



Encuentros y reflexiones
*Experiencias de investigación
sobre la educación en Zacatecas*

COORDINADORES

María del Refugio Magallanes Delgado

Salvador Moreno Basurto

Encuentros y reflexiones
*Experiencias de investigación
sobre la educación en Zacatecas*

COORDINADORES

María del Refugio Magallanes Delgado

Salvador Moreno Basurto

Esta investigación arbitrada por pares académicos se privilegia con el aval de la institución editora.

Diseño Editorial: Policromía Servicios Editoriales
Portada: Miguel Ángel Cid

*Encuentros y reflexiones: experiencias de investigación
sobre la educación en Zacatecas*

Primera edición, 2017

© María del Refugio Magallanes Delgado

© Salvador Moreno Basurto

© Universidad Autónoma de Zacatecas

“Francisco García Salinas”

Departamento Editorial UAZ

Torre de Rectoría, 3^{er} piso, Campus UAZ

Siglo XXI, Carretera Zacatecas-Guadalajara

km. 6, Col. Ejido La Escondida

C.P. 9800, Zacatecas. Zac.

investigacionyposgrado@uaz.edu.mx

ISBN: 978-607-8368-47-1

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio electrónico o mecánico, sin la autorización de la institución editora

Hecho en México

Encuentros y reflexiones
*Experiencias de investigación
sobre la educación en Zacatecas*

Coordinadores

María del Refugio Magallanes Delgado
Salvador Moreno Basurto

Colaboradores

Margil Canizales Romo
Carla Capetillo Medrano
Domingo Cervantes Barragán
Sigifredo Esquivel Marín
Antonio González Barroso
Norma Gutiérrez Hernández
Manuel Martínez Delgado
Lidia Medina Lozano
Marcelina Rodríguez Robles
Juan Carlos Saucedo Gaytán
Efraín Soto Bañuelos

UAZ-CA-53 “Ejes Articuladores del Desarrollo”
UAZ-CA-150 “Cultura, Curriculum y Procesos Institucionales”
UAZ-CA-172 “Teoría, Historia e Interpretación del Arte”
UAZ-CA-184 “Enseñanza y Difusión de la Historia”

AGRADECIMIENTOS

Este libro, *Encuentros y reflexiones. Experiencias de investigación sobre la educación en Zacatecas* es parte de un esfuerzo académico e institucional compartido entre el alumnado, el colectivo docente de la *Maestría en Humanidades y Procesos Educativos* y autoridades de la Unidad Académica de Docencia Superior y de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”.

Todos estos actores y protagonistas de la educación contaron con el apoyo de los recursos que proporcionó el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas –PROFOCIE 2014– para la publicación de esta obra.

CONTENIDO

Presentación

María del Refugio Magallanes Delgado y Salvador Moreno Basurto 17

ORIENTACIÓN DE DOCENCIA Y PROCESOS INSTITUCIONALES

La formación de la identidad a través de las redes sociales. 23
Análisis mediante la etnografía virtual
María Teresa Alvarado Medellín

Impacto de la evaluación docente en profesionales de la 29
educación, en Nivel Medio Superior, en el marco de la Ley
General de Servicio Profesional
Diana Arias Maldonado

Consumo televisivo de estudiantes de una comunidad rural y las 37
consecuencias en su formación educativa
Diana Gabriela Canales Cruz

La tutoría académica y su aplicación en la licenciatura en 43
ingeniería química de la UACQ de la UAZ
Ricardo Conejo Flores

Características de la comunicación en las familias marginadas y 51
su influencia en los niños de primaria rural
Gabriela Dávila Delgado

Conformación de la identidad docente en estudiantes de la 59
Licenciatura en Educación Secundaria del Centro de Actualización
del Magisterio en Zacatecas
Mónica del Rosario Escalante Ortiz

Motivos que intervienen en la elección de carrera en estudiantes 65
de la Universidad Autónoma de Durango, campus Zacatecas
Mario Alberto Flores Aldaba

