.32).

De esta forma es que dichos aprendizajes gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares y al desarrollo de competencias de determinado nivel educativo.

En su generalidad el plan de estudios espera que un alumno segundo de secundaria tenga la competencia de emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender, identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas, analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones y finalmente valorar la diversidad lingüística y cultural de México. De esta forma es que los estudiantes puedan realizar estas acciones de forma específica.

MÉTODO

La presente investigación está diseñada bajo el tipo: no experimental, transversal, descriptivo y correlacional. Es no experimental ya que no hay necesidad de que se manipulen las variables independientes para conocer sus efectos sobre las variables dependientes. Es transversal ya que se realizará en un solo momento y en un tiempo único. (Hernández et al. 2010).

Se realizará una sola medición de las variables para conocer el estado y el nivel de estas en ese momento. Descriptiva ya que especifica las propiedades de cada variable. Correlacional ya que busca relaciones entre variables complejas.

En lo referente a las variables complejas que constituyen el estudio están compuesto por:

1. Prácticas docentes. divertido, empático, flexible, enojón, asistencia, serio, exigente, amable, sabe evaluar de forma objetiva, domina los contenidos, da ejemplos, tiene buena ortografía, tiene facilidad para comunicarse, tiene hábito lector, lee bien en voz alta, sabe explicar, sabe usar la tecnología, revisa tareas, da retroalimentación, dicta, despeja dudas, elabora material didáctico, utiliza la tecnología, promueve la investigación, toma en consideración las necesidades de los alumnos, utiliza el libro de texto.
2. Aprendizajes esperados: indicadores de los siguientes aprendizajes esperados: Analiza diferentes materiales de consulta con el fin de obtener la información que requiere, considerando la organización del texto y sus componentes, elabora fichas de trabajo utilizando paráfrasis y recursos gráficos, analiza diferentes materiales de consulta con el fin de obtener la información que requiere, considerando la organización del texto y sus componentes., conoce la riqueza lingüística de México, utiliza adecuadamente nexos que organizan, ponderan e introducen ideas en un texto, redacta con buena ortografía, recupera los datos de las fuentes consultadas al analizar una no-

ticia, utiliza las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como fuente de consulta, selecciona información de un tema para presentarla en una exposición, emplea recursos gramaticales que confieren cohesión al texto e Identifica y valora la variedad cultural y lingüística del país (Plan de estudios 2011 p.44-57).

La exploración científica se desarrolló en la ciudad de Saltillo, capital del estado de Coahuila, dentro de la zona escolar 104 de secundarias generales federalizadas. La muestra fue de 166 estudiantes de segundo de secundaria. Elegidos por sección al azar.

RESULTADOS

En éste apartado se exponen los resultados de la observación desde la base de datos. La evidencia se expone en tablas y lectura de la misma.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

A continuación, se muestra la caracterización de las variables mediante el análisis de medias, distinguiendo sectores de los atributos de acuerdo a su media; para lo cual se presenta la cantidad de sujetos que respondieron al reactivo (N), su promedio (\bar{x}), el valor que divide en dos la distribución (Md), la desviación estándar (SD), la variabilidad de los datos respecto a la media (CV) coeficiente de variación) y su valor Z. En lo enmarcado por líneas se presenta lo normal o regular de los atributos para la población observada, se enuncian los atributos que se ubican por encima y debajo de lo normal de acuerdo al análisis de medias, lo cual indica que se encuentra mayoritariamente por arriba en medio y debajo de lo regular en la población observada en el tiempo mencionado.

Tabla 1 Práctica docente

Variable	N	\bar{x}	Md	SD	CV	Z
Asiste a clase	166	97.8	100	6.8	6	14.3
Lectura oral	166	97.6	100	9.7	9	10.07
Ortografía	166	97.1	100	10.7	11	9.06
Lector	166	96.1	100	14.0	14	6.86
comunicación	166	95.5	100	12.4	12	7.71
Explicar	166	95.3	100	12.5	13	7.64
Domina	166	94.1	100	16.4	17	5.74
Sabe evaluar	166	91.9	100	19.4	0.21	4.74
Amable	166	90.9	100	19.3	0.21	4.70
Da ejemplos	166	90.2	100	23.2	0.25	3.89
Despeja dudas	166	89.0	100	23.4	0.26	3.79
Libro	166	88.5	100	28.6	0.32	3.08
Revisa	166	88.0	100	23.7	0.26	3.71
Investigación	166	82.2	100	28.8	0.35	2.85
Tecnología	166	81.0	90	25.2	0.31	3.21
Retroalimenta	166	77.4	90	31.1	0.40	2.48
Empático	166	74.4	90	30.3	0.40	2.45
Exigente	166	74.0	90	31.8	0.42	2.32
Divertido	166	73.3	80	28.4	0.38	2.57
Flexible	166	67.0	70	28.9	0.43	2.32

$\bar{\bar{x}}=87.1$, S de medias=9.5, LS= 96.6, LI=77.5

De acuerdo a la tabla 1 Prácticas docentes se observa que de acuerdo al análisis de medias el docente de español en mayor medida asiste a su clase, lee bien en voz alta y tiene buena ortografía y en menor medida retroalimenta el trabajo de sus alumnos, es empático, exigente, divertido y flexible.

En cuanto al Coeficiente de Variación se encontró que tiende a comportarse como un grupo de opinión ya que es menor a 60 por lo cual se puede decir que existe homogeneidad entre las respuestas.

Todas las variables simples de este apartado tienen un puntaje Z mayor que 1.96 por lo cual las respuestas obtenidas se pueden extrapolar a otras poblaciones con condiciones semejantes.

Por lo que se infiere que el docente de español guarda los elementos fundamentales para educar con el ejemplo asistiendo a sus clases y teniendo una buena ortografía, elementos fundamentales en un docente de español, sin embargo, la falta de empatía y retroalimentación de actividades pudiera menguar su efectividad en el acto educativo.

Tabla 2 Aprendizajes esperados

Variable	N	\bar{x}	Md	SD	CV	Z
Resúmenes	166	88.96	100	20.04	0.23	4.44
Busca	166	88.16	100	20.78	0.24	4.24
Com. Escrita	166	85.39	100	22.64	0.27	3.77
Tecnología	166	84.36	100	24.36	0.29	3.46
Paráfrasis	166	83.33	100	23.56	0.28	3.54
Selecciona	166	80.88	90	24.14	0.30	3.35
Comprende	166	80.36	90	23.22	0.29	3.46
Com. oral	166	77.84	90	28.12	0.36	2.77
Redactar	166	77.81	90	27.72	0.36	2.81
Equipo	166	77.45	90	28.72	0.37	2.70
Expone	166	76.87	85	26.32	0.34	2.92
Puntuación	166	76.42	90	27.32	0.36	2.80
Argumenta	166	75.81	90	29.98	0.40	2.53
Ortografía	166	73.65	80	26.58	0.36	2.77
Analiza	166	73.58	80	26.95	0.37	2.73
Punto de vista	166	73.18	90	33.71	0.46	2.17
Referencias	166	72.48	80	31.31	0.43	2.32
Conoce Lingüística	166	60.33	70	32.77	0.54	1.99

$\bar{X}=78.16$, S de medias=6.74, LS= 84.9, LI=71.4

En la tabla 2 Aprendizajes esperados, se observa que de acuerdo al análisis de medias el estudiante en mayor medida sabe elaborar resúmenes, buscar información y comunicarse de forma escrita y en menor medida sabe cómo argumentar sus puntos de vista, referencia sus consultas y conoce la riqueza lingüística de México.

Por lo que se infiere que para el caso de la materia de español los alumnos tienen un desempeño por debajo del esperado ya que solo mencionan que conocen o tienen habilidades muy básicas, lo que sin duda repercutirá en el abordaje de conocimientos más complejos en los niveles escolares subsecuentes.

ANÁLISIS CORRELACIONAL

Dentro de este apartado se muestra la evidencia de las relaciones existentes entre variables trabajadas a un grado de significancia de $\alpha=.01$, $r \geq |0.19|$) para obtener las variables relevantes.

Tabla 3 Correlaciones de prácticas docentes y aprendizajes esperados

	Divertido	Empático	Flexible	Asiste a clase	Exigente	Sabe evaluar	Domina
Busca		0.24	0.22	0.21			
Expone				0.24			
Conoce							
Lingüística					0.2		
Selecciona		0.27	0.21				
Resúmenes			0.22			0.23	0.29
Paráfrasis							0.21
Redactar			0.26		0.22		
Argumenta						0.21	0.22
Tecnología	0.23	0.22	0.22	0.22		0.24	
Referencias		0.27		0.21		0.20	0.21
Equipo					0.26		

Elaboración propia 2018

Se observa en la tabla 3 que cuando un docente es divertido mayor se lograra que el estudiante utilice las tecnologías de la información. De igual forma a mayor empatía por parte del docente el estudiante lograra aprendizajes esperados como saber buscar información, seleccionar de forma adecuada las fuentes de consulta, usar tecnologías de la información e incluir referencias en sus consultas.

A mayor flexibilidad del docente mayor serán el logro del aprendizaje esperado de búsqueda de información seleccionar información para realizar exposiciones, elaboración de resúmenes, realizar redacciones y uso de tecnologías de la información.

Aunado a lo anterior se observa que a mayor asistencia del docente a clase mayor será el alcance de aprendizajes esperados como el buscar información, seleccionar información para realizar una exposición, uso de las tecnologías de la información y elaboración de referencias en consultas.

De igual forma se observa que cuanto más exigente sea un docente más será el conocimiento que el alumno tenga sobre la riqueza lingüística de México. A mayor conocimiento del como evaluar más será el conocimiento que tenga el estudiante sobre la elaboración de resúmenes, argumentar sus puntos de vista, usar tecnología e incluir referencias a sus consultas. Por lo que a mayor dominio de la materia mayor el alumno sabrá elaborar resúmenes, hacer paráfrasis, argumentar su punto de vista e incluir referencias a sus consultas.

Por lo que se infiere que actitudes en el docente como lo es ser exigente, divertido, empático y flexible potencializa en el estudiante el desarrollo de aprendizajes esperados relacionados con la obtención de habilidades cognitivas simples.

Tabla 4 Continuación de correlaciones de prácticas docentes y aprendizajes esperados

	Da ejemplos	Ortografía	Comunicación	Lector	Lectura oral	Explicar	Tecnología	Revisa
Busca					0.27			
Conoce Lingüística								0.23
Selecciona				0.2				
Resúmenes		0.24	0.37	0.27		0.38		
Paráfrasis	0.21		0.27			0.23		
Redactar				0.21				
Argumenta	0.21					0.2		
Tecnología	0.25			0.4			0.33	
Referencias	0.34					0.24		0.3
Equipo	0.21							

Elaboración propia 2018

De acuerdo a la tabla 4 se observa que mayor presencia de ejemplos por parte del docente mayor se lograran aprendizajes esperados referentes a la elaboración de paráfrasis, argumentar sus puntos de vista, usar tecnologías de la información, incluir referencias en sus consultas y trabajar en equipo. De igual forma se lee que a mejor ortografía mostrada por el docente más se logrará que el alumno realice resúmenes.

También se observa que a mayor facilidad de comunicarse por parte del docente el estudiante sabrá elaborar resúmenes y paráfrasis. Ahora bien, a mayor presencia del hábito lector por parte del docente, mayor será el conocimiento para la búsqueda de la información por parte del estudiante. También se observa que, a mayor explicación por parte del docente, mayormente el alumno sabrá hacer resúmenes, hacer paráfrasis, argumentar los puntos de vista y referenciar las consultas.

En cuanto al uso de tecnología, a mayor medida la use el maestro mayor será el uso de que le dé el estudiante. De igual forma también se observa que a mayor revisión de tareas por parte del docente mayormente el estudiante seleccionará de forma adecuada las fuentes de consulta y las referenciará.

Infiriendo que la comunicación efectiva por parte del docente, ya sea para la explicación del contenido o la convivencia potencializan el análisis de diferentes materiales de consulta con el fin de obtener la información que se requiere.

Tabla 5 Continuación correlaciones de prácticas docentes y aprendizajes esperados

	Retroalimenta	Dicta	Despeja dudas	Material	Usa tecnología	Investigación	Libro
Conoce Lingüística	0.31		0.19	0.19	0.19	0.21	
Puntuación			0.3		0.21		0.22
Selecciona				0.19	0.25		
Paráfrasis							0.20
Ortografía			0.3		0.20	0.23	0.23
Redactar	0.25						
Argumenta	0.21			0.34		0.20	
Tecnología						0.23	0.21
Referencias	0.29	0.21	0.24	0.34	0.30		
Punto de vista	0.21			0.25		0.23	

Elaboración propia 2018

Se observa en la tabla 5 que, a mayor retroalimentación por parte del docente, mayor será el conocimiento que tenga el estudiante sobre la riqueza lingüística de México, saber redactar, argumentar sus ideas, referenciar sus consultas y expresar su punto de vista. También se observa que a mayor dictado por el docente el alumno aprende a referenciar sus consultas. En cuanto al despejar dudas, a mayor medida que el docente lo haga, mayor será el alcance que tenga el alumno en aprendizajes esperados como el conocer la riqueza lingüística de México, usar los signos de puntuación, tener buena ortografía y referenciar las consultas.

De igual forma se observa que a mayor uso de material didáctico, mayor será el conocimiento de la riqueza lingüística de México, el elaborar paráfrasis, argumentar puntos de vista, usar referencias en las consultas y expresar puntos de vista personales.

En relación al uso de la tecnología, cuando ésta es usada en mayor medida por los docentes mayor será el conocimiento de los estudiantes sobre la riqueza lingüística de México, el uso de signos de puntuación, seleccionar de forma adecuada las fuentes de consulta, tener buena ortografía y usar referencias al consultar. En lo que respecta a la promoción de la investigación, cuando mayor mente sea una actividad empleada por el docente mayor será el conocimiento que el estudiante tenga sobre la riqueza lingüística de México, la buena ortografía, el argumento sobre su punto de vista, el uso de la tecnología y el uso de referencias al consultar.

Aunado a esto a mayor uso del libro de texto por el docente, mayor será el uso que el estudiante tenga de los signos de puntuación, la buena ortografía, el hacer paráfrasis y referenciar las consultas.

Por lo que se infiere que muchos de los aprendizajes esperados se alcanzan por imitación de las acciones emprendidas por docente, a la par del uso prácticas habituales como lo es el retroalimentar y despejar dudas; así como el uso de recursos didácticos, tales como el libro de texto y la tecnología.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede mencionar que los aprendizajes esperados distan de los logros a nivel nacional que se espera para el apartado de lenguaje y Comunicación, pudiendo ser ésta una explicación de porqué la mayoría de los estudiantes se sitúa en los niveles I y II los cuales refieren a la identificación identificar la estructura de textos literarios e informativos y relacionar información cuando ésta es explícita. No obstante, cuentan con un desarrollo interpretativo que

apenas empieza a manifestarse” Elementos que sin duda los estudiantes poseen y distan de los niveles III y IV.

En lo que refiere a la práctica docente los resultados sustentan lo expresado por Fierro, Fortoul & Rosas (1999) sobre que la práctica docente incluye elementos de lo que el docente es como persona, ya que sé llegó a la conclusión de que actitudes como la empatía y ser divertido, elemento per se al sujeto, posibilitan la obtención de aprendizajes esperados.

Aunado a esto y en referencia al “Mostrar a los alumnos las estrategias de un lector o escritor experimentado, con el fin de mostrarles las posibles decisiones y opciones durante la realización de estas actividades. En este sentido, el docente es un referente para los alumnos y les facilita la relación con la lengua escrita” (Plan de estudios 2011 p.32) se concluye que efectivamente, el enseñar con el ejemplo permite al docente de español generar aprendizajes esperados.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados se concluye que la relación entre la práctica docente y los aprendizajes esperados se da de forma específica ente ciertos elementos de la práctica docente y aprendizajes esperados específicos como se muestra a continuación.

- Las acciones docentes se relacionan con el logro de los aprendizajes esperados de los estudiantes en la materia de español.
- Acciones de la práctica docente como tener una actitud empática-flexible, explicar al momento de impartir clase, dar ejemplos, retroalimentar y despejar dudas aunado del uso de material didáctico y tecnología permiten que el estudiante alcance más aprendizajes esperados en la asignatura de español.
- La facilidad para comunicarse forma oral y escrita, analizar y comprender lecturas no se relaciona con la acción medidas del docente de español.
- El ser serio y amable como docente no se relaciona con la obtención de aprendizajes esperados.
- Una actitud divertida, empática y flexible se relaciona con el logro de aprendizajes esperados en la asignatura de español.
- El aprendizaje esperado “utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como fuente de consulta” es el que requiere más elementos de apoyo por parte del docente. En cuanto a actitudes requiere

que sea empático, divertido, flexible y asista a su clase. En cuanto a conocimientos que sepa evaluar, dar ejemplos, lea bien en voz alta, utilice y sepa utilizar la tecnología y promueva la investigación.

- La elaboración de resúmenes es de los aprendizajes esperados más alcanzados.
- Los aprendizajes esperados alcanzados refieren a los niveles básicos medidos de las pruebas estandarizadas.
- El uso de libros de texto aunado al uso de la tecnología por parte del docente potencializa el alcanzar aprendizajes esperados relacionados con el uso adecuado del lenguaje.
- Los aprendizajes adquiridos actitudinales se logran por medio de la exigencia del docente.

Dando respuesta a los objetivos de la investigación se concluye que:

- El docente de español se caracteriza por asistir a clase, leer bien en voz alta y tener una buena ortografía.
- Los estudiantes de segundo de secundaria se caracterizan por tener aprendizajes esperados relacionados con el saber buscar información, realizar resúmenes y comunicarse de forma escrita. Dejando de lado acciones referente al análisis.

REFERENCIAS

- Cruz, I., Crispín, M. L. y Zamorano, L. (2001). Formación de profesores: Factor básico para el mejoramiento de la docencia. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 175-190). México: UAM/UNAM/UABJO.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- Plan de estudios 2011. Educación Básica, México, SEP. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Planea. (2017) Resultados nacionales 2017 de 3° de secundaria. Recuperado a partir de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2017.pdf
- Romero, L. P. (2014). *Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de escuela primaria*.

EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE SESGADA POR EL PERFIL DOCENTE Y AMBIENTE EDUCATIVO

MARÍA DEL CONSUELO SALINAS AGUIRRE¹

SARA MARGARITA YAÑEZ FLORES

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, Universidad Autónoma de Coahuila

RESUMEN

Investigación sustentada teóricamente por: García M. (1991-1999), Goodson A. (1991) y Novoa I. F. (1997), Del Pozo, M. (1982), Fernández Huerta, J. (1973), Litwin G. y Stinger R. (1978), Moreno, M. (1978), García Hernández A. (1975) Hernández Ruiz S. (1954), Ballesteros A. (1935). Identificar la relación que existe entre el perfil docente y factores escolares en la evaluación del estudiante. Es no experimental, cuantitativa, transversal, de análisis exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo. Los ejes son: formación docente, factores escolares y evaluación del estudiante. Pretende mejorar el proceso evaluación del aprendizaje, concientizando las intervenciones subjetivas de la formación docente que evalúa, además de otros factores escolares.

Se diseña un instrumento evaluativo con escala ordinal (0 -10), la validez en Alpha Cronbach es 0.9, tiene 61 variables simples, 6 variables complejas y 3 ejes: conocimientos y habilidades docentes, administración y recursos escolares, evaluación formativa y sumativa. La muestra es al azar de 100 estudiantes en la Universidad Autónoma de Coahuila.

El análisis estadístico descriptivo es de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, correlación (Pearson), un análisis factorial por Comunalidades con rotación Varimax normalizada. Los resultados del análisis multivariado sugieren propuestas de transformación de la evaluación del aprendizaje.

La evaluación múltiple integrada en educación considera la subjetividad de los actores del proceso enseñanza aprendizaje, hacia una didáctica para cada realidad escolar, con pedagogía en la construcción conjunta de aprendizajes colaborativos

¹ consuelo.salinas@hotmail.com; consuelo.salinas@uadec.edu.mx

inmersos en la naturaleza humana y las políticas institucionales que afectan la objetividad de la evaluación en educación.

Palabras clave: Formación docente, factores escolares, evaluación estudiantes

INTRODUCCIÓN

La formación integral de los estudiantes requiere de condiciones que permitan el aprendizaje real y no se reduzcan a superar barreras para lograr los criterios mínimos de acreditación en las evaluaciones de los docentes, aun cuando impliquen un gran esfuerzo que no coincide con el logro de aprendizajes significativos, sino que se traduce en una carrera de obstáculos o pruebas de resistencia y de ensayo y error de acuerdo a los criterios prestablecidos por el maestro y los factores escolares que ayudan o no a su logro. El proceso de evaluación aplicado al aprendizaje para lograr la acreditación de una materia es elaborado por el maestro y es así que la realización y aplicación objetiva del mismo esté en función de la misma formación pedagógica y perfil del maestro. Aparte existen muchos factores en el contexto escolar de incidencia múltiple que afectan las evaluaciones como las políticas educativas de la institución, su modelo educativo, etc. Las evaluaciones implican una serie de implicaciones de elaboración, aplicación y análisis de resultados.

La evaluación como conocimiento conformada por actores educativos en instituciones que anteponen los intereses con prácticas política y en donde los espacios de reflexión objetiva académica tienen un sentido privilegiado. Litwin, G. y Stinger, H. (1978) así se construye en implicaciones multivariadas con dificultades de aplicación para dar resultados objetivos, puesto que el maestro sin siquiera darse cuenta imprime su sello formativo en la misma. Los estudios sobre el clima organizacional proponen nueve dimensiones que afectan la evaluación: estructura, responsabilidad, recompensa, desafío, relaciones, cooperación, estándares, conflictos e identidad. Manifiestan que en el acto de evaluar preocupa el reconocimiento de límites, auto límites e imposiciones en el conocer, las prácticas muchas veces se configuran en bajar la autoestima pasando por alto los factores positivos en el proceso evaluativo. La organización, la naturaleza de la misma y sus prácticas y políticas educativas cooperan a que ésta carezca de objetividad.

Por otra parte la personalidad y formación del docente se plasma en la conducta expresada en su labor didáctica: en clases, la elaboración del programa y carta descriptiva que contienen los criterios sujetos a evaluación académica y aplicación del proceso evaluativo a los estudiantes.

La investigación reconoce el valor de los instrumentos de evaluación llamadas rúbricas para certificar las conductas de aprendizaje observadas en los estudiantes y explicitar los criterios a utilizar en las prácticas de medición escolares. Reconoce los límites como ser humano presentan los docentes al participar en una auténtica construcción del aprendizaje mutuo a la par de los estudiantes, además de proponer alternativas de evaluación escolar objetivas en lo posible y que contemplen la diversidad de las expresiones del saber y la ciencia..

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La tesis central cuestiona la objetividad de la evaluación de maestros hacia los estudiantes que se ve sesgada por la personalidad del maestro y factores exteriores. El objetivo general es investigar la influencia que tiene la formación, perfil y personalidad del docente y otros factores escolares en la evaluación del estudiante carente de objetividad aún y que la intención del docente sea esa. Específicamente pretende: describir los elementos representativos del perfil académico y personalidad docente y sobre las prácticas de evaluación escolar; estima las características relevantes de factores externos escolares; correlaciona la evaluación con las prácticas didácticas y asocia la evaluación maestro-estudiante con el aprendizaje significativo; comprueba el papel indiscutible de la formación y personalidad docente en la intervención magistral y pedagógica, además explica lo referente a la didáctica en la evaluación de los estudiantes.

SUSTENTO TEÓRICO

El aprendizaje del ser humano en la formación de la personalidad del maestro se expresa en la conducta, es un fenómeno complejo asunto de la Psicología que incluye aspectos personales, genéticos, familiares, escolares, experiencias vividas hasta el contexto histórico, geográfico y cultural que le influye, García M. (1991) “la formación se presenta como un fenómeno complejo y diverso sobre el cual existen pocas conceptualizaciones y menos acuerdos en relación a sus dimensiones y teorías relevantes para su análisis” (1999). El concepto de formación que refleja el perfil individual dice el autor incluye una dimensión personal de desarrollo humano global que es preciso tomar en cuenta frente a otras concepciones técnicas. Tiene que ver con la capacidad y con la voluntad para recibir una formación. En este sentido, es el individuo, la persona, el responsable del impulso y el desarrollo de los procesos formativos anclados a factores

sociales relevantes en una época y momento histórico determinado. Resalta, que es a través de la “interformación” que los sujetos pueden encontrar contextos de aprendizaje que favorezcan la búsqueda de metas de perfeccionamiento personal y profesional” (1999).

Goodson A. (1991) y Novoa I. F. (1997) han estudiado la formación por parte del profesor como persona y el sentido que imprimen al trabajo. Las investigaciones que enfatizan esa idea aglutinan, incluso, las ideas de desarrollo y aprendizaje de adultos que depende siempre de un trabajo personal en el ciclo de vida, preocupaciones y motivaciones de los docentes. La formación es algo que pertenece al sujeto en un proceso de ser en la vida, experiencia, pasado y construcción del presente hacia proyectos e ideas hacia el futuro.

Otra de los aspectos a considerar sobre formación docente, es desde la perspectiva de desarrollo personal, Ferry R. (2004) explica que “formarse es también un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y buscado, realizado a través de medios que son ofrecidos o que el mismo sujeto que busca” En esa lógica, existe un evidente componente personal, no instrumental en la formación de acuerdo a finalidades, metas y valores a alcanzar y las experiencias a asumir. Ese término se inserta como trayectoria del profesor para el desarrollo y crecimiento profesional de los profesores en la práctica pedagógica y funciones docentes, en donde integra elementos personales, profesionales y sociales en su conformación como ser autónomo, reflexivo, crítico y colaborador.

La formación del maestro proviene del proceso socializante que incluye variados aspectos que determinan el perfil de la personalidad que se refleja en las prácticas pedagógicas docentes y académicas.

El contexto institucional donde trabaja, medio socioeconómico, las políticas que lo norman y la filosofía subyacente determinan comportamiento que como docente muestra en su trabajo escolar. Los factores múltiples que afectan el proceso enseñanza aprendizaje incluyendo dentro la evaluación de los estudiantes nos refiere a organización escolar, que para Ballesteros A. (1935) implica una actividad multiforme en donde intervienen los elementos y normas que contribuyen al cumplimiento de las funciones educativas y formación social.

La influencia de los diferentes factores que concurren en el transcurso las actividades al aplicar el proceso enseñanza aprendizaje subraya Hernández Ruiz A.(1954).

García Hernández S. (1975) escribe sobre la importancia de los distintos fac-

tores que convergen en las escuelas con el fin de concurrir el el proceso educativo de los estudiantes.

Moreno, M. (1978). Escribe sobre el principal objetivo de todo lo que implica una escuela como una realidad compleja sobre la que se estudia e investiga consideraciones teóricas, estático-analíticas, dinámico-sintéticas y proyectivas para establecer una realidad objetiva hacia el servicio de educación integral de los estudiantes.

Del Pozo, M. (1982) afirma que el objeto material de la los factores que inciden en la educación es la escuela como institución social y el objetivo formal muestra las relaciones funcionales de los factores constituyentes y la participación ideal en las actividades de educación escolar del elemento humano.

Fernández Huerta, J. (1973), escribe de las disciplinas de Orientación, Pedagogía y Didáctica sean eficaces y coadyuven en el aprendizaje integral, los factores educativos deben proporcionar una plataforma sobre normas, valores y políticas adecuadas para sistematizar y apoyar ambientes pedagógicos, técnicas matemáticas, instrumentos de apoyo, material adecuado y personal capacitado y sensibilizado hacia el desarrollo humano en un proceso secuencial y convergente a fin de que el aprendizaje de los estudiantes se logre y sea formativo y a la vez flexible en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes en el tránsito de una institución educativa.

MÉTODO

La investigación es no experimental, cuantitativa, de corte transversal y tiene tres ejes temáticos de los cuales se dependen seis variables complejas con 61 variables simples en total: 1°. Eje: *Formación docente* tiene 20 variables simples con la mitad en cada una de las variables complejas que refieren a *Conocimientos y Habilidades*; 2°. Eje: Factores escolares con 21 variables simples en los temas de *Administración* con 11 variables y el resto en *Recursos*; 3°. Eje: *Evaluación del estudiante* con 20 atributos simples en dos segmentos la parte *Formativa* con la mitad y la otra parte en la *Sumativa*.

La población que conforman los sujetos de esta investigación son 173 estudiantes de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se extracta una muestra de 100 sujetos de segundo, cuarto, sexto y octavo semestre.

Para la recolección de datos se diseña un instrumento con una escala de

medición ordinal de 0 – 10, que contiene siete variables sociodemográficas: edad, sexo, semestre, estado civil, número de hijos, si trabaja y situación económica, estos atributos caracterizan la población de estudio y las 61 variables ordinales dentro de las 6 variables complejas y tres ejes de estudio. Se pilotea y valida el instrumento con un Alpha de Cronbach. Después de recolectar los datos y para dar explicación a la investigación, se realiza un análisis descriptivo para caracterizar la muestra, y uno correlacional para reflejar las variables significativas y también un análisis factorial para hacer lecturas predictivas de datos.

Para conocer las características de la muestra se realiza un *análisis descriptivo* con frecuencias y porcentajes, así como un análisis de medidas de tendencia central y variabilidad estadística. Para conocer los atributos principales del fenómeno se realiza un *análisis estadístico de correlación* con Pearson y un *análisis de factores multivariado por comunalidades* con un nivel de probabilidad de error menor a 0.05, se analizan las variables de los tres temas en los 6 ejes complejos de investigación, ello para saber cómo es que el fenómeno de evaluación pierde la objetividad con la formación profesional y perfil del docente, también la influencia de otros factores que inciden de tipo escolar.

RESULTADOS

Análisis Descriptivo. El análisis de frecuencias y porcentajes tiene 100 encuestados en una muestra representativa secuencial de 31, 24, 22 y 23 estudiantes del segundo, cuarto, sexto y octavo semestres respectivamente. En cuanto al *género*: 81 son estudiantes mujeres y 19 varones; las *edades* oscilan entre 17 y 57 años, el promedio es de 20 y 21 años; en el *estado civil*: 85 son solteros 13 casados y 2 en unión libre; en *número de hijos*, más de la mitad de la población contestó no tener hijos ($n= 65$), solo un 17.00% dijo tener de uno a tres hijos ($n=17$). En la respuesta *trabajo* 65 se dedican a estudiar y un 29 % lo hace. El 46% indicó tener una *situación económica* regular y el mismo porcentaje comentó situarse en una buena situación económica.