Estilos de aprendizaje: estudio de caso de los estudiantes de primer semestre del CONALEP “Mtra. Dolores Castro Varela”, turno vespertino, 2015-2016 <i>Mónica Goretti Gallardo Aguilar</i>	75
La articulación de competencias a desarrollar entre tercer grado de preescolar y primer grado de primaria <i>Edith Saraí Inchaurregui Gutiérrez</i>	83
Los procesos de adquisición del conocimiento en los niños. Una perspectiva desde las neurociencias <i>Luis Humberto Jasso García</i>	91
Análisis del aprendizaje vicario en la clínica de rehabilitación “Lieben” <i>Alejandro Juárez Gallegos</i>	99
Aplicación del programa de inglés 2011 en los alumnos de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica #19, de ciudad Cuauhtémoc, Zacatecas <i>Arleth Yuliana Medina Jasso</i>	109
Significado de identidad en los alumnos del turno vespertino del plantel 11 de la UAPUAZ. <i>Adriana Nava Estrada</i>	117
Experiencias de alumnos y docentes en el aprendizaje del inglés en función de los contextos socioculturales <i>Andrés Ramírez Castañón</i>	125
Las actividades creativas en preescolar; una estrategia de regularización educativa: CENDI “Emiliano Zapata”, módulo IV <i>Luis Mariano Rincón Flores</i>	133
Repensarnos e intervenirlos: recuperar la identidad del agente educativo desde la narrativa experiencial académico-literaria <i>Oswaldo Ríos Muñoz</i>	141
El tránsito del pensamiento del alumno hacia la construcción del pensamiento científico <i>Jesús Miguel Zamora López</i>	151

El aula de artes como sitio de cultura experiencial. El caso de la Escuela Secundaria Técnica no. 24, de Concepción del Oro, Zacatecas.

Catherine Zúñiga González

159

ORIENTACIÓN EN APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Consideraciones didácticas para la enseñanza de la historia

José de Jesús Contreras Sánchez

169

Análisis de la caricatura animada norteamericana en México y sus implicaciones en la educación

Karen Pinedo Murillo

177

La alfabetización visual: un nuevo lenguaje en al aula

Lidia Medina Lozano

185

El lenguaje de la práctica escolar: relatos de experiencias docentes en Zacatecas

María del Refugio Magallanes Delgado, Norma Gutiérrez Hernández y Antonio González Barroso

193

Educación para todos. Principios políticos y humanistas, 1990-2015

Tomasa Miranda Robles

203

Educación superior y desarrollo en México 1960-1980

Antonio González Barroso, Celia Montes Montañez y Ángel Román Gutiérrez

213

La educación Profesional Técnica y la evolución de modelos académicos de CONALEP

Balbina Hernández de Lara

225

La educación privada en México en Nivel Medio y Superior: un breve análisis de los orígenes del Tecnológico de Monterrey

Sergio Alberto Guajardo del Hoyo

231

Cuando se tiene confianza en el futuro de la
educación todo es posible.

PRESENTACIÓN

“Poniendo atención en el examen de todas las cosas,
se descubre siempre lo mejor”
Manuel Cañete

“¡Qué mayor o mejor don podemos presentar al Estado,
que enseñar y educar a la juventud!”
Cicerón

La investigación es una realidad del ser humano: desde el pequeño que indaga preguntando, hasta nuestro antepasado *homo sapiens* que deambuló en grandes espacios para lograr su supervivencia; todo hombre, por su habilidad cognitiva y su lucha continua para sobrevivir en el mundo, tiende a ejercitar sus capacidades intelectuales; pero –como lo han señalado científicos, educadores y hombres de letras– es necesario darle a la inteligencia un cauce que la oriente, la discipline y la vigorice. Desde los griegos, los educadores se han encargado de estas acciones, pues la necesidad de cultivar desde la infancia el ejercicio racional mediante el estudio sistemático y reflexivo ha sido, siempre, imperativa. En el transcurso de la historia, se ha llegado a la exigencia propiamente humana de enseñar a los estudiantes a trabajar científicamente y presentar por escrito, en un lenguaje científico, el fruto de su esfuerzo. Así lo asevera la *Ratio Sturiorum*

...se debe procurar iniciar a los estudiantes en el método del trabajo científico o en la metodología de una manera conveniente. Enséñeseles, por lo tanto, a manejar los libros, los comentarios, las revistas, las enciclopedias; a interpretar las diversas notas de las ediciones críticas; aprendan las normas aprobadas para las citas de los autores; la manera de sacar las notas y de ordenar los apuntes; enséñeseles la manera de proceder para dar el juicio de un libro o de un escrito; y finalmente a practicar todo aquello que se necesita para emprender un trabajo científico.

La investigación es uno de los ejercicios fundamentales del ser humano para obtener conocimientos, tanto del mundo natural como social –y, por qué no decirlo, hasta celestial–, con la finalidad de seguir habitando este planeta. Desde hace siglos, todas las comunidades humanas altamente desarrolladas –en especial, las de Occidente– se han sumado a este ejercicio.

En un contexto caracterizado por los acelerados cambios sociales, políticos y culturales, surgen múltiples cuestiones sobre la educación, la escuela y la formación de las y los docentes. La investigación educativa,

como el campo epistemológico y multidisciplinar desde el que se construye la memoria del quehacer científico sobre educación en México en determinados períodos históricos, ha mostrado que en la producción de conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo, las y los profesores desempeñan un papel relevante, pues son quienes piensan, sienten y actúan la educación en el aula.

La institucionalización de campos del conocimiento en la investigación educativa se ha diversificado e incrementado en asociaciones especializadas, como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, las redes de cuerpos académicos, las instituciones formadoras del magisterio y los programas universitarios de posgrado en humanidades y educación. Ya sea desde un enfoque conceptual, teórico o metodológico –cuantitativo o cualitativo–, la y el investigador educativo, de forma individual o colectiva, encuentra que las temáticas de “lo educativo” son vetas inagotables de experiencias históricas que merecen y necesitan ser investigadas, narradas, leídas y contadas.

En lo que respecta a la investigación educativa en Zacatecas –como en el resto del país–, su producción ha evolucionado y crecido notablemente gracias a los centros universitarios y de posgrados de instituciones educativas públicas y privadas. Ya no sólo como resultado de investigaciones hechas por especialistas, sino también de noveles generaciones de estudiantes que aspiran, a corto plazo, lograr su titulación mediante una tesis, tesina, proyecto de intervención educativa o memoria de la práctica docente y, a largo plazo, ser protagonistas permanentes de la reflexión del quehacer docente.

En este tenor, este libro da cuenta de veintiséis propuestas de investigación que configuró el alumnado y profesorado de la cuarta generación de la *Maestría en Humanidades y Procesos Educativos* (2014- 2016), desde el primer curso de los Planes de Estudios de la orientación en *Docencia y Procesos Institucionales y Aprendizaje de la Historia*. La definición de los temas fue una construcción social que se volvió consistente y viable en el seminario de Teoría y Metodología de la Investigación Educativa.

Se tiene la certeza de que cada fase formativa por la que transita el joven investigador incide en la construcción de una cultura para la investigación-acción, la intervención educativa, la recuperación de la memoria docente y los estudios monográficos en las y los alumnos de la MHPE. Aprender a indagar, problematizar, proponer y analizar lo educativo desde el presente y el pasado, adquiere nuevos sentidos y significados en la profesionalización docente, la participación social, política y académica.

Si bien este texto está compuesto de dos partes, una para los trabajos de investigación de los alumnos de la orientación de Docencia y Procesos Institucionales, y la otra para los de orientación en Aprendizaje de la Historia, los dos apartados forman una unidad, en virtud de que indagar, reflexionar, analizar, escribir y socializar sobre lo educativo, cambia al sujeto cognoscente. Ahora ellas y ellos son profesionistas más sensibles, responsables, críticos y éticos. Estas investigadoras e investigadores noveles son los que dan vida al lema institucional de la MHPE: *pensar, crear y transformar*.

La orientación de Docencia y Procesos Institucionales presenta dieciocho trabajos de estudiantes que, mediante la reflexión erudita y científica, y bajo la dirección de los docentes, lograron proponer una variedad de temas de investigación acerca de la educación; ya sean trabajos de campo o propuestas de intervención hasta ejercicios de autorreflexión docente, se adentran en los campos de la crítica reflexiva y son capaces de intervenir en su realidad. Por lo tanto, abordan temas como la identidad, aprendizaje, tutoría, competencia, aprendizaje del inglés, turno vespertino, elección de carrera, redes sociales, construcción del pensamiento científico, etcétera. Al tomar como sujetos de estudio las realidades en las que se desenvuelven laboralmente nuestros estudiantes, podemos vislumbrar nuevos espacios de investigación, sean escuelas de nivel básico o posgrados, municipales o centros de trabajo educacional en la capital del estado, sean instituciones privadas o públicas. En otras palabras: se aborda la más variada temática en las múltiples realidades de Zacatecas.

Las ocho aportaciones de la orientación de Aprendizaje de la Historia se articulan desde la mirada interdisciplinar para enfrentar el presente y el pasado de la educación, a sus protagonistas, políticas de Estado e instituciones. Se plantea la innovación de la didáctica para la enseñanza de la historia, la relevancia de la nueva alfabetización visual en la sociedad del conocimiento, los usos y constructos que la imagen produce en la población de educación básica y media superior –cuando toma la forma de producto cultural que se consume a través de los medios masivos de comunicación–, la narrativa como herramienta que vuelve tangibles los conocimientos y saberes pedagógicos del profesorado, y la mirada retrospectiva para volver al pasado inmediato y cuestionar el sentido político y humanista del aprendizaje escolar, de la evolución del sistema educativo en ciertas coyunturas históricas, de la singularidad de los planes de estudio del subsistema CONALEP y la historia del Instituto Tecnológico de Monterrey.