En las medidas de tendencia central los resultados altos del *eje de formación docente* son: la *vocación y actitud* y en menor grado, *dominar filosofía, asumir riesgos, solución de conflictos, dominar el desarrollo escolar* y la *motivación en clases*. Se infiere que el docente en las clases presenta motivación y agrado hacia el trabajo, sin embargo el paradigma filosófico y motivación personal lo lleva a investigar nuevas oportunidades y herramientas para generar aprendizajes, resolver problemas reales,

solucionar conflictos escolares y encaminar los aprendizajes hacia el crecimiento personal y escolar simultáneamente.

Los valores altos en la variable compleja de *factores escolares* son: el *personal administrativo*, *alumno* y el *horario*, por otra parte, se encuentran bajas las *actividades complementarias* y *actividades extraescolares*.

Se observa la gran importancia que tienen en la institución escolar el personal de servicios escolares, como secretarías y administrativos para la logística de la institución y la distribución de actividades y horarios de los estudiantes. Los estudiantes dicen que la institución escolar estará centrada en cumplir con objetivos académicos y escolares administrativos y dejar a un lado otras actividades formativas complementarias deportivas y culturales.

El eje de *evaluación del estudiante* tiene variables importantes de *asistencia*, *evidencia final* y bajas la *evaluación de pares*, *retroalimentación* y *trabajo en equipo*.

Ellos opinan que para el docente en la evaluación del estudiante en las clases es muy importante el aspecto sumativo para un resultado final del aprendizaje y definir si se han alcanzado las metas y objetivos del programa de estudios. Sin embargo, cuenta poco la forma en que el estudiante trabaja con los demás y la evaluación alumno-alumno es un recurso escasamente utilizado para mejorar el proceso de aprendizaje.

En la lectura “z” de las variables que integran el fenómeno de estudio en general las positivas presentan un alto grado de predictibilidad, por lo que pueden ser extrapoladas a otras poblaciones similares. Además el coeficiente de variación muestra en todos los ejes homogeneidad de datos en las respuestas.

Análisis Correlacional. Este análisis trabaja con las tres variables complejas las correlaciones producto momento de Pearson con un nivel probable de error de $p \leq 0.01$ y $r = .25$. En cuanto a la formación del docente es importante el dominio de la *filosofía*, *los procesos de enseñanza/aprendizaje* de las personas y los que se aplican en clases, el *cumplimiento de normas* escolares por etapas y presentar *agrado por las clases*, que el maestro sea *social* y que *se oriente al aprendizaje de los estudiantes*, (tabla, Análisis Correlacional de Pearson).

Respecto a los recursos escolares, es mejor una *administración autónoma* con apoyo de una organización jerárquica que fortalezca el funcionamiento escolar con un *ambiente agradable* para motivar el logro de objetivos de aprendizaje en los estudiantes.

Aspectos administrativos son indispensables como contar con sistemas de lo-

gística como registros en matrículas y factores físicos como el mobiliario adecuado para facilitar el aprendizaje, equipos que faciliten las actividades escolares y el uso, registro-reproducción y difusión de la comunicación asertiva que apoye el aprendizaje, (tabla 2, Análisis Correlacional de Pearson).

De la evaluación de los estudiantes destaca la *coherencia entre objetivos, actividades y desempeño esperado* para lograr las competencias deseadas, hay que considerar los elementos formativos, favorecer la autoevaluación, evaluación de grupo y docente en conjunto, para proponer acciones correctivas en pro del aprendizaje, (tabla3, Análisis Correlacional de Pearson).

Análisis Factorial. Se realizó un análisis de Factores *Multivariado por Comunidades*, con el criterio de *Káiser* y una R^2 múltiple con rotación varimax normalizada, error probable ≤ 0.01 y nivel de confianza del 99.99%.

Se presentan 14 factores que explican el 71.69 % de la variabilidad del fenómeno estudiado con un $r \geq 0.25$. Con fines prácticos se realiza un corte señalítico en las lecturas hasta el cuarto factor, porque son los más representativos:

1°. Factor. Evaluación con calificación como evidencia. Presenta mayor valor de todos y una varianza de 32.64% de *explicación* del fenómeno. Los resultados del *aprendizaje reflejados en una calificación final para acreditar* los criterios y niveles de desempeño en una *valoración congruente e integral* hacia el logro de competencias con *participación social* en trabajo colectivo dentro de relaciones humanas.

2°. Factor. Administración escolar para el desarrollo personal. Tiene una *variancia de 5.63%* y explica como importantes la administración y *organización escolar* en factores como organigramas, planificación escolar, mobiliario y recursos pedagógicos, así como la gestión y responsabilidad del personal que lo administra. Del *docente* requiere *dominar los contenidos* y tener *iniciativa* para el desarrollo de los estudiantes y lograr las *competencias de aprendizaje* en concordancia con criterios de evaluación adecuados y el trabajo en equipo con pares y el maestro.

3°. Factor. Actividades complementarias con técnicas computacionales de información. Este factor explica con una *varianza del 5.38%* y refiere que en la formación del docente, además de vocación es indispensable el *manejo de las nuevas tecnologías de información*. En cuanto a los factores escolares es de gran ayuda en el logro de resultados de aprendizaje las actividades complementarias, en especial las extraescolares para motivar a los estudiantes y maestros a construir un clima positivo de aprendizaje que favorezca el sentido de pertenencia.

4°. Factor. Relaciones estables de organización escolar. Tiene un 5.17% de va-

rianza y refiere a la importancia de los *horarios de clases*, *la motivación en las clases* y *la solución de conflictos* como apoyos de las actividades docentes.

Los otros factores refieren a:

- 5° La participación social del docente y relaciones estables con sus alumnos.
- 6° Evaluación con niveles y criterios de desempeño congruentes.
- 7° La autoevaluación y reflexión evaluativa en equipo.
- 8° La actitud, aptitud y competencias docentes.
- 9° El dominio del docente en la conducta humana y teorías del aprendizaje.
- 10° La evaluación adecuada que incluye asistencia, contextos profesionales y logro de competencias.
- 11° La importancia del personal administrativo.
- 12° La vocación docente con filosofía, didáctica, teoría y desarrollo escolar.
- 13° La evaluación integral que acredite la clase.
- 14° La evaluación de la administración y organización escolar, (tabla 4. Análisis de Factores por Comunalidades).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este apartado muestra algunas disidencias, pero en su mayoría complementos a las aportaciones a la evaluación de estudiantes influida por aspectos del maestro y de factores escolares.

De acuerdo con González Tirados R.M. y González Maura V (2007) mencionan que el docente como orientador ha de ser capaz de diseñar situaciones de aprendizaje que potencien en el estudiante la construcción autónoma y responsable de conocimientos, valores y habilidades profesionales en un ambiente de participación y diálogo. Para ello el docente ha de generar competencias didácticas, motivación y cierto compromiso profesional que le permitan desarrollar sus clases a través de metodologías participativas de enseñanza que permitan vincular la teoría con la práctica profesional en un contexto de diálogo, con el empleo de métodos y técnicas de evaluación que centren la atención en el estudiante como sujeto de aprendizaje. El autor privilegia la generación de competencias didácticas, motivación y compromiso profesional para la eficacia de la labor del maestro, sin embargo los resultados de la investigación refieren al docente con didáctica y conocimientos teóricos del aprendizaje, pero debe tener vocación y agrado hacia el docencia y academia, así como mostrar comporta-

mientos positivos y asertivos en la realización del trabajo escolar como apoyo a los estudiantes.

Batanaz L. (2003), escribe de la organización escolar como la rama científica de la pedagogía que tiene como objeto propio la búsqueda de la estructuración sistemática de conocimientos interrelacionados coherentemente entre sí y obtenidos por métodos idóneos sobre la institución escolar, entendida ésta como organización compleja y dinámica, con la doble finalidad de explicar la realidad de la escuela en el contexto social en el que se inscribe y de promover dinamismos racionales de predicción en orden al progreso, estableciendo principios básicos de acción orientados a la mejora continua de la realidad escolar y de los procesos educativos que tiene lugar en ella. El autor en ésta investigación encuentra que el personal administrativo y secretarías son elementos importantes en la institución que apoyan en logística a estudiantes y maestros y la importancia de horarios para los alumnos. Se agrega a ello que la institución escolar debería enfocarse a objetivos administrativos, académicos y fortalecer las competencias profesionales de los estudiantes y en menor medida a actividades deportivas y culturales.

Respecto a la evaluación. Castillo L. (2003) sobre evaluación, escribe es un proceso de interacciones comunicativas que el docente y el estudiante realizan intencionalmente, entre sí o con sus pares; para comprender y emitir un juicio pedagógico sobre los avances y problemas de los estudiantes en el logro de determinadas intencionalidades en términos de competencias, capacidades o actitudes, con el fin de estimular permanentemente sus aprendizajes, fortalecer su autoestima y tomar decisiones para un mejor trabajo educativo en relación al docente, para revisar su práctica y reorientar su trabajo. En referencia a éste concepto y con base a estos resultados se puede decir que la evaluación del estudiante dentro de clases para el docente es muy importante en el aspecto sumativo para emitir la calificación final que no necesariamente muestra objetividad del nivel de mínimo de desempeño en el logro de competencias de aprendizajes previstos en el programa, puesto que intervienen muchos factores personales del maestro y de las políticas administrativas de la institución. Para el estudiante la evaluación significa cumplir los requisitos de la materia para aprobar una materia sin o con el aprendizaje significativo de su desarrollo incluido.

Brew A. (2003) cita que la evaluación entre iguales implica que los estudiantes hagan juicios y comentarios sobre el trabajo de los otros. Topping K(1998), que analiza las tutorías y en evaluación sostiene que, entre iguales como una práctica

de los estudiantes, se considera la cantidad, nivel, valor, calidad y éxito de los productos o resultados de sus semejantes en la escuela. Sobre esto, la evaluación entre iguales puede entenderse como una forma específica de aprendizaje colaborativo en el que los aprendices construyen con el maestro saberes y usan la evaluación como herramienta para ello. Los estudiantes realizan una valoración sobre el proceso o producto de aprendizaje de ellos y lo emplean para construir conocimientos y competencias. Este tipo de evaluación se puede considerar como una de las formas efectivas para promover la colaboración y cooperación entre los estudiantes, Prins M.L. (2005), de la práctica formativa Falchikov N. y Goldfinch J. (1995-2000) sobre todo incrementando la intencionalidad de desarrollo ético, fomentando el diálogo, la interacción enriquecedora y la creación de significados comunes con los otros compañeros e incluso docentes, Elwood J. y Klenowski N.V. (2002).

La investigación muestra que para propiciar en el estudiante la evaluación de pares en clases, es necesario que el docente tenga habilidades y competencias docentes como: propiciar en los estudiantes innovación hacia nuevos conocimientos; presentar un dominio de los procesos didácticos, construya el aprendizaje colaborativamente; además que integre a las actividades de aprendizaje los recursos tecnológicos y audiovisuales modernos, sea orientador, competente, empático y asertivo en las funciones como docente y con perspectiva, vocación y formación personal humana.

CONCLUSIONES

Esta investigación prueba que los docentes presentan agrado por el trabajo y tienen comportamientos positivos y motivantes para realizar el trabajo docente y académico.

El personal administrativo de las instituciones educativas constituye elementos importantes como apoyo logístico para lograr los objetivos académicos de los estudiantes, como ejemplo son los horarios de clases. Así, los estudiantes manifiestan que la administración escolar pone en segundo plano el fortalecer los aprendizajes para competencias profesionales de sus estudiantes y prefiere el apoyo en la organización escolar, además no es pertinente en el aprendizaje muchas actividades extraescolares deportivas y sociales.

Para propiciar la búsqueda del aprendizaje de los estudiantes, los docentes necesitan incrementar el dominio sobre filosofía y saber de los procesos de aprendizaje, así como conocer y aplicar los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación.

También es importante para los maestros, el cumplimiento de las etapas normativas educativas hasta el final, presentar empatía por la labor docente y elevar la participación positiva evaluativa entre compañeros de clase.

Para que la evaluación del estudiante de pares sea mejor, es necesario que los maestros sean competentes y propicien la búsqueda de nuevos conocimientos, aplicando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, se apoye en los recursos audiovisuales y nuevas tecnologías que ofrezca la institución y participe en los procesos de organización escolar.

Se ve claro, lo importante para los maestros, del dominio de la didáctica, la filosofía, la teoría del aprendizaje y la evaluación del aprendizaje, seguir la normatividad del programa y logística escolar, motivar a los estudiantes en trabajo colaborativo y asumir riesgos como oportunidades en un proceso integral de evaluación asertiva. Es deseable además, que los docentes expresen agrado en las labores pedagógicas con un comportamiento positivo y ético para fomentar la comprensión intercultural en la solución pacífica de conflictos y formar estudiantes que colaboren activamente en labores de beneficio social escolar.

Propuestas de transformación y cambio. La escuela proporciona el sustento del desarrollo de los estudiantes en seres humanos sociales, éticos e íntegros con posibilidades de innovación, indagación y construcción del propio conocimiento en colaboración con sus pares y maestros.

Académicamente sería deseable la creación de ambientes de aprendizaje motivantes y enriquecidos por contextos escolares que propicien el autoaprendizaje, aprendizaje colaborativo y evaluaciones que construyan desarrollo en los estudiantes.

La vocación de los maestros es indispensable para aplicar recursos y técnicas didáctico matemáticas en el logro de aprendizajes significativos integrando las nuevas tecnologías de información y nuevos conocimientos hacia una evaluación constructiva de la ciencia. Además hay que atender la objetividad en las evaluaciones multifactoriales que retroalimenten y complementen el desarrollo de los estudiantes orientados a la redefinición de nuevos horizontes educativos modernos, dinámicos e innovadores apegados a la realidad social.

La integración al aprendizaje del dominio de la didáctica y pedagogía con tecnologías de vanguardia.

Al conocer los factores que inciden directamente en la no objetividad en la evaluación escolar de parte del docente y factores escolares externos, se sensibilizará a los docentes con un auto diagnóstico para hacerlos conscientes de la personali-

dad que tienen, de la perspectiva profesional y de su perfil académico, así como de cargas personales y de aprendizajes adquiridos en la experiencia escolar. La capacitación de los maestros, se orientará a desarrollar habilidades para la planeación y prácticas docentes con evaluativas objetivas, sin descuidar la filosofía humanista inmersa en el quehacer docente y académico.

La administración escolar pondrá atención en aquellos factores que inciden en la evaluación de los estudiantes.

Hay que transformar y proponer nuevas estrategias escolares y adaptarlas al mundo de hoy. Integrar al aprendizaje a las praxis con experiencias para adquirir competencias congruentes con la época que se vive con nuevos medios de información y tecnologías de punta.

La evaluación multifactorial y colaborativa se constituya en una herramienta de retroalimentación y apoyo en la construcción del conocimiento colaborativo y teorías innovadoras asertivas hacia la realidad social y la evolución ética del futuro.

REFERENCIAS

- Ballesteros, A. (1965). *Organización escolar*. Madrid: Revista española de pedagogía.
- Del Pozo, A. (1982). *Organización y dirección de centros educativos*. Madrid: UNIED.
- Fernández Huerta, J. (1973). *La didáctica: concepto y encuadramiento en la*. Madrid: Labor.
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- García, C. (1999). *La formación del profesorado: para el cambio educativo*. Portugal: Porto.
- García Hoz, V. (1975). *Organización y dirección de centros educativos*. Madrid: Cincel.
- Goodson, I. (1991). *Teacher's lives*. New York: Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación (5ta. ed)*. México: McGrw Hill.
- Hernández, S. (1954). *Organización escolar*. México: Uteha.
- Litwin, E. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, J. (1978). *Organización de centros de enseñanza*. Zaragoza: Edelvives.