Sea pues esta presentación un incentivo a los lectores de este material para que no sólo disfruten cada una de las experiencias y temáticas planteadas por los futuros investigadores educativos egresados de la *Maestría en Humanidades y Procesos Educativos* de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, sino también para reflexionar sobre el fenómeno de la educación en nuestra entidad, país y en el mundo.

María del Refugio Magallanes Delgado
Salvador Moreno Basurto

**ORIENTACIÓN EN DOCENCIA
Y PROCESOS INSTITUCIONALES**

LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES. ANÁLISIS MEDIANTE LA ETNOGRAFÍA VIRTUAL

*María Teresa Alvarado Medellín
Carla Beatriz Capetillo Medrano*

Resumen

En México, los adolescentes son quienes invierten más horas del día utilizando alguna red social, específicamente *Facebook*. Hablar de formación de la identidad es transitar por caminos difíciles de entender y explicar, cuando es el contexto el que ejerce una influencia determinante en gran parte del recorrido y alineación de los sujetos. La identidad y los roles son necesarios dentro de los diferentes grupos sociales porque permiten establecer y representar diversos papeles en nivel estructural, con ello se legitiman conceptos como hombre, mujer, papá, mamá y hermanos, entre otros. Es imposible pensar la identidad sin el concepto de cultura, pues están inscritas en un mismo rubro. La cultura ofrece al individuo un conjunto de símbolos –lenguaje, vestimenta, emblemas, ritos, fiestas, etcétera–, el cual es investido de significado por el grupo social, este proceso permite el reconocimiento de los iguales y reconoce la diferencia de los otros, los extranjeros; es decir, dota de pertinencia a los integrantes de una comunidad.

Se plantea realizar una investigación de tipo cualitativo con alumnos de primer grado de la secundaria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, utilizando como metodología la etnografía virtual. Se aplicarán cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y observaciones de las publicaciones que hacen en las redes sociales; la muestra utilizada es intencional selectiva.

Palabras clave: Identidad, *Facebook*, adolescentes.

Introducción

Actualmente, existe un desmedido interés de las personas por el internet, ya que permite hacer de todo sin salir de casa, desde contactar a algún

conocido hasta comprar los productos deseados; sin embargo, surge un fenómeno interesante cuando se observa a los adolescentes participando en las redes sociales, llámense *Facebook*, *Twitter* o *YouTube*, las más utilizadas en México (Merca2.0, 2015). Los jóvenes, a diferencia de los adultos, pasan más tiempo en alguna red social, aproximadamente 7.5 horas al día. Los chicos y chicas están al pendiente de lo que transcurre en las redes, dan un *LIKE*, suben fotografías, hacen una publicación o ven qué hace el resto de sus contactos en el ciberespacio.

Permanecer frente a una computadora implica recibir infinidad de mensajes e imágenes, cuyos significados intentan formar parte de la manera de ser o pensar de los adolescentes y niños; cometido que logran, pues la falta de madurez en sus estructuras mentales no les permite hacer un análisis real de lo que sucede. Las nuevas generaciones se enfrentan a un mundo no real, dirigido por campañas publicitarias encaminadas a generar un consumo exacerbado, en las que se refleja el ser humano como alguien inexistente, como algo imaginado. Las características físicas y de estatus que se muestran no son coherentes con la realidad; el problema de pasar mucho tiempo frente a un ordenador radica en esto, pues lo observado se interioriza y sirve para usarse en la vida cotidiana. Entonces, ¿puede ser que los patrones de conducta fomentados en las redes sociales guíen la manera de ser y el comportarse de quienes las siguen?

Las conductas y comportamientos se pueden observar en los modos de relacionarse, en la imagen y marcas que destacan, de manera especial, en el entorno. En los objetos que se utilizan cotidianamente siempre está presente una marca o logo comercial, así como la facilidad con que se compran y desechan. Las necesidades implantadas en los individuos por la mercadotecnia los llevan a pensar que requieren un celular específico, no cualquiera, sino el que garantiza su inclusión exitosa dentro de un grupo social o de amigos.

Esta investigación ofrece una explicación del interés de los jóvenes por pasar largos periodos en *Facebook* y responde a dos cuestiones: ¿qué aspectos retoman los adolescentes del ciber mundo? y ¿cómo asimilan esos elementos en su contexto, su vida cotidiana y, lo más importante, en su forma de ser? Puede ser que utilizar la red social durante muchas horas del día ayude a los estudiantes de secundaria a desarrollar un determinado rol, aunque, al estar aislado del contacto social, específicamente de los amigos, quienes lo refuerzan por medio de los juegos, tal vez se produzcan algunas modificaciones en dichos roles y, por lo tanto, en la conformación de la identidad.

Es pertinente llevar a cabo esta investigación ya que en México no se han hecho los estudios necesarios acerca del tema, a diferencia de los estudios exploratorios realizados en otros países, como España. Necesitamos datos que permitan exponer y explicar qué sucede con los jóvenes ante la influencia de *Facebook*, *Twitter* y *YouTube*. Las investigaciones hechas en otros países se enfocan en construcciones identitarias y sociales comunes al país de origen de los adultos jóvenes, o bien, con situaciones escolares y de aprendizaje. Aun así, los estudios son pocos y existen escasas –o nulas– investigaciones con adolescentes de secundaria, pues el fenómeno de las redes sociales y su vínculo con la identidad ha pasado desapercibido por los investigadores mexicanos.

Al cuantificar el tiempo que los adolescentes dedican a las redes sociales se plantean algunas preguntas como: ¿de qué manera los estudiantes construyen su identidad a través de *Facebook*?, ¿qué elementos de *Facebook* contribuyen en la formación como individuos de los alumnos de secundaria?, ¿qué estrategias docentes o sugerencias se pueden plantear para coadyuvar en la construcción de la identidad de los estudiantes a través de la red social?, ¿qué significado tienen las redes sociales para los alumnos del primer grado de la secundaria de la Universidad Autónoma de Zacatecas? y ¿cuáles son los elementos de *Facebook* que los alumnos incorporan en su vida cotidiana?

Los objetivos de esta investigación son los siguientes: conocer de qué manera los estudiantes construyen su identidad a través de *Facebook*, identificar los elementos de esta plataforma que interfieren en la formación de la identidad de los alumnos de secundaria, plantear algunas soluciones que posibiliten una mejor construcción de la identidad de los jóvenes a través de *Facebook*, definir el significado que tienen las redes sociales para los alumnos del primer grado de la Unidad Académica Secundaria de la Universidad Autónoma de Zacatecas –UASUAZ– e identificar los elementos de *Facebook* incorporados por los estudiantes en su vida cotidiana.

Desarrollo

La escuela UASUAZ se ubica en la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe, cuenta con aproximadamente 700 alumnos, inscritos en dos turnos; el matutino cuenta con 450 alumnos y el vespertino con 250, el primer grado cuenta con la mayor cantidad de alumnos, los grupos A, B, C, van por la mañana y D, F, G, asisten por la tarde. El nivel socioeconómico de los

alumnos que estudian en la secundaria es variado, en ella confluye toda la gama de niveles sociales y económicos; en su mayoría, los jóvenes son hijos de universitarios, empresarios y una minoría son hijos de madres solteras, menciona Pineda (2015). Los estudiantes son originarios de los municipios de Zacatecas, Guadalupe y algunas comunidades cercanas a la capital como Vetagrande, Zóquite, Tacoaleche, Cieneguitas y Saucedo de la Borda. El plan de estudios es asignado por la Secretaría de Educación e incluye materias como Español, Etimologías, Matemáticas, Geografía, Ciencias, Cívica y Ética, Química, Física, Biología, Historia, Educación Física, Inglés, Artes y Tecnología; la secundaria imparte talleres ocupacionales.

La UASUAZ no elude los propósitos de reformas y transformaciones en nivel nacional, dictadas por el mercado internacional, sin embargo, mantiene características específicas y diferentes a los planteles inscritos a la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas –SEDUZAC-, pues se rige bajo los estatutos de las unidades académicas de la propia universidad. La reforma educativa federal que se acaba de implementar no aplica para los profesores de la secundaria, quienes en su gran mayoría tienen libertad de cátedra para impartir sus clases.

Para esta investigación es preciso analizar conceptos como identidad, cultura, redes sociales, cibercultura y generación red. El marco teórico se elabora a partir de la definición de algunos autores a dichas nociones: Giménez (2007), para abordar conceptos como identidad y cultura; Galindo (2006) y González (2003), para cibercultura, ciberespacio y ciberlenguaje; Castells (1998), para generación red y sociedad de la información; y Crystal (2002), para redes sociales. Además se revisan autores como Anzaldúa (2010) y Ramírez Grajeda.