APÉNDICE

Tabla 1. Análisis Correlacional con Pearson.

	Eje de Formación Docente							
$r = 0.25$ $p = 0.01$	Dominar filosofía	Dominar teorías del aprendizaje	Dominar desarrollo escolar	Dominar didáctica	Vocación	Predispone nuevos conocimientos	Solución de conflictos	Infunde participación social
Evaluación de pares	0.29	0.32	0.30	0.39	0.30	0.38	0.31	0.40

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Análisis Correlacional con Pearson

	Eje de Organización escolar							
$r = 0.25$ $p = 0.01$	Gestión escolar	Organigrama	Recurso audiovisual	Alumno	Interacción entre elementos	Clima institucional	Mobiliario	Motivación-alumno
Evaluación de pares	0.43	0.25	0.31	0.43	0.56	0.41	0.38	0.42

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Análisis Correlacional con Pearson

	Evaluación del estudiante en el aula											
$r = 0.25$ $p = 0.01$	Congruencia entre elementos	Niveles de desempeño	Criterios de desempeño	Valoración adecuada	Reflexión entre actores	Autoevaluación	Evaluación docente	Evidencia integral	Retroalimentación	Trabajo en equipo	Logro de competencias	Evidencia final
Evaluación de pares	0.50	0.46	0.49	0.26	0.47	0.59	0.55	0.37	0.48	0.33	0.32	0.42

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Análisis de Factores por Comunalidades

Factor	Nombre del factor	Valor propio	% Total de	Valor propio acumulado	% Acumulado
1	Evaluación con calificación como evidencia	19.91	32.64	19.91	32.64
2	Administración escolar para el desarrollo personal	3.43	5.63	23.35	38.27
3	Actividad complementarias con técnicas computacionales de información	3.28	5.38	26.63	43.65
4	Relaciones estables de organización escolar	3.15	5.17	29.78	48.82
5	La participación social del docente y relaciones estables con sus alumnos.	1.89	3.11	31.67	51.93
6	Evaluación con niveles y criterios de desempeño congruentes.	1.78	2.91	33.45	54.84
7	La autoevaluación y reflexión evaluativa en equipo.	1.64	2.70	35.10	57.53
8	La actitud, aptitud y competencias docentes.	1.45	2.37	36.54	59.91
9	El dominio del docente en la conducta humana y teorías del aprendizaje.	1.39	2.27	37.93	62.18
10	La evaluación adecuada que incluye asistencia, contextos profesionales y logro de competencias.	1.29	2.11	39.22	64.29
11	La importancia del personal administrativo.	1.24	2.04	40.46	66.33
12	La vocación docente con filosofía, didáctica, teoría y desarrollo escolar.	1.16	1.91	41.62	68.24
13	La evaluación integral que acredite la clase.	1.10	1.81	42.73	70.05
14	La evaluación de la administración y organización escolar	1.01	1.65	43.73	71.69

Fuente: Elaboración propia

LOS FACTORES QUE IMPACTAN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

ALMA VERENA SOLÍS SOLÍS
MARTA NIEVES ESPERICUETA MEDINA¹
LILIA SÁNCHEZ RIVERA
Universidad Autónoma de Coahuila

RESUMEN

Los objetivos de la investigación son:

- Conocer cómo se relaciona las estrategias de aprendizaje, la práctica docente y la evaluación del estudiante.
- mostrar las diferencias de opinión que existe entre hombres y mujeres respecto a las estrategias de aprendizaje.

La presente investigación es de carácter cuantitativa, está diseñada bajo el tipo transversal, los estudios que se utilizarán serán los descriptivos, comparativo e integracional. Ante la pregunta de Investigación ¿Cómo se relaciona la práctica docente y la evaluación del estudiante con las estrategias de aprendizaje? Se elaboró un instrumento que consta de 87 variables simples aplicado a 100 estudiantes del “Ateneo Fuente.

Pitalúa, (2012) menciona que las estrategias de aprendizaje “son acciones o procedimientos que facilitan el aprendizaje, el cual está bajo el control del estudiante. Estas estrategias van desde las simples habilidades de estudio, hasta los procesos de pensamientos complejos”. Entre las principales conclusiones radica el hecho que la matética del docente debe integrar el hecho que el docente muestre entusiasmo por la materia que expone, que logre captar la atención de los estudiantes por medio de la variación del tono de voz, que tome en cuenta las opiniones de los estudiantes ya que al hacerlo demuestra interés por sus estudiantes.

¹ mnieves@uadec.edu.mx

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, evaluación y práctica docente

INTRODUCCIÓN

Actualmente se ha buscado que el docente pase de ser el centro de la educación, para convertirse en un facilitador mientras que el estudiante es el centro. Pero a pesar de que se ha convertido en el centro se ha dejado de lado el autoaprendizaje, que se impulsa mediante el uso de las denominadas estrategias de aprendizaje.

La presente investigación estudia la relación existente entre la práctica docente, la evaluación y las estrategias de aprendizaje. Se realizó una investigación de carácter cuantitativa, está diseñada bajo el tipo transversal.

La investigación se llevó a cabo con estudiantes de nivel medio superior de la Escuela de bachilleres “Ateneo Fuente” la cual pertenece a la Universidad Autónoma de Coahuila.

La relevancia de la investigación radica en el hecho que no existen investigaciones que integren los tres ejes de la investigación antes mencionados, además que no existen investigaciones que estudien a la población de educación media superior.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Debido a los retos a los que se enfrenta la educación donde se ha pasado de un modelo centrado en la enseñanza, a uno centrado por completo en el estudiante, llegando al punto de cambiar el nombre de proceso de enseñanza-aprendizaje, a llamarle proceso de aprendizaje-enseñanza.

Aunado a los cambios antes mencionados, el auge de la implementación del aprendizaje significativo el cual permite a los estudiantes construir su aprendizaje, dio como resultado las estrategias de aprendizaje.

Pitalúa, (2012) por su parte menciona que las estrategias de aprendizaje “son acciones o procedimientos que facilitan el aprendizaje, el cual está bajo el control del estudiante. Estas estrategias van desde las simples habilidades de estudio, hasta los procesos de pensamientos complejos”.

Refirmando lo anterior la Enciclopedia de Clasificaciones, (2016) dice que “se entiende bajo el nombre de estrategias de aprendizaje a todos aquellos planes, pasos o rutinas que utilizan los alumnos para hacer más sencilla la recuperación, almacenamiento, uso y obtención de información para aprender un nuevo conocimiento”. El principal propósito de las estrategias de aprendizaje, es que el estudiante al elegir una sea le sea fácil su aprendizaje.

Para González, (2013) “las estrategias de aprendizaje constituyen formas complejas de integración de saberes que funcionan como instrumento flexible, adaptativo para propiciar aprendizajes, y requieren del tratamiento didáctico en el contexto escolarizado”.

Aun cuando las estrategias de aprendizaje son elección de cada estudiante, es necesario que en el aula el docente fomente la utilización de estas, y además que incite a cada estudiante a utilizar la estrategia que mejor le convenga.

El docente debe señalar a los estudiantes la importancia de disponer de adecuadas estrategias de aprendizaje, para lograr buenos resultados en su ejecución académica.

La estrategia de recirculación de la información dice Legorreta, (2015) “se consideran como las más primitivas utilizadas por cualquier aprendiz. Dichas estrategias suponen un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje verbal”. Estas estrategias incluyen actividades tales como el subrayado, el copiar, tomar apuntes, entre otras.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje de elaboración “tienen que ver con un incremento de alguna construcción de tipo simbólica que el individuo trate de aprender de la forma que resulte lo más significativa posible” Enciclopedia de Clasificaciones, (2016). En estas estrategias el estudiante asimila la información, y la hace suya de tal forma que la acomoda sus propias palabras.

Para González D (2012) “el estudiante que actúa estratégicamente debe ser, consciente de sus propósitos, y en función de estos, elige y coordina la aplicación de uno o varios procedimientos de aprendizaje realizando acciones de control que conduzcan al perfeccionamiento de la estrategia”.

En cuanto a la evaluación desde tiempos remotos el ser humano ha buscado asignarle un valor a todo cuanto esté a su alrededor, y esto también se ha hecho presente en la educación donde los docentes buscan la evaluación de los aprendizajes de los alumnos asignándoles una calificación cuantitativa y en algunas ocasiones cualitativa. Actualmente el tema de la evaluación se ha vuelto muy recurrente, ya que ha cobrado gran relevancia en diversos sectores de la sociedad.

Po lo que para Guerra (2007), la evaluación es un proceso basado en la premisa de la mejora del desempeño en la espera de resultados y contribuciones específicas, pero que ayude a identificar esos resultados y las consecuencias no anticipadas.

Evaluar el aprendizaje consiste en juzgar lo que el alumno ha aprendido después de una fase de la enseñanza.

Por Evaluación del Aprendizaje se entiende: el proceso que permite determinar el grado de asimilación de los contenidos del curso por parte de los participantes. Se trata de medir el nivel de modificación producido en el conocimiento, habilidades y/o actitudes, atribuible a la formación recibida, producido en los alumnos.

Anteriormente cuando se hablaba de la evaluación de los estudiantes, solamente se evaluaban los conocimientos que este había adquirido, dejando de lado otras cuestiones que eran importantes para el desarrollo del estudiante.

Actualmente se ha incorporado además de la evaluación de los conocimientos, la evaluación de actitudes y de las habilidades, aun cuando se han venido incorporando a lo largo de los años aun no quedan del todo incorporadas.

Luna, (2010) por su parte menciona que “la evaluación de la capacidad o del cometido o desempeño es una técnica de ejecución que requiere que el estudiante elabore una respuesta o un producto que demuestre su conocimiento, capacidades y habilidades”. Con la evaluación de las habilidades se pretende evaluar lo que los estudiantes pueden hacer, en lugar de lo que saben y que utilicen lo que saben para poder hacer, esto es realmente importante ya que ayuda a los estudiantes a formarse para el campo laboral.

Para Macías (2016) “las actitudes de los estudiantes deben ser consideradas parte fundamental de su desempeño; la ética, los valores democráticos y de respeto a los derechos humanos, la predisposición a investigar, arriesgarse, enfrentar un problema, entre otras”. La evaluación de las actitudes de los estudiantes representa algo muy importante ya que hace el estudiante se forma mejor en su desarrollo personal debido a que al principio se sentirá forzado tal vez a hacerlo por una calificación, pero después se le formara un hábito.

Dentro del proceso aprendizaje-enseñanza intervienen varios actores los estudiantes, docentes, y padres de familia. Siendo el docente quien se encarga de brindarle todos los conocimientos necesarios para que el estudiante aprenda.

Anteriormente el docente jugaba un papel protagónico donde todo se recaía en él, pero actualmente su rol ha cambiado y se ha convertido en un facilitador o guía en el aprendizaje de los estudiantes.

La práctica docente según López, (2013) “es una actividad intencional y deliberada que se lleva a cabo dentro y fuera del aula para provocar el aprendizaje en los alumnos. La práctica docente es una actividad a cargo del profesor como parte de su profesión”.

El carácter instrumental de la práctica docente ubica al profesor en la ense-

ñanza, es decir en la dimensión del hacer docente, donde al mismo tiempo plasma su ser docente. Este hacer como un proceso complejo y dinámico que se da en el espacio y en el tiempo.

Blanco, (2012) por su parte menciona que “en el espacio de la práctica docente también se lleva a cabo de manera simultánea el aprendizaje. Este aprendizaje es el fin de la enseñanza, y es una tarea que corresponde a los alumnos desarrollar, siempre motivados por la enseñanza y la interacción mutua con el profesor”.

El profesor, en su práctica docente, establece una relación con sus alumnos que configura el proceso educativo y que penetra de modo profundo el estilo de pensar y hacer la enseñanza. El clima socioemocional de la clase depende de los rasgos del académico como persona. El clima relacional posibilita que la interacción entre profesor y alumnos, y de éstos entre sí, se oriente en una u otra dirección formativa.

Además del clima socioemocional dentro de la práctica docente de acuerdo a Pérez, (2014) “la planificación didáctica es uno de los elementos indispensables de la práctica docente que influye en los resultados del aprendizaje de los alumnos”.

Aunado a la planeación también es importante que los docentes conozcan de acuerdo a Esquivel, (2013) “los estilos de aprendizaje y las estrategias propuestas para ellas ya que todos los individuos pueden aprender cualquier cosa, siempre y cuando se les presente la información en los términos, modalidades y organización en que resulta más accesible, cognitiva y afectiva”. Para poder aplicar estrategias para atender a los diferentes estilos de aprendizaje es importante que el docente conozca a sus estudiantes y que estilos de aprendizaje presentan.

Luna, (2010) menciona que “la evaluación de la capacidad o del cometido o desempeño es una técnica de ejecución que requiere que el estudiante elabore una respuesta o un producto que demuestre su conocimiento, capacidades y habilidades”. Con la evaluación de las habilidades se pretende evaluar lo que los estudiantes pueden hacer, en lugar de lo que saben y que utilicen lo que saben para poder hacer, esto es realmente importante ya que ayuda a los estudiantes a formarse para el campo laboral.

Macías, (2016) lo plantea como que “las actitudes de los estudiantes deben ser consideradas parte fundamental de su desempeño; la ética, los valores democráticos y de respeto a los derechos humanos, la predisposición a investigar, arriesgarse, enfrentar un problema, entre otras”. La evaluación de las actitudes de los estudiantes representa algo muy importante ya que hace el estudiante se forma mejor en su desarrollo personal debido a que al principio se sentirá forzado tal vez a hacerlo por una calificación, pero después se le formara un hábito.

Para Duarte, (2003) “El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros”. De esta manera ilustra dos diagramas del salón de clases uno tradicional donde la comunicación es unidireccional, otro denominado espacial activa donde la comunicación es bidireccional y como su nombre lo dice todos son emisores y receptes, y tienen un papel activo.

Los ambientes de aprendizaje entonces han comenzado a transformarse en la actualidad para adaptarse a la sociedad de la información. De tal forma que el diagrama de un salón de clases que pareciera más adecuado sería el espacial activa, donde el estudiante es responsable de su aprendizaje

METODOLOGÍA

Se aplicó un instrumento de investigación de 87 variables a un grupo de estudiantes de educación media superior.

Se realizaron tratamientos estadísticos descriptivos, comparativos e integracional

La presente investigación que es de carácter cuantitativa, está diseñada bajo el tipo transversal.

RESULTADOS

Nivel descriptivo

Con el propósito de caracterizar a la población encuestada se llevó a cabo el análisis de frecuencias y porcentajes.

Del total de la población encuestada que fueron 100 sujetos, la mayoría de los encuestados son mujeres que son 72 representan el 72% del total de la población, mientras que los hombres que son 32 representan un 32% del total. Las edades oscilan entre los 15 y los 18 años, mostrándose en mayor medida los de 17 años ($n=47=47\%$), seguido de los que tienen 16 años ($n=32=32\%$), los que tienen 18 años ($n=15=15\%$) y los que tienen 15 años ($n=6=6\%$).

En cuanto al hecho de si los estudiantes trabajan, 92 de los encuestados que son el 92% no trabajan, y solo 8 que son el 8% cuentan con un trabajo. Los estudiantes encuestados cursan entre el 2° y el 6° semestre, siendo que la mayor parte se concentra en el 4° semestre con 52 estudiantes que es el 52%, 31 de los encuestados que es el 31% cursan el 2° semestre y 17 que representan el 17% cursan el 6° semestre.