Este trabajo es de tipo cualitativo, se basa en la recolección de datos no estandarizados (Hernández, 2010:9), y prescinde de una medición numérica, por lo que no es estadístico; la recolección de datos consiste en obtener perspectivas y puntos de vista de los participantes –emociones, prioridades, experiencias significados y otros aspectos subjetivos–. La investigación es, también, de tipo exploratorio, pues se acerca a un hecho o fenómeno relativamente nuevo o del cual se tiene poca información (Hernández, 2011). El análisis se hace mediante el interaccionismo simbólico, es decir, se busca indagar sobre las relaciones establecidas en un entorno diferente de la realidad, como *Facebook*, a través de una serie de cuestionamientos: cómo viven el ciberespacio los adolescentes; de qué manera interfiere en su vida diaria, lo que ven y escuchan, al saturar sus

sentidos de imágenes, videos e información; y cómo asimilan ese ir y venir de lo virtual a lo real.

El método utilizado es la etnografía virtual, que funciona como un módulo que problematiza el uso de internet (Hine, 2004), el cual se conecta de formas complejas con los entornos físicos que facilitan su acceso. Para tener una visión completa de lo que significa internet y de lo que ocurre en los espacios comunicativos fruto de las TIC -Tecnologías de Información y Comunicación-, la etnografía virtual permite hacer un estudio sobre los sentimientos, emociones y significados que otorgan los alumnos al ver imágenes, videos o dar un *like* en la publicación de un amigo, así como entender qué elementos toman de *Facebook* para formar su identidad. Para lograr lo anterior, resultan indispensables dos cosas: conocer cómo los adolescentes estructuran forma de ser a partir de lo que ven y escuchan en la red social; y descubrir cómo el ciberespacio y la cibercultura son incorporados en su vida cotidiana y si estos se ven reflejados en el lenguaje, forma de comportarse, actitudes y vestimenta.

Las técnicas de recolección de información consisten en observar los muros de *Facebook* de algunos alumnos, realizar entrevistas semi estructuradas y aplicar cuestionarios. Se utiliza una muestra intencional selectiva o muestra de participantes voluntarios, en la que “las personas se proponen como participantes para el estudio o responden activamente a una invitación” (Hernández, 2011:397).

Conclusiones

Dentro del proceso de investigación, se ha completado el marco metodológico, en el cual se describen los procesos de la investigación, así como los medios que permiten alcanzar los objetivos; también se detallan los instrumentos y técnicas necesarios para recopilar la información que permita entender cómo se conforma la identidad de los adolescentes a través de *Facebook*. Asimismo, se determina el marco teórico del estudio –en el que se definen algunos conceptos, como identidad, cultura, cibercultura y ciberespacio– y se diseñan los instrumentos que serán aplicados en la siguiente etapa.

Gracias al marco teórico, se concibe que la identidad se construye a partir de la interacción social, pues sin el otro es imposible entender y construir una identidad. Los otros le dan significado y dotan al sujeto de los elementos que le permiten inscribirse en el seno de una sociedad, dotada de un sinnúmero de características que la hacen única y la diferencian de los demás grupos sociales.

Bibliografía

CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. La sociedad Red*. Madrid: Alianza editorial.

CRYSTAL, D. (2002). *El lenguaje de internet*. Madrid: Cambridge University Press.

GALINDO, G. (2006). *Cibercultura. Un mundo emergente y una nueva mirada*. México: CONACULTA/Instituto Mexiquense de Cultura.

GIMÉNEZ, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. México: Conaculta.

HERNÁNDEZ, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

HINE, C. (2004). *Etnografía Virtual*. Barcelona: Editorial UOC.

PINEDA, H. (2015). *Fundación de la secundaria de la UAZ*. Dirección de la secundaria.

YUS, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0 Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

IMPACTO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN NIVEL MEDIO SUPERIOR, EN EL MARCO DE LA LEY GENERAL DE SERVICIO PROFESIONAL

Diana Arias Maldonado

Resumen

La educación en México atraviesa por una transformación en su sistema normativo y procesal, se modifica el artículo 3° para establecer una política que mejora la calidad de la enseñanza mediante leyes secundarias anexadas como instrumento de aplicación. La reformulación educativa en Nivel Medio Superior –NMS– fue promocionada para la innovación y perfeccionamiento de las normas y, de esta manera, incrementar la cobertura y calidad educativa en dicho nivel.

Esta investigación pretende mostrar, de acuerdo con los criterios normativos y de referencia, cuáles han sido los resultados de la evaluación docente, así como establecer el estatus institucional y las acciones inmediatas que garanticen el desarrollo, crecimiento y fortalecimiento docente y, con ello, mejorar el aprendizaje de los alumnos para lograr la calidad en el servicio de la institución educativa. Asimismo, hace un análisis de la práctica educativa y de los resultados de las evaluaciones docentes del NMS, de acuerdo con lo que marca la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Otro factor de estudio se relaciona con la implantación de las leyes secundarias y su impacto normativo en el NMS, lo que permite definir y contrastar los avances o retrocesos en las reformas estructurales. En cuanto al artículo 3° constitucional en el NMS, es necesario identificar, mediante la comparación, cuáles son los criterios de formación que representan un impacto positivo en el ciudadano que cursa este nivel educativo; el análisis se centrará en la Educación Media Superior –EMS– mexicana, sobre todo en el subsistema Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas –COBAEZ–, como parámetro de la evaluación docente.

Palabras clave: Reforma educativa, Educación Media Superior y Evaluación Docente

Desarrollo

En educación se habla de reforma cuando es necesario realizar un cambio en la organización estructural del sistema, elevar la calidad de la enseñanza y adecuar la formación educativa a las demandas del mercado laboral. Ésta se aborda desde la perspectiva política que conlleva una transformación, no necesariamente hacia adelante, sino que puede darse, también, como un retroceso del sistema educativo.

Alcántara (2008) menciona que las reformas educativas y docentes han estado siempre en conflicto, pues las primeras han pretendido contar con los docentes y estos, cada vez más, se resisten a ellas, al considerarlas improcedentes y poco aplicables. Al respecto, Moreno (2000) enfatiza que las reformas educativas no son sustentables si los actores involucrados no participan en su diseño y ejecución, sobre todo si se abordan elementos como la evaluación de la práctica docente.

Este fortalecimiento requiere, inicialmente, la identificación de aquellos aspectos a mejorar en el quehacer del profesor, y ello se logra a través de la evaluación del desempeño. La Ley General del Servicio Profesional Docente señala en el artículo 52 que la evaluación del desempeño es obligatoria para los docentes y técnicos docentes en servicio de Educación Básica y Media Superior, y que debe realizarse, por lo menos, cada cuatro años.

Evolución en reforma educativa

La regulación normativa de la educación en México surge años después de la creación de la Carta Magna de 1917, en el artículo tercero. A partir de 1921, el Estado absorbe el quehacer educativo y empieza a estructurar organismos para atenderlo (Andere, 2011). Entre 1950 y 1960, en respuesta a la creciente necesidad de organizar la educación, se desarrolló el Plan de Once Años, primer instrumento de planificación oficial del Sistema Educativo Mexicano. El elemento más importante de esta reforma es el conjunto de políticas, leyes, reglamentos que establecen y delimitan el alcance de las atribuciones y compromisos de los participantes en su labor institucional.

Reformas en la educación media superior: los organismos internacionales y la educación en México

Las corporaciones internacionales señalan los ejes vertebrales en educación, necesarios para todos los países. Latapí (1996) indica, en el caso de México, las políticas propuestas por la OCDE que impactan en la educación media superior: la calidad educativa -evaluación, acreditación y certificación-, la equidad educativa, pertinencia y educación, prioridades a la atención de la demanda y desarrollo de instituciones, diferenciación y flexibilidad curricular, competencias laborales de los trabajadores y su educación continua y perfeccionamiento del personal.

El cambio o renovación constitucional, según Uribe (2006), es una necesidad inherente a todo sistema normativo. Cuando las condiciones del entorno varían es necesario que la norma sea modificada con el fin de evitar su anulación y para adecuar el texto normativo a las demandas de la vida social; con base en estos argumentos, el gobierno mexicano justifica la reforma en el NMS, cuyo eje son los alumnos formados en competencias, que podrán incorporarse con éxito en la sociedad del conocimiento (Sánchez, 2009).

En el marco anterior, la modificación al artículo 3° en materia educativa, particularmente en el NMS, fue para alcanzar una educación de calidad, con el objetivo de incrementar la calidad de vida (CEE, 2013:163). Es así que el Sistema Nacional de Bachillerato organiza una política, a largo plazo, para elevar la calidad de la educación en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior –RIEMS-, que tiene, entre sus principales metas, impulsar una mejora en la organización y las condiciones de operación de los planteles. Las escuelas evaluadas deben cubrir planes y programas ajustados a la educación por competencias, que los docentes cumplan con las competencias previstas por la RIEMS y contar con instalaciones y materiales suficientes; elementos que, en conjunto, logren la calidad institucional.¹

Retos y problemáticas

Coll Lebedeff (2013) sostiene que una reforma debe contener un diagnóstico informado y fundamentado que presente los rasgos principales del sistema educativo, así como los problemas, deficiencias o situaciones que se piensan enfrentar y resolver; asegura que elevar el

¹ Fragmento parafraseado de: http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato

asunto a rango constitucional va en contra de los valores fundamentales del artículo 3º, pues no se puede hablar de educación de competencias para la vida y evaluar resultados estandarizados, tampoco de equidad y poner a competir a las escuelas entre sí por el financiamiento, o a maestros y alumnos entre sí por los espacios laborales.