En cuanto a si los estudiantes tienen un lugar fijo para estudiar, 83 estudiantes que son el 83% del total tienen un lugar fijo para estudiar, mientras que 17 que son el 17% no tienen un lugar fijo para estudiar. Respecto a la modalidad como les gusta estudiar a 54 que son el 54% les agrada estudiar escuchando música, a 41 de los estudiantes que son el 41% les gusta estudiar en silencio, y 5 estudiantes que son el 5% prefieren estudiar delante de una ventana.

Nivel comparativo

En este nivel se trabaja con la prueba T de Student, con un nivel máximo de error probable de .05.

De acuerdo a lo observado en el Análisis comparativo de la variable Genero con las estrategias de aprendizaje, no existe diferencia significativa entre hombres y mujeres respecto a las estrategias de aprendizaje que utilizan.

Nivel integracional: Análisis Factorial

Se realizaron diversos procedimientos integracionales, con rotación de factores varimax normalizado, nivel de error $p \leq 0.01$ y nivel de confianza del 99.9%, sin embargo el procedimiento elegido fue el Centroid Method ya que aunque no presenta el mayor nivel de explicación, este procedimiento en comparación con los otros es el que presenta el mayor nivel de explicación y tiene el menor número de factores, además que dentro del procedimiento antes mencionado se encuentran variables que son de gran significancia para la investigación.

Los factores obtenidos en el procedimiento centroid method, son 13 con un nivel de explicación de 64.63%.

Tabla 1 Factor 1 Matetica del docente

Variable	Factor 1	Variable	Variable
Intercambio	0.32	Tiempo	0.64
Ejemplo	0.30	Relación	0.37
Calificaciones	0.39	Interés por la materia	0.59
Accesibilidad	0.46	Dominio	0.75
Colaborativo	0.57	Explicación	0.65
Entusiasmo	0.66	Relación	0.42
Atención	0.54	Estilos	0.64
Tono	0.53	Clase	0.52
Opinión	0.67	Cañón	0.27
Congruencia	0.75	Análisis	0.49
Participación	0.61	Creatividad	0.36
Individual	0.52	Debate	0.39
Interés por estudiantes	0.70	Equipo	0.29
TIC	0.52	Escritura	0.40
		Oral	0.39
		Auto aprender	0.48
		Honestidad	0.35
		Responsabilidad	0.46
		Orden	0.32
		Solidaridad	0.31
		Ejercicios	0.26
		Ejercicios estrategia	0.31
		Imágenes	0.34
		Relacionar	0.28
		Inferencias	0.31
		Analogía	0.38
		Categoría	0.27
		Copiar	0.33

En la tabla 1 Factor 1 Matética del docente se muestran los elementos que lo integran entre los que destaca el hecho que el docente muestre entusiasmo por la materia que expone, que logre captar la atención de los estudiantes por medio de la variación del tono de voz, que tome en cuenta las opiniones de los estudiantes ya que al hacerlo demuestra interés por sus estudiantes, además es de vital importancia que el docente domine la materia que imparte. En cuanto a la evaluación es de vital importancia que evalúe aspectos relacionados con las habilidades de los estudiantes como son el análisis, la creatividad, la escritura, el trabajo en equipo, de tal forma que al hacerlo se verán favorecido el uso de estrategias de aprendizaje como lo son el uso de analogías, las categorías, y el copiar.

TABLA 2 FACTOR 2 EVALUACIÓN INTEGRAL

<i>Variable</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Variable</i>	<i>Variable</i>	<i>Variable</i>	<i>Variable</i>
Intercambio	0.35	Equipo	0.40	Ensayo	0.60
Ejemplos	0.28	Decisiones	0.40	Proyectos	0.68
Colaborativo	0.29	Oral	0.49	Exposición	0.42
Atención	0.26	Honestidad	0.58	Ejercicios	0.29
Opinión	0.33	Puntualidad	0.62	Consultas	0.37
Pizarrón	0.27	Respeto	0.62	Mudos	0.26
Plataforma	0.37	Orden	0.71	Mapas	0.31
Clase	0.28	Escuchar	0.80	Sinóptico	0.31
Cañón	0.31	Solidaridad	0.66	Acumulativa	0.25
Creatividad	0.32	Puntualidad	0.65	Conectar	0.27
Problemas	0.36	Participación	0.56		

En la tabla 2 factor Evaluación integral se muestra que para que se pueda hablar de esta, será necesario que se evalúen aspectos de las habilidades tales como la

creatividad de los estudiantes, la resolución de problemas, su trabajo en equipo y las decisiones que tome, así como su expresión oral, también es necesario que se evalúen aspectos actitudinales tales como la honestidad, la puntualidad, el respeto, el orden, el que el estudiante aprenda a escuchar, que sea puntual y su participación durante las clases, mientras que respecto a la evolución de conocimientos estos se evaluarán por medio de ensayos, proyectos, exposiciones y ejercicios, dejando de lado la aplicación de exámenes para su evolución.

TABLA 3 FACTOR 3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

<i>Variable</i>	<i>Factor</i>	<i>Variable</i>	<i>Factor</i>	<i>Variable</i>	<i>Factor</i>
Accesibilidad	0.33	Decisiones	0.34	Analogías	0.49
Individual	0.34	Oral	0.32	Categorías	0.65
Relación	0.31	Auto aprendizaje	0.35	Diagramas	0.73
Interés	0.37	Rimas	0.64	Mudos	0.51
Dominio	0.26	Ejercicios	0.36	Dibujar	0.64
Relación con asignaturas	0.35	Imágenes	0.61	Redes	0.78
Clase	0.28	Paráfrasis	0.33	Mapas	0.28
Creatividad	0.47	Preguntas	0.45	Simple	0.27
Problemas	0.49	Relacionar	0.45	Skimming	0.29
Debate	0.27	Inferencias	0.64	Fichas	0.39
Equipo	0.33	Síntesis	0.30		

En la tabla 3 factor 3 estrategias de aprendizaje, dentro de la práctica docente será necesario que el docente se muestre accesible con sus estudiantes y que demuestre interés por ellos, de tal forma que al ser accesible se favorecerá el uso de las estrate-

gias de aprendizaje tales como el uso de imágenes mentales, paráfrasis, la resolución de preguntas, relacionar información, inferencias, síntesis, la elaboración de redes semánticas, mapas mentales, repetición simple, uso de skimming y la elaboración de fichas de trabajo.

Tabla 4 Factor 4 Recursos mnemotécnicos

	Factor 4
Atención	0.28
Análisis	0.27
Debate	0.27
Auto aprender	0.28
Exámenes	0.31
Clave	0.50
Paráfrasis	0.43
Relacionar	0.29
Subrayar	0.40
Apuntes	0.60
Conectar	0.67
Skimming	0.46

En la tabla 4 factor 4 recursos mnemotécnicos, el uso de palabras clave, de paráfrasis, relacionar la información, subrayar, los apuntes, el utilizar conectores y el skimming son recursos mnemotécnicos, que facilitan el que los estudiantes puedan auto aprender y así puedan estudiar para los exámenes.

Tabla 5 Factor 5 Técnicas didácticas

	Factor 5
Ejemplos	-0.27
Calificaciones	0.30
Pizarrón	0.54
Relacionar	0.35
Análisis	0.40
Puntualidad	0.25
Exposición	0.30
Preguntas	-0.33

En la tabla 5 factor 5 técnicas didácticas, se puede apreciar que aun cuando el docente no enseñe con ejemplos de la vida real, si da a conocer las calificaciones en el plazo establecido, utiliza el pizarrón, y ayuda a los estudiantes a relacionar los contenidos aprendidos con los nuevos, si evalúa la puntualidad, y las exposiciones, se verá favorecido el aprendizaje por medio de la implementación de las técnicas didácticas antes mencionadas.

Tabla 6 Factor 6 Organización de la información

	Factor 6
Participación	0.25
TIC	0.25
Relación	0.30
Tareas	0.26
Consultas	0.31
Ejercicios	0.29
Resumen	0.26
Mudos	0.35
Mapas	0.66
Esquemas	0.74
Sinóptico	0.75
Compara	0.72
Fichas	0.44

En la tabla 6 factor 6 organización de la información, la elaboración de ejercicios para practicar, la elaboración de resumen, de esquemas mudos, de mapas conceptuales, de esquemas, de cuadros sinópticos, de cuadros de comparación y la elaboración de fichas de estudio, favorecen la organización de la información por lo cual es importante que el docente promueva la utilización de estas estrategias encargándolas de tarea a sus estudiantes.

Tabla 7 Factor 7 Recursos utilizados por el docente

	Factor 7
Plataformas	0.31
TIC	0.27
Puntualidad	0.32
Proyectos	0.27
Exposición	0.36
Tareas	0.67
Ejercicios	0.63
Cuaderno	0.72
Consultas	0.55

En la tabla 7 factor 7 recursos utilizados por el docente, se recalca que el uso de plataformas educativas, así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación por parte del docente, aunado al hecho que se evalúen las tareas, las exposiciones, el cuaderno y las consultas que el estudiante realiza son factores que facilitan el aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Con base a los resultados obtenidos de los diferentes niveles estadísticos en este capítulo se presentan las conclusiones que muestran la relación entre la Práctica Docente, Evaluación y las Estrategias de Aprendizaje.

En cuanto a la relación entre la práctica docente, la evaluación y las estrategias de aprendizaje, se encontró que en el factor 1 la matética del docente debe integrar el hecho que el docente muestre entusiasmo por la materia que expone, que logre captar la atención de los estudiantes por medio de la variación del tono de voz, que tome en cuenta las opiniones de los estudiantes ya que al hacerlo demuestra interés por sus estudiantes, además es de vital importancia que el docente domine la materia que imparte. En cuanto a la evaluación es de vital importancia que evalúe aspectos relacionados con las habilidades de los estudiantes como son el análisis, la creatividad, la escritura, el trabajo en equipo, de tal forma que al hacerlo se verán favorecido el uso de estrategias de aprendizaje como lo son el uso de analogías, las categorías, y el copiar.

Respecto a mostrar las diferencias de opinión que existe entre hombres y mujeres respecto a las estrategias de aprendizaje, en el análisis comparativo se encontró que no existe diferencias de opinión entre los hombres y mujeres respecto a las estrategias de aprendizaje por lo cual se rechaza la hipótesis nula.

En cuanto a los factores que facilitan el uso de las estrategias de aprendizaje se encontró que dentro de la práctica docente será necesario que el docente se muestre accesible con sus estudiantes y que demuestre interés por ellos, de tal forma que al ser accesible se favorecerá el uso de las estrategias de aprendizaje tales como el uso de imágenes mentales, paráfrasis, la resolución de preguntas, relacionar información, inferencias, síntesis, la elaboración de redes semánticas, mapas mentales, repetición simple, uso de skimming y la elaboración de fichas de trabajo.

Se encontró un modelo de Evaluación integral el cual muestra que para que se pueda hablar de esta, será necesario que se evalúen aspectos de las habilidades tales como la creatividad de los estudiantes, la resolución de problemas, su trabajo en equipo y las decisiones que tome, así como su expresión oral, también es necesario que se evalúen aspectos actitudinales tales como la honestidad, la puntualidad, el respeto, el orden, el que el estudiante aprenda a escuchar, que sea puntual y su participación durante las clases, mientras que respecto a la evolución de conocimientos estos se evaluarán por medio de ensayos, proyectos, exposiciones y ejercicios, dejando de lado la aplicación de exámenes para su evolución.'

REFERENCIAS

- Blanco, G. (2012). La innovación en la práctica docente: del ser al hacer. *Revista de la facultad de filosofía y letras*, 80-89.
- Duarte, J. D. (2003). Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana*.
- Enciclopedia de Clasificaciones. (2016). Tipos de estrategias de aprendizaje. Recuperado de: <http://www.tiposde.org/general/524-tipos-de-estrategias-de-aprendizaje/>
- Esquivel, P. (2013). Estilos de aprendizaje. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
- González, D. (2012). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico de los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana*, 3.
- González, S. (septiembre-diciembre de 2013). Las estrategias de aprendizaje en la Educación Médica Superior. *Edu Mc Centro*.
- Guerra López (2017) *Evaluación y Mejora Continua: Conceptos y Herramientas para la Medición y mejora del desempeño*, AuthorHouse, 2007 ISBN 1434339068, 9781434339065
- Legorreta, B. (2015). *Estrategias de Aprendizaje*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- López, G. B. (2013). La innovación en la práctica docente. *Revista Graffylia*, 82.
- Luna, M. (2010). *Procesos docentes*. Obtenido de <http://hadoc.azc.uam.mx/creditos.htm>
- Macías, M. (23 de marzo de 2016). *ineverycrea*. Obtenido de ¿Cómo evaluar actitudes de los alumnos como parte de una competencia?: <http://ineverycrea.mx/comunidad/ineverycrea-mexico/recurso/como-evaluar-actitudes-de-los-alumnos-como-parte-d/f5d1487e-070d-468a-ad5e-8e582f3aa923?rdf>
- Pérez, J. (14 de octubre de 2014). *Importancia de la planificación didáctica*. Obtenido de Santillana: <https://www.santillana.com.mx/articulos/64>
- Pitalúa, E. (marzo de 2012). *Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de geometría y su relación con el rendimiento académico*. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB).

RACIONALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EMANCIPADOR

ALEJANDRA MAGALI TORRES VELÁZQUEZ¹

MARTHA ELIZABETH ZANATTA COLÍN

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México

RESUMEN

El devenir en el estudio de la formación docente universitaria ha sido abordado desde diferentes enfoques paradigmáticos que configuran las racionalidades con las que se asume la labor pedagógica, misma que propicia la construcción de la enseñanza y del conocimiento. La investigación documental presentada, busca construir un estado del arte a través de estudios realizados en los últimos diez años con el objetivo de elucidar las racionalidades con las que ha sido abordada la formación docente universitaria e identificar cuáles de éstas, responden a la construcción de un conocimiento emancipador en los alumnos. Objetivo que se respalda con el sustento teórico que parte de los tipos de saberes propuestos por Habermas, así como de su concepción de racionalidad y de conocimiento emancipador. El marco metodológico utilizado es el que propone Yuren, Saenger y Rojas (2014) para la construcción de estados de conocimiento. Para finalizar el trabajo, se presenta la discusión y conclusiones en donde se vislumbra como hallazgo significativo la prevalencia de investigaciones en formación docente universitaria abordada desde una racionalidad funcional, seguida de la tecnocrática y en menor medida la socio-crítica, que es, sin embargo, la que más aporta a la construcción del conocimiento emancipador.

Palabras clave: 1) formación docente universitaria; 2) racionalidades; 3) conocimiento emancipador.

1 alejandramagali_tv@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La formación docente, es una premisa fundamental dentro del campo de la educación y particularmente en el ámbito del nivel superior. La formación docente, en un sentido general, es entendida como un proceso continuo, dinámico, integrado y multidimensional en el que concurren varios elementos: la disciplina y sus aspectos metodológicos, epistemológicos, dialécticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos con la finalidad de llegar a la profesionalización de la docencia (Lozano Andrade, 2006).

Sayago Quintana (2003) manifiesta que los modelos de formación docente han contribuido a develar los supuestos que sustentan las acciones pedagógicas. Así, una tendencia puede ser definida como una configuración de pensamiento y acción, que construida históricamente, se mantiene a lo largo del tiempo, en cuanto esta institucionalizada, incorporada a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Los modelos de formación docente se entienden en el marco de las racionalidades que han denominado los grandes acercamientos paradigmáticos de lo educativo. El presente artículo de revisión aporta un estado del conocimiento en donde se pretende identificar las racionalidades con las que investigaciones realizadas en los últimos diez años han abordado la formación docente universitaria para analizar cuáles de ellas contribuyen a la construcción de un conocimiento emancipador en los estudiantes, por ello la pregunta que se pretende responder es ¿Cuáles han sido las racionalidades respecto a la formación docente universitaria que responden a la construcción de un conocimiento emancipador en los estudiantes? así, se toma como objeto de estudio la formación del docente universitario contribuyendo al campo de la educación, particularmente en el nivel superior.

En la primera parte del trabajo se retoma la problemática a tratar seguida del aporte teórico que sustenta el análisis de la investigación documental, posteriormente se describe el marco metodológico del mismo para cerrar con la discusión y conclusiones de las manifestaciones teóricas encontradas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La pregunta reflexiva del presente trabajo centra su interés en el docente universitario, específicamente en su formación. Cada modelo teórico parte de ciertas concepciones acerca de cuál es la función de la universidad y qué es la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente.

Así, el devenir en las tendencias de las racionalidades de la formación docente manifiestan que desde finales de la década de los noventa hasta hace aproximadamente ocho años, el estudio de la formación docente había sido abordado en torno al quehacer meramente práctico del profesor, matizado por el perfil entorno a las capacidades que este debía poseer.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)¹ son consideradas ejes de la formación docente desde mediados de 2010 y hasta la fecha. Desde esta perspectiva se encuentran las investigaciones que están permeadas por el cambio paradigmático de una “educación tradicional” a una educación en donde el docente busca formas alternativas de transmitir el conocimiento, es decir, el docente debe estar preparado para la era de la informática.

A la par que las investigaciones sobre el uso de las TIC están teniendo gran auge en la formación docente desde el 2005 aproximadamente, también muestran prevalencia aquellas cuyo objeto de estudio son las competencias del profesorado, planteamientos que parten directamente del modelo de educación basado en competencias. Autores como Pavié (2011), Gairín Sallan (2011) y Asún Inostroza, Zúñiga Rivas y Ayala Reyes (2013), proponen perfiles docentes que vayan en congruencia con el enfoque educativo basado en competencias. Estos autores plantean que para que un docente, sobre todo de nivel superior, desarrolle en sus alumnos competencias genéricas y específicas éstos también necesitan tener un perfil basado en competencias que estén claramente definidas y especificadas.

Finalmente, en la investigación sobre formación docente surge un espacio de crítica y reflexión, la cual centra su interés justamente en la perspectiva sociocrítica de la misma. Artículos referidos en el periodo comprendido del 2008 a la fecha, dan muestra de ello. Así, se comienza a replantear las concepciones tecnocráticas y funcionales para dar entrada a una racionalidad sociocrítica de la educación y de la labor docente que lleve implícita la acción comunicativa.

Así, la problemática de la investigación radica en torno a que el tipo de racionalidad refleja el sentido de la educación de los universitarios. Es decir, la finalidad de la formación universitaria solo se vislumbra en crear cuadros para el mercado laboral o bien, implica además de las formaciones disciplinar y profesional, la conciencia crítica y la responsabilidad social. Por lo tanto, la pertinencia de la revisión teórica presentada parte del análisis crítico de las racionalidades de formación do-

1 Se entiende como TIC el conjunto de medios colectivos para reunir, almacenar, procesar y recuperar información electrónicamente (Castro, Guzmán y Casado, 2007).

cente universitaria para identificar si responden a la construcción de un conocimiento emancipador en los estudiantes.

SUSTENTO TEÓRICO

La formación docente en la construcción de un conocimiento emancipador

El término racionalidad en este trabajo es el propuesto por Habermas (1986), al referir que es la manera en la que los individuos dotados de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento, así la racionalidad está cargada de manifestaciones simbólicas que representan un saber.

De acuerdo con Habermas (1990), existen tres intereses que dirigen el conocimiento de una sociedad: 1) *El interés técnico*, que se basa en la elaboración de leyes y en la generación del conocimiento científico como tal. 2) *El interés práctico*, el cual es una autocomprensión del pasado para entender el presente, se basa en una comprensión de las configuraciones simbólicas, es decir de la cultura. 3) *El interés emancipatorio*, que se basa en la reflexión y autorreflexión liberando la conexión conocimiento – interés. Estos tres tipos de intereses representan la construcción del conocimiento, de la ciencia misma.

El presente análisis pretende identificar las racionalidades prevalecientes respecto a la formación docente, posteriormente se infiere la construcción de un conocimiento emancipador en los estudiantes.

Para lograr tal objetivo se debe tener la comprensión de lo que es el conocimiento emancipador. Que se concibe como aquel conocimiento reflexivo y crítico que genere un autoconocimiento o una autorreflexión, de tal manera que la emancipación se da a partir de la reflexión que lleva a una perspectiva de transformación. El conocimiento emancipador tiene una raíz eminentemente social, que se basa en la crítica y en el enfoque histórico – cultural y plantea que la educación se debe orientar a la transformación individual y social. De tal modo, considera que el trabajo y la participación de la sociedad en su conjunto son las condiciones fundamentales para transformar la sociedad hacia una más justa, equitativa y política (Habermas, 1990; Roque Vargas, 2010 & Schettino, 2006).

Con fundamento en lo anterior, la pregunta que se busca responder parte de las cuatro racionalidades que se analizan a continuación.

Racionalidad tecnocrática

La racionalidad tecnocrática busca la interiorización de los intereses dominantes de la sociedad a partir del aumento de las fuerzas productivas y del saber empírico, esta racionalidad tecnocrática, dentro de la educación se basa en la corriente pedagógica tradicionalista.

La racionalidad tecnocrática o con respecto a fines, parte de la idea de que la educación debe estar orientada por medio de fines claramente identificados y específicos en función a una sociedad determinada. Bajo esta racionalidad refiere Habermas (1986), se intensifica el sometimiento de los individuos al inmenso aparato de producción y distribución, entonces, ¿cómo el individuo tendrá la oportunidad de replantearse la construcción crítica y reflexiva de una mejor sociedad? Este aparato social se vuelve productivo pero también destructivo (Habermas, 1986). Este sometimiento, dice el autor, desaparece de la conciencia de la población dado que el dominio se legitima al apelar a la creciente productividad y a la necesidad del dominio de la naturaleza, que a su vez proporcionan a los individuos una vida más cómoda y confortable. Desde esta perspectiva entonces, el docente se ve sometido a ese gran dominio que le impone la sociedad al buscar ser productivo pedagógica y académicamente. La formación docente regida bajo esta racionalidad, mantiene un lenguaje mecanicista (Smyth y Batesi, 1989), retomando conceptos como predicción, control y certeza. Así lo que se pretende es un tipo ideal de profesor en función a un perfil docente que sea eficiente en su quehacer pedagógico, dejando de lado al alumno.

Desde la premisa de que este tipo de racionalidad se basa en la corriente pedagógica tradicionalista, se mira al maestro como el sujeto que lleva a cabo toda la parte operativa del proceso de enseñanza – aprendizaje, situándolo en el centro de la educación.

Así, y a decir de Roque Vargas (2010), desde esta concepción se considera al alumno como una tabula rasa sobre la que el docente tiene la facultad de escribir saberes específicos y en donde el alumno no tiene libertad de elección. La enseñanza, por lo tanto, se basa en la verbalización de conocimientos empíricos que el alumno debe poseer para cumplir con objetivos de enseñanza claramente definidos por el sistema educativo.

En congruencia con lo anterior, Solano Alpizar (2002), plantea que el aprendizaje se basa justamente en esa incorporación de los saberes socialmente aceptados y que por lo tanto al docente le parecen superfluos las necesidades e intereses de los

alumnos. De esta manera se puede señalar que los alumnos son receptores pasivos de la información y del conocimiento.

En función a lo anterior, esta racionalidad que plantea un docente desarticulado de los intereses y necesidades de los alumnos y que responde a una lógica meramente operativista en función al logro de fines educativos impuestos por un sistema educativo, no puede contribuir a la construcción de un conocimiento emancipador en los alumnos, dado que su formación está basada en un modelo rígido en donde se privilegia la transmisión de conocimientos por medio de la memorización que el alumno hace de ellos.

Asimismo, el uso de las TIC en la educación se encuentra dentro de los postulados de la racionalidad tecnocrática y funcional, ya que, por el lado de lo tecnocrático se busca únicamente que los docentes se vuelvan tecno – expertos en la utilización de las TIC sin embargo la enseñanza es meramente tradicionalista pero basada en un aparato tecnológico que le permite al docente la creación, modificación y reproducción de la información para hacer su vida más cómoda. Y por otro lado es funcional porque el docente incorpora los elementos disciplinares y tecnológicos para la optimización y eficiencia de su labor pedagógica pero no comprende la finalidad de la emancipación.

En este universo de la funcionalidad Habermas (1986), sostiene que la tecnología proporciona también la racionalización de la falta de libertad del hombre y demuestra la imposibilidad técnica de la realización de la autonomía, de la capacidad de decisión sobre la propia vida.

López Sáenz (2009) refiere que esta racionalidad actúa como una nueva alineación ideológica que legitima al poder administrado y que hace que el individuo se olvide de su ser. Asimismo, Rangel Fermín (2000) también refiere que dentro del sistema educativo, el uso de las TIC es el resultado de reconocer en un aparato tecnológico ese recurso ilimitado para alcanzar los objetivos de la educación, pero dicho recurso es en sí mismo un objeto de alineación educativa.

Cuando se vislumbra como fin de la educación el uso de las TIC, se priva de un conocimiento emancipador, porque genera como ya se mencionó, alineación a la tecnología haciendo que tanto docente como alumno sean únicamente tecno – expertos de aparatos tecnológicos y que además se vean sujetos a la información que transmite dicho aparato tecnológico. De esta manera el docente se aísla de las verdaderas problemáticas sociales volviéndose un transmisor.

Racionalidad funcional

La racionalidad funcional identificada en este trabajo, se encuentra ubicada en torno a las investigaciones que privilegian el modelo educativo basado en competencias y en un momento aquellas que abordan las TIC como ya se mencionó, por lo tanto en este apartado se abonará más en el primer aspecto.

El enfoque educativo basado en competencias surge como respuesta a las necesidades funcionales de profesionalización laborales y de mercado que exige el modelo global sociopolítico del neoliberalismo.

En la educación superior surge como respuesta a los desafíos de la sociedad del conocimiento, manifestados en la transformación de los perfiles profesionales que las empresas y la sociedad requieren en este mundo globalizado (Núñez Rojas, Vigo Vargas, Palacios Contreras, Arnao Vásquez, 2014). La pregunta a debatir referente a esta racionalidad es ¿se puede generar un conocimiento emancipador a partir de esta racionalidad y del modelo basado en competencias?

Para responder a esta pregunta, se retoma lo propuesto por Yurén Camarena (2000) quien menciona que dentro del modelo basado en competencias entran en juego dos conceptos que se refieren al proceso de *equilibración* interna pero con manifestaciones externas de las competencias. De esta manera, refiere la autora, *estabilizar*, es favorecer el equilibrio, mientras que *desestabilizar*, significa inducir el tránsito de un equilibrio a otro. Las competencias, menciona Yuren Camarena (2000), deben incluir saberes conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que el sujeto ha adquirido al apropiarse de la cultura, en la que se desarrolla y que pone en juego para actuar sobre los objetos e interactuar con otros; por su parte, las motivaciones son el conjuntos de órdenes normativos que el sujeto ha interiorizado y que rigen sus formas de interacción y sus elecciones valorativas. Así, tanto las competencias como las motivaciones, se van consolidando y afianzando en la persona, operando como matrices prácticas o sistemas disposicionales con una función estructurante en relación con nuevas adquisiciones (Yurén Camarena, 2000; Habermas, 1990).

En este sentido, menciona Yurén Camarena (2000), el sujeto que posee competencias y motivaciones tiene una personalidad caracterizada por un *Habitus* (sistema en el que se encuentra el conjunto de las competencias y motivaciones que hacen al sujeto capaz de actuar en el mundo objetivo con pretensiones de eficacia y de interactuar con pretensiones de verdad, teniendo como referente un determinado estado de cosas respecto de las cuales se tiene una actitud objetivante), un

Ethos (sistema disposicional estructurado y estructurante, pero cuyo referente es el mundo social, y el valor que se aplica como criterio estructurante de rectitud) y un sentido existencial. Por consiguiente, *estabilizar el ser es tener*, mediante la socialización y la enculturación, la adquisición y consolidación de competencias y motivaciones, lo que implica arraigar estados disposicionales y determinadas destrezas. Por otro lado, *desestabilizar el ser significa favorecer experiencias formativas que introduzcan el tránsito de un Habitus precrítico a uno crítico, de un Ethos convencional a uno posconvencional*. Así esta desestabilización es contribuir a la formación del sujeto en distintas dimensiones: como un sujeto que en el mundo objetivo se realiza como agente transformador y como interlocutor; un sujeto que en el mundo social es actor y participa junto con otros; un sujeto que se construye a sí mismo y da un sentido a su vida y a la historia misma, es por lo tanto también autor (Yurén Camarena, 2000).

Bajo este tenor, refiere Del Rey y Sánchez – Praga (2011), el modelo educativo basado en competencias, está inscripto por el pensamiento de la Unión Europea, instituido en las competencias y competitividades estabilizadoras que se plasma en el proyecto de la “educación – empresa”, y desde entonces la obsesión por las competencias y su impacto en la escuela y en la formación de los enseñantes no ha dejado de arraigarse y extenderse por los sistemas educativos de todo el mundo.

Gómez Sustaita (2011) menciona que este modelo educativo presenta al aprendizaje como una forma de dotar a los estudiantes de los contenidos relativos a la materia, oficio o disciplina y, además, propiciar la formación de competencias para el aprendizaje independiente o autodidacta. Desde esta cosmovisión el docente es visto entonces como un agente facilitador de competencias que cuenta con un perfil basado también en determinadas competencias.

Es así que desde esta perspectiva, las competencias son otras de las nuevas ideologías, que colonizan los sistemas educativos actuales. Por lo tanto se reduce la educación a la producción de alumnos económicamente “performantes”; aleccionados para ser competitivos en los mercados profesionales y del trabajo.

En este sentido, se contesta a la pregunta: ¿se puede generar un conocimiento emancipador a partir de esta racionalidad y del modelo basado en competencias? mediante dos respuestas:

1. No se construirá conocimiento emancipador si se aplica el modelo basado en competencias desde una perspectiva *estabilizadora* plasmada a partir de

un punto de vista económico y empresarial. Ya que como se mencionó con anterioridad, estabilizar el ser es interiorizar las competencias y llevarlas a cabo a partir de lo determinado.

2. Se podrá construir un conocimiento emancipador desde una postura *desestabilizadora* de las competencias, para procurar la desestabilidad misma del sujeto, es decir generarle un conflicto cognitivo, para que sea capaz de transformarse y transformar su realidad social.

Racionalidad comunicativa–sociocrítica

Finalmente, la racionalidad comunicativa – sociocrítica es aquella que parte, de la propuesta de racionalidad de acción comunicativa de Habermas y de la teoría sociocrítica de la educación, lo cual permite fundamentarla con los postulados propuestos en la Pedagogía Crítica.

La Pedagogía Crítica es el enfoque educativo que busca replantarse el conocimiento objetivo dominante e imperante en el sentido de alineación y de manifestación de poder, por uno transformador, emancipador y problematizante de los fenómenos sociales, para hacer del alumno un ser crítico y reflexivo, orientado al cambio para fomentar la justicia, la equidad y el equilibrio social. A decir de McLaren (2003), la Pedagogía Crítica, tiene por objetivo luchar por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social.

Desde esta perspectiva, Giroux (1988), manifiesta que el docente, en este caso de educación superior, requiere de una formación que promueva una nueva visión de la escuela y la enseñanza a partir de un concepto de ciudadanía crítica. Los docentes deben ser en palabras de Giroux, “transformadores intelectuales”. Así, diría Solano Alpizar (2002), el docente es un luchador social, que promueve la reflexión y la autorreflexión en los alumnos y también la práctica no solo como docente también como persona, lo que lleva, de acuerdo al concepto de conocimiento emancipador, arriba mencionado, a una emancipación del sujeto.

Es decir, los docentes críticos consideran que la educación debe impulsar el cambio social, propiciando la formación de ciudadanos que estén preparados para luchar por mejores formas de vida pública, comprometiéndose con los valores de la libertad, igualdad y justicia social (Borqué Bustos, 2015).

En virtud de lo anterior, queda respondida la pregunta inicial que plantea si a partir de la racionalidad comunicativa–sociocrítica se puede construir un cono-

cimiento emancipador, al referir que la emancipación es en sí misma una premisa fundamental de esta racionalidad.

CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO DEL CONOCIMIENTO: MARCO METODOLÓGICO

El estado del conocimiento que se muestra en las líneas anteriores retoma un conjunto de investigaciones realizadas en los últimos diez años para poder hacer un meta-análisis o estado del conocimiento del estudio de la formación docente, teniendo como punto de partida central las racionalidades con las que ha sido abordado y cómo, a partir de éstas, se puede construir un conocimiento emancipador. Así, para responder a las preguntas generadas de esta revisión teórica, se retoma la metodología propuesta por Yurén, Saenger y Rojas (2014), que consta de los siguientes pasos: 1) Identificación de los trabajos correspondientes a la temática planteada. Para lo cual se realizó una revisión electrónica en los principales índices de revistas digitales como Redalyc, Scielo, Dialnet y Thomson. 2) Elaboración de un resumen analítico. Se realizó un resumen analítico por cada trabajo identificado. 3) Depuración del conjunto de trabajos para su análisis. 4) Sistematización y contrastación de datos entre sí, para definir conclusiones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La práctica educativa es una forma de poder, es una fuerza que actúa a favor de la continuidad social, como agente de cambio que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando en manos de los profesores. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que viven a través del conocimiento (Carr y Kemmis, 1988). El conocimiento, refiere Habermas (1990), nunca es producto de una mente ajena a las preocupaciones cotidianas, por el contrario, se manifiesta siempre en los intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han ido siendo configurados por las condiciones históricas y sociales. De ahí que la labor docente de los profesores universitarios sea de vital importancia para transformar la realidad social, ya que es a partir de su práctica que el estudiante universitario incorpora los desafíos sociales para reflexionar sobre éstos. Generando, en el mejor de los casos, un conocimiento emancipador, que le permita actuar sobre ellos, forjando así un cambio o una transformación. El aporte del presente estado de conocimiento radica en la identificación de las racionalidades entorno a la formación docente de investigaciones realizadas

desde hace diez años, lo cual ayuda a elucidar las tendencias que permean en este campo de estudio.

Del análisis anterior, se observa que la tendencia más prevaleciente en investigaciones sobre formación docente responde a la lógica funcional en el campo de los estudios que abordan las competencias docentes y los planteamientos en torno a perfiles competitivos que modifiquen el paradigma de educación memorístico por uno que conlleve una educación entorno a competencias genéricas y específicas, ubicando tanto al estudiante como al docente en un contexto de competitividad y productividad. En ésta área se encuentra, por ejemplo, la investigación de Asún Inostroza, Zúñiga Rivas y Ayala Reyes (2013) quienes planean que los programas de formación docente deben estar articulados en función a la planeación, la administración y la evaluación de las competencias, lo que lleva a posibilitar la superación académica y a elevar la calidad de la educación universitaria. Así, desde estas investigaciones se privilegia, de acuerdo con Díaz Quero (2006) la adquisición de competencias y capacidades sobre el conocimiento a partir de la innovación y la mejora de los programas de formación docente. Por lo que se aborda a la competencia desde lo que Yuren Camarena (2002) denomina perspectiva estabilizadora, lo que dificulta, como ya se mencionó, el fomento en la construcción de un conocimiento emancipador. En este sentido, cabría realizar investigaciones que se centren en las competencias desde una perspectiva desestabilizadora, para analizar las implicaciones que tendrían en la construcción del conocimiento emancipador.

En forma conjunta, las investigaciones cuyo eje central son las competencias, se encuentran las investigaciones de formación docente en torno al uso de las TIC, las cuales ponen significativo énfasis en que éstas son el fin de la educación, lo cual propicia una educación tradicionalista pero mediada por el uso de un aparato tecnológico. Desde este escenario, se debería entender a las TIC bajo la propuesta de Castro, Guzmán y Casado (2007), quienes la comprenden como una herramienta que facilita la práctica docente, no como el logro educativo en sí mismo. Si bien las investigaciones que responden a esta lógica son por un lado tecnocráticas, por ejemplo la investigación realizada por Marín Díaz y Romero López (2009), quienes manifiestan que el docente debe estar perfectamente familiarizado con las TIC para desarrollar su labor docente. Y, por el otro funcional, vislumbrando al docente en la incorporación de saberes pedagógicos y disciplinares (Zanatta y Yurén (2008). Sin embargo, ambas posturas no logran favorecer la construcción de un conocimiento emancipador, se quedan limitadas en el sentido de la incorporación de la

tecnología en el campo pedagógico y disciplinar pero no consiguen trascender en lo emancipatorio, siendo, como ya se mencionó una nueva alineación ideológica.

En tercer lugar se encuentran, en menor número, autores como Carmona (2008), Bondarenko Pisemskaya (2009) y Tallaferro (2012), cuyas investigaciones retoman al docente desde una perspectiva sociocrítica. Si bien no son investigaciones con una prevalencia significativa, se está abriendo un camino cada vez más amplio en estudios que tomen como objeto de análisis al conocimiento como medio de transformación social y de empoderamiento, fomentando así la emancipación tanto de docentes como de alumnos. Así desde este enfoque el docente debe ser un “transformador intelectual”, en palabras de Giroux (1988) que busque que sus alumnos lleguen a la crítica, la reflexión y a la emancipación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asún Inostroza, R., Zúñiga Rivas, C., & Ayala Reyes, M. C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*, (38), 277–304. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>.
- Bondarenko Pisemskaya, Natalia. (2009). El componente investigativo y la formación docente en Venezuela. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 253–260. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100015.
- Bórquez Bustos, R. (2015). *Pedagogía Crítica*. México: Trillas.
- Carmona G., M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (13), 125–146. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=65216719007>.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castro, S., Guzmán, B. & Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13 (23), 213–234. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=76102311>.
- Del Rey, A. y Sánchez – Praga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *UNIVERSITAS* 15(), 233 – 246. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5968512.pdf>.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (Ext), 88–103. Recuperado de: http://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/viewFile/6130/3382.
- Gairín Sallan, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias, *Bordón* 63(1), 93 – 108. Recuperado de: www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652013000100008&script=sci_arttext.

- Gómez Sustaita, M. R. (2011). El modelo educativo basado en competencias en el bachillerato mexicano y el desarrollo de habilidades de información. *Infoconexión* 2(), 1 – 28. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/15777/1/Infoconexion%20N%C2%B02%20Gomez%20Sustaita%20Mar%C3%ADa.pdf>.
- Habermas, J. (1986). *“Ciencia y técnica como ideología”*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1990). *“Conocimiento e interés”*. Argentina: Taurus
- López Sáenz, M. C. (1988). La crítica de la racionalidad tecnológica en Herbert Marcuse. *Enrahonar* 14(), 81-93. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/enraonar/0211402Xn14/0211402Xn14p81.pdf>.
- Lozano Andrade, J. I. (2006). *Normalistas .vs. universitarios o técnicos .vs. rudos: las prácticas y formación del docente de escuelas secundarias desde su representaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Marín Díaz, V. & Romero López, M. A. (2009). La formación docente universitaria a través de las TICs. *Pixel-Bit Revista de medios y educación*, 35(), 97 – 103. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/22601/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Núñez Rojas, N., Vigo Vargas, O., Palacios Contreras, P. G. & Arnao Vásquez, M. O. (2014). *“Formación Universitaria basada en competencias: Currículo, Estrategias, Didácticas y Evaluación”*. Perú: USAT.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80. Recuperado de:
- Rangel Fermín, A. L. (2000). *“La teoría tras la producción de software educativo y otras reflexiones”*. Venezuela: Fondo editorial de Humanidades.
- Roque Vargas, W. (2010). *“Pedagogía y Currículo”*. Perú: Roque Vargas Editorial.
- Sayago Quintana, Z. B. (2003). *El Eje de Prácticas profesionales en el marco de la formación docente. (Un estudio de caso)* (Tesis de doctorado, Universitat Rovirai Virgili. Departament de Pedagogia). Recuperada de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/8900>.
- Schettino, M. (2006). *Introducción a las Ciencias Sociales un Enfoque Costructivista*. México: Pearson Educación.
- Smyth, J. & Batesi, R. (1989). *“Práctica crítica de la administración educativa”*. España: Universidad de Valencia.
- Solano Alpízar, J. (2002). *Educación y aprendizaje*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Tallaferro, D. (2012). La formación docente: experiencia para el saber y la reflexión. *Revista*

de *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (18), 113-127. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65226271003>.

Yurén Camarena, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós Educador.

Yurén, T., Saenger, C. & Rojas, A. (2014). “Prácticas de investigación sobre formación moral en México: Meta – análisis de un estado del conocimiento. *Actualidades investigativas en educación*, 14(1), 1 – 22. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/13214>.

Zanatta, E. & Yurén, T. (2008). El currículo universitario y el enfoque centrado en competencias. *CONCYTEG* 39(8), 29 – 52. Recuperado de: http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39032008_CURRICULO_UNIVERSITARIO_ENFOQUE_CENT_COMPE-TEN.pdf

APRENDIZAJE Y DINÁMICA PULSIONAL: UNA CONTRIBUCIÓN DESDE EL PSICOANÁLISIS

MARÍA ELENA VILLASANA MERCADO²

PATRICIA PRIETO SILVA

Unidad Académica de Psicología, Universidad Autónoma de Zacatecas

RESUMEN

Dentro del ámbito educativo uno de los procesos que tiene vital importancia es el del aprendizaje, es decir, como es que se lleva a cabo la adquisición del conocimiento y así mismo que factores o circunstancias influyen para facilitarle o bien obstaculizarle.

La destreza cognoscitiva general presente tanto en los adultos como en los niños en parte se encuentra supeditada al proceso emocional, el cual es en su gran mayoría Inconsciente. De ahí la importancia de tener acercamiento a la teoría psicoanalítica, la cual se ha desarrollado sobre el conocimiento de dicho sistema.

Dentro del contenido inconsciente es que podemos encontrar a las pulsiones, las cuales se pueden concebir como aquellos procesos dinámicos que se originan dentro del propio organismo y que consisten en una carga energética o impulso que hace tender al sujeto hacia un fin.

Dicha pulsión o energía vital es la que empleamos para llevar a cabo todo aquello que elegimos o necesitamos hacer de forma conciente o bien de manera inconsciente, y desde luego entre ello se encuentra el aprendizaje.

Dentro del aula el docente se enfrenta a una multiplicidad de desafíos en su labor de enseñanza entre los que se encuentran los conflictos psíquicos de cada uno de sus estudiantes.

A partir de lo anterior surge la pregunta ¿Cómo influye la dinámica pulsional dentro del aprendizaje?

Con el fin de responder a dicha interrogante se ha llevado a cabo una inves-

2 maryelenapsic@gmail.com

tigación de tipo documental, hermenéutico–interpretativa en la que se hace un análisis semántico del discurso.

Palabras clave: Aprendizaje, Pulsión, Inconsciente.

INTRODUCCIÓN

Dentro del ámbito educativo es de vital importancia la comprensión de lo que implica el aprendizaje y las posibles dificultades que podrían presentarse para que se lleve a cabo el mismo de manera adecuada.

Los problemas de aprendizaje como lo plantea Hurtado M. (2017) se caracterizan por una diferencia significativa en los logros del alumno en ciertas áreas como la escritura, el lenguaje, la aritmética, la comprensión, en el razonamiento y entre otras, en comparación con su inteligencia, lo que por lo general se ve reflejado en un bajo rendimiento escolar.

La historia de vida así como el entorno en el que el niño o joven se desenvuelva resulta determinante para el desarrollo de la habilidad para aprender, en el artículo “Los conflictos emocionales y los problemas de aprendizaje: una estrecha relación” la autora explica cómo es que los conflictos personales traen como consecuencia angustia y un bloqueo emocional lo que desemboca en una indiferencia a los estudios e incluso a cualquier norma social establecida.

A partir de aquí se puede comenzar a pensar en cómo las condiciones emocionales internas pueden dificultar la capacidad para aprender, ya que la energía psíquica que se podría emplear en el ámbito escolar para comprender los contenidos presentados por el docente o llevar a cabo los ejercicios que refuercen la asimilación de algún conocimiento, estará depositada en tratar de resolver algún conflicto de orden psíquico.

En ocasiones la atención a los problemas en el ámbito del aprendizaje deja de lado las explicaciones clínicas, las cuales pueden llegar a aportar una comprensión más profunda de la problemática psicológica que presentan los alumnos, lo que trae como consecuencia una mayor dificultad para el docente en su proceso de enseñanza.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Resulta común dentro del ámbito escolar que docentes se topen con niños y jóvenes que presentan problemas en el aprendizaje y aunque algunos de ellos podrían identificarse como causados por algún tipo de disfunción neurológica, factores ge-

néticos o bien algún tipo de necesidad especial, también es cierto que se pueden presentar algunos problemas en la capacidad de aprender debido a factores predominantemente emocionales.

De no entenderse a profundidad porque es que un conflicto psíquico puede estar impactando el proceso de aprendizaje de un alumno, ello puede llevar al docente o psicopedagogo a buscar estrategias de enseñanza que probablemente no tendrán los resultados esperados, por lo que se generaran sentimientos de impotencia y desilusión tanto en el profesional de la educación como en el alumno que se enfrenta a la disminución en su capacidad de aprender.

Esto podría terminar repercutiendo no solo en el autoestima y el autoconcepto del alumno, sino que además puede llevar al mismo a la deserción escolar. De ahí la importancia de conocer el impacto de los eventos intrapsíquicos en el aprendizaje, siendo la dinámica pulsional uno de ellos.

De ahí que surja la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo influye la dinámica pulsional dentro del aprendizaje?*

MARCO TEÓRICO

Antes de pasar a explicar la importancia de la dinámica pulsional en el ámbito del aprendizaje será pertinente comenzar con definir el segundo término.

Existe todo un debate con respecto a que se puede o no entender como aprendizaje, dentro de dicho debate Alonso C., Gallego D. & Honey P. (1994) en su libro “Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora” hacen un rastreo de dichas definiciones con el fin de destacar todos aquellos elementos que comprenden este término concluyendo con una definición propia en la que se considera al aprendizaje como el proceso de adquisición relativamente duradero de una disposición para cambiar ya sea la conducta o la percepción siendo ello el resultado de una experiencia.

Más para que este proceso pueda llevarse a cabo, se requiere de una cierta habilidad y ésta es la capacidad de aprendizaje, Hammonds C. & Lamar C. (1979) entienden ésta como lo que en un momento determinado un individuo puede aprender si tiene la oportunidad para ello. Aunque existen algunos estudios que buscan vincular esta habilidad con el proceso de maduración, cada persona posee una evolución propia en su capacidad para aprender.

En el libro “El proceso enseñanza aprendizaje” los autores antes referidos hacen hincapié en las diferencias individuales como un hecho, ya que no todos los

estudiantes tienen la misma capacidad para aprender, o la misma forma de reaccionar ante acontecimientos vitales, siendo ello en todo sistema educativo un hecho. De ahí que en la actualidad se busca la educación más efectiva para cada estudiante y las áreas en las que puede desarrollar sus potencialidades.

Otra cosa a considerar es que si bien es cierto en gran medida la habilidad para aprender depende de lo que ya se ha aprendido, también es cierto que existe una diversidad de cosas que pueden obstaculizar el aprendizaje tanto en el ámbito somático como en el psíquico.

La destreza cognoscitiva general presente tanto en los adultos como en los niños en parte se encuentra supeditada a las emociones es decir, al funcionamiento psíquico, de ahí la importancia de comprender de mejor manera como es que los procesos mentales pueden impedir o impulsar el proceso educativo.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2008) ha manifestado la importancia de que los niños adquieran una “competencia emocional” para poder funcionar de manera adecuada en todos los ambientes sociales, poniendo énfasis particular en la escuela. Se podría entender a tal competencia como la capacidad de estar consciente de uno mismo, lo que permitiría el autocontrol de los impulsos, la empatía hacia los otros, lo que a su vez permite al sujeto el resolver conflictos y cooperar con otros en dicha tarea.

El proceso emocional es automático y rápido, es esa parte dentro del aspecto psicológico que no se encuentra filtrado por la razón o la atención, es en su gran mayoría Inconsciente.

Sigmund Freud nos brindó toda una explicación sobre el funcionamiento y la estructura de la mente a través del aporte de elementos psicodinámicos, desarrollando diversos “Modelos de la mente” como lo exponen Gedo J. & Golberg A. (1980).

En su libro “La interpretación de los sueños” de 1900 Freud (2000) establece un modelo Tópico o Topográfico introduciendo una noción de localidad psíquica, distinguiendo tres sistemas:

El primero de estos sería el Inconsciente que se encuentra constituido por procesos y contenidos mentales que son inaccesibles a la conciencia debido a la represión. Este sistema está poblado por los deseos y representaciones pulsionales que son inaceptables para las normas éticas y morales. Funciona a partir del proceso primario, éste es un tipo de pensamiento primitivo en donde la meta es la realización de los deseos rigiéndose por el principio del placer. Está dominado por las

emociones y los recuerdos o huellas mnémicas, como les llamaba Freud, se organizan a través de formas primitivas de asociación, por lo que es a-lógico, a-temporal y está formado por imágenes.

El sistema preconciente tiene por contenido aquellos pensamientos, deseos o recuerdos que aunque no se encuentran más en la conciencia si pueden ser susceptibles de ser traídos a la misma haciendo un esfuerzo, poniéndoles atención. Es dominado por el proceso secundario del pensamiento, el cual es predominantemente lógico y funciona con el principio de realidad por lo que hay tiempo, orden y una relación causa-efecto.

El último sería el sistema conciente, éste es el estado de alerta a las percepciones que provienen tanto del interior del cuerpo así como del mundo externo. Este sistema es el responsable de regular la motilidad, el pensamiento y los afectos. Al igual que el preconciente funciona con el proceso secundario.

Desde el punto de vista psicodinámico los fenómenos psíquicos son considerados como el resultado de un conflicto entre fuerzas psíquicas opuestas, lo que implica la existencia de una estructura psíquica o mental de la que surgen, se canalizan, controlan y dirigen dichas fuerzas o energía. En su libro "Pulsiones y destino de pulsión" de 1915 Freud (2000) explica a las pulsiones como aquellos procesos dinámicos que se originan dentro del propio organismo que consisten en una carga energética o impulso que hace tender al sujeto hacia un fin el cual, según comentaba Freud, era el de suprimir el estado de excitación o tensión que se habría producido por su acumulación, definiéndolas como el representante psíquico de los estímulos que vienen del interior del cuerpo. Las pulsiones a diferencia de los estímulos externos que suelen ser automáticos y momentáneos, son constantes.

En éste libro Freud (2000) concibe al sistema nervioso como un aparato que domina los estímulos, es decir busca procesarlos para satisfacerlos y así eliminar dicha estimulación, empleando para ésta explicación el esquema fisiológico del reflejo.

Las pulsiones son incapaces de acceder directamente a la conciencia, por lo que buscan su descarga a través de sus representantes como lo son: los deseos, afectos, movimientos, pensamientos, fantasías, alteraciones corporales, acciones y síntomas tanto somáticos como psíquicos. Dicha pulsión o energía vital es la que empleamos para llevar a cabo todo aquello que elegimos o necesitamos hacer de forma conciente o bien de manera inconsciente.

En su libro "Psicología clínica y psicoterapias. Como orientarse en la jungla

clínica” Alonso Y. (2013) habla acerca de cómo es que Freud concibe a las pulsiones en función del primer principio de la Termodinámica. Siguiendo con esta línea de ideas podríamos decir entonces que la pulsión no se crea ni se destruye, solo se transforma.

Se ha de recordar que al hablar de pulsión se hace referencia a la energía vital que empleamos para llevar a cabo todos nuestros procesos mentales o psíquicos. La pulsión tiene un carácter dinámico y económico, es decir, está en constante movimiento pasa de una función a otra y se invisten cantidades distintas en cada una de ellas, incluido el aprendizaje que es lo que compete a esta investigación.

Al respecto de la naturaleza de la pulsión, como hace referencia Díaz I. (2007), algunas corrientes psicoanalíticas sostienen la existencia de un solo tipo de energía psíquica la cual puede expresarse en forma de Libido (pulsión amorosa) o de agresión, mientras que otras se adhieren a lo dicho por Freud (2000) en su libro “Más allá del principio de placer” de 1920 en donde se considera la existencia de dos distintas pulsiones, por un lado estaría la pulsión de vida o sexual la cual tendería a la adaptación y al establecimiento de una vinculación amorosa y creativa con las personas y objetos del mundo externo, y por el otro se encontraría la pulsión de muerte, dicha energía buscaría el establecimiento de vinculaciones agresivas, voraces, envidiosas y por ende destructivas, conduciendo a la búsqueda de la desintegración psíquica tanto del otro como de sí mismo.

Elgarte R. (2009) en su artículo “Contribuciones del psicoanálisis a la educación” hace mención a cómo es que Freud establece una relación de continuidad entre el interés sexual y el interés cognitivo, siendo el deseo por saber y la curiosidad algo que compete a la pulsión de vida.

A este respecto Ramírez H. (1992) manifiesta que el deseo de aprender es un conflicto pulsional ya que toda actividad humana, para dicho autor, es guiada por la pulsión epistemofílica, es decir, la pulsión de conocimiento o de saber, la cual es una parte de la Pulsión de vida.

Si se piensa en que desde muy temprana edad surge la curiosidad por saber ¿de dónde venimos?, ¿Cómo se hacen los bebés? etc. entonces se podrá pensar que la canalización de la pulsión de vida en la pulsión epistemofílica aparece muy temprano, siendo en este periodo cuando el niño elabora un conjunto teórico que le permitirá responder a estas preguntas, con ello se estructuran los mecanismos esenciales del pensamiento y del aprendizaje.

Al pensar en el elemento fundamental del conocimiento y del saber, de in-

mediato se remite al lenguaje ya que, como lo remite el autor, es el instrumento simbólico por excelencia, lo que le convierte en la herramienta que permite el dominio del pensamiento.

En el artículo “Psicoanálisis y procesos de aprendizaje”, el autor expone que a la par de la adquisición del lenguaje, aparece una fuerza contraria a la pulsión de saber pero de la misma magnitud y esta es la pulsión o el deseo de desconocimiento. La prohibición de aprender o de saber provendría principalmente de la represión del deseo sexual.

Para Ramírez (1992) el ejercicio de la pulsión epistemofílica y de su contraria, es regulado y reglamentado por las instituciones sociales como lo son la familia, los docentes e instituciones escolares.

MÉTODO

Documental, Hermenéutico-interpretativo, el cual consiste en extraer fragmentos en torno a la teoría psicoanalítica e interpretarlos a partir de referentes diversos.

Análisis semántico y del discurso, por lo que extraerán conclusiones lógicas y analógicas a partir de la interpretación de la teoría y su propuesta práctica.

RESULTADOS

La presente investigación tenía por objetivo en responder a la pregunta:

¿Cómo influye la dinámica pulsional dentro del aprendizaje?

La pulsión como energía vital que empleamos para todos nuestros procesos psíquicos se encuentra intrínsecamente implícita dentro del aprendizaje, siendo la pulsión de vida, por su tendencia al crecimiento y desarrollo, la que se emplea en la capacidad de aprendizaje. Por lo que al existir un decremento de la misma y un incremento en la pulsión de muerte, la cual tiende a lo inerte y a la destrucción, aparecen dificultades en el aprendizaje.

Análisis y discusión de resultados

A partir de lo expuesto anteriormente se puede decir que la capacidad de aprendizaje depende de la cantidad y tipo de pulsión que sea depositada en ésta. Al depositarse una cantidad suficiente de libido o pulsión de vida dentro del ámbito

académico o escolar, el estudiante tendrá la disposición psíquica tanto a nivel cognitivo como emocional para aprender aquellos contenidos que el docente le presente. Se habrá de recordar que dicha pulsión tiende a la adaptación, la creatividad y la vinculación amorosa con los otros, pero también con las cosas que le presente el mundo externo.

La libido o pulsión de vida tiende al desarrollo y crecimiento, y la educación tiene una función fundamental en lo que respecta al progreso de la sociedad, ya que es lo que permite la conservación, trasmisión e incluso la modificación de conocimientos científicos y morales.

Dentro del aula el docente se enfrenta a una multiplicidad de desafíos en su labor de enseñanza y una de ellas se constituye justamente en que los estudiantes pueden no tener la disposición o habilidad para aprender ya que su energía psíquica se encuentra depositada en alguna otra situación o persona. Como se mencionó de manera anterior, la destreza cognoscitiva general en parte se encuentra supeditada al proceso emocional, el cual es en su gran mayoría Inconsciente.

Al tenerse un conflicto psíquico la mayoría de nuestra pulsión se encuentra depositada en el mismo, por lo que poseemos una cantidad limitada para depositarla en el aprendizaje, de ahí que los alumnos con problemas a nivel personal, familiar o social presenten una dificultad en el mismo.

Como se mencionaba antes, Freud concibió la dinámica y economía pulsional en función de la termodinámica de la energía, de ahí la idea de que se posee una cierta cantidad de energía vital que puede corresponder o bien a la pulsión de vida, o por el contrario a la pulsión de muerte, es decir, que la pulsión no se crea ni se destruye, solo se transforma.

La pulsión de muerte tiende a la destrucción somática y psíquica tanto del otro como de sí mismo. Por tanto a mayor cantidad de pulsión de muerte menor libido quedará disponible para desarrollarse y crecer, y por ende menor será la disposición o capacidad de aprender.

Ante la presencia de un conflicto psíquico la mayor parte de la energía o pulsión de la que disponemos es empleada en el mismo, ya que por un lado se enviste energía para que pueda salir a la conciencia y por el otro, buscamos defendernos del mismo manteniéndolo en el inconsciente por medio de su represión y modificación a través de los mecanismos de defensa, lo cual también requiere de una gran cantidad de energía psíquica.

La psicoterapia psicoanalítica por medio de la asociación libre, busca hacer

conscientes aquellos conflictos inconscientes con lo cual toda esa cantidad de pulsión quedaría liberada para ser empleada en otras áreas de la vida como lo puede ser el aprendizaje.

CONCLUSIONES

La dinámica pulsional tiene una correlación fundamental con el aprendizaje, de ahí la importancia de abordar los problemas que pudiesen presentarse en dicho rubro por medio de un equipo de trabajo multidisciplinario en donde además de la invaluable presencia del docente y el psicólogo educativo, se comience a incluir cada vez más al psicólogo clínico con el fin de que tanto alumnos como docentes puedan ver facilitado el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La integración del psicólogo clínico a los escenarios escolares puede permitir, no solamente entender a cabalidad las problemáticas educativas sino también, comprender de manera profunda la problemática integral del alumno y los docentes y la relación de ésta con los fenómenos sociales complejos para una acción social más efectiva e impactante. De esta manera, se forma en el alumno, no solamente un instrumento de producción de trabajo (o de ideas) sino a un agente de acción y de cambio.

Para lo cual deben generarse políticas públicas con respecto a la salud mental. En la actualidad, en el Estado de Zacatecas se ha impulsado y aprobado la Ley de Salud Mental, la cual ha sido promovida por el Docente Investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas Hans Hiram Pacheco García, actual Director de la Unidad Académica de Psicología. Dicha Ley norma todo lo relativo al derecho sustantivo, es decir, lo que la ley rige y mandata –el deber ser–, más falta aún el cómo se debe hacer, es decir, las leyes reglamentarias que sustentarían el derecho adjetivo que ordenarían los mecanismos para que se cumpla la ley, su ejecución, sus condiciones y las autoridades competentes que la vigilen.

De esta manera, es importante que en dicha normatividad reglamentaria se expliciten el papel y el lugar del psicólogo clínico como profesionista responsable de la salud mental, no sólo en la acción social sino también en su impacto directo en la escuela.

REFERENCIAS

- Alonso C., Gallego d. & Honey P. (1994), *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. España: Ediciones Mensajero
- Alonso Y. (2013), *Psicología clínica y psicoterapias. Como orientarse en la jungla clínica*. España: Editorial Universidad de Almería
- Díaz, I. (2007), *Técnica de la entrevista psicodinámica*. México: Editorial Pax
- Elgarte, R. (2009), Contribuciones del psicoanálisis a la educación, *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 6(6) p.p. 317-327
- Freud S. (2000), La interpretación de los sueños [1900]. *Sigmund Freud Obras completas vol. IV*. Buenos Aires: Amorrortu
- , (2000), Pulsiones y destino de pulsión [1915]. *Sigmund Freud Obras completas vol. XIV*, Buenos Aires: Amorrortu
- , (2000), Más allá del principio de placer [1920]. *Sigmund Freud Obras completas vol. XVIII*, Buenos Aires: Amorrortu
- Gedo J. & Golberg A. (1980), *Modelos de la mente*, Buenos Aires: Amorrortu editores
- Hammonds C. & Lamar C. (1979), *El proceso enseñanza aprendizaje*, México: Editorial Trillas
- Hurtado M. (2017), *Los conflictos emocionales y los problemas de aprendizaje: una estrecha relación*; recuperado de <http://www.centroeleia.edu.mx/blog/los-conflictos-emocionales-y-los-problemas-de-aprendizaje-una-estrecha-relacion/>; fecha de consulta 28 de mayo del 2018.
- INITE (2008), *Sobre el proceso de aprendizaje*, México: OCDE
- Ramirez, H. (1992), Psicoanálisis y procesos de aprendizaje, *Revista Educación y Pedagogía*. 4(8) p.p.152-156



Caberna Librería
Editores

PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN.
UNA MIRADA DESDE LA PSICOLOGÍA

de Sonia Villagrán Rueda

Mónica Rodríguez Ortiz

David Jasso Velázquez

María Dolores Aldaba Andrade

(coordinadores)

se terminó de digitalizar en el mes de julio de 2019,
en los talleres gráficos de Signo Imagen.

Email: simagendigital@hotmail.com

Cuidado de edición a cargo de los coordinadores.

500 ejemplares