Organismos internacionales

La educación es un eje de análisis político y se basa en los criterios de las organizaciones internacionales, pues al vivir en la economía global del conocimiento, según el Banco Internacional (2013), las naciones con mayor crecimiento y reducción de pobreza no son las que tienen más reservas naturales, sino los que desarrollan las mejores mentes y exportan productos con mayor valor agregado, bienes sustentados en un buen sistema educativo. Por ello, el objetivo tras las modificaciones al sistema educativo y su adaptación al sistema legal es mejorar la calidad de la educación.

Como parte del Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación (2008-2010), se elaboró un diagnóstico de México a partir de la comparación con otros miembros de la OCDE. Con la información arrojada por el diagnóstico, se redactó un informe en el que se brindan ocho recomendaciones para consolidar una profesión docente de calidad. La última sugiere implementar un sistema riguroso de evaluación docente enfocado en mejorar la educación y, en particular, el nivel medio superior.

En este tema, el gobierno mexicano realizó dos acciones importantes en 2011: propuso ajustes a la Carrera Magisterial, que se expresaron en los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial, en agosto de 2011 (SEP-SNTE, 2011d); y, como parte de la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP-SNTE, 2008), se comprometió a establecer dos programas adicionales: el de Estímulos a la Calidad Docente y la Evaluación Universal, que se concretaron, también, en 2011.

México y reforma educativa en la jerarquía normativa. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

En la Constitución se establece la obligación del Estado de garantizar la calidad educativa, también se determina el ingreso al Servicio Profesional

Docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o supervisión en la educación básica y media superior que imparte el Estado; asimismo, se conforma el Sistema Nacional de Evaluación Educativa –SNEE–, cuya coordinación está a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE–. La Ley General de Servicio Profesional Docente –LGSPD– establece la necesidad de asegurar un desempeño docente que fortalezca la calidad y equidad de la educación; la vía para lograrlo es mediante la evaluación y, con base en los resultados, establecer el nivel de idoneidad en conocimientos y capacidades del personal docente.

El INEE es un órgano eminentemente normativo con un amplio catálogo de atribuciones y responsabilidades, es público, autónomo y posee máxima autoridad en evaluación educativa; le corresponde establecer las directrices para evaluar la calidad, desempeño y resultados del sistema educativo del país, en la educación formal.

Ley General del Servicio Profesional Docente –LGSPD–

El propósito fundamental del Servicio Profesional Docente –SPD– es que las funciones docentes, de dirección y supervisión dentro de la educación básica y media superior estén orientadas a brindar una educación de calidad en sujeción al mandato constitucional. En consecuencia, tiene como objetivos: 1) mejorar la calidad de la educación; 2) mejorar la práctica profesional; 3) asegurar la idoneidad de conocimientos, capacidades y nivel de desempeño suficiente del personal docente y con funciones de dirección y supervisión; 4) estimular el reconocimiento de la labor docente.

El ingreso al SPD será únicamente a través de concursos de oposición anuales; estos tienen como propósito garantizar la suficiencia en conocimientos y capacidades de los postulantes. En relación con la permanencia, la LGSPD señala que las autoridades educativas deben evaluar el desempeño docente y de quienes ejercen funciones de dirección o supervisión; dicha evaluación es obligatoria. El INEE determina su periodicidad, por lo menos una cada cuatro años, y vigila su cumplimiento.

La LGSPD señala que el Estado está obligado a proveer lo necesario para que el personal docente y el de funciones de dirección y de supervisión tengan opciones de formación continua, actualización y desarrollo profesional. Para ello, las autoridades educativas ofrecen programas y cursos.

La ley también determina sanciones para: a) el evaluador, b) los faltistas y c) el servidor público. En relación con el primero, la LGSPD señala que

será separado del servicio público sin responsabilidad para la autoridad educativa o para el organismo descentralizado y no habrá necesidad de que exista resolución previa del Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje o sus equivalentes en las entidades federativas, el evaluador que no se excuse de intervenir en la atención, tramitación o resolución de asuntos en los que tenga interés personal, familiar o de negocios, incluyendo aquellos de los que pueda resultar algún beneficio para él, su cónyuge, su concubina o concubinario, parientes consanguíneos, por afinidad hasta el cuarto grado o civiles. Lo anterior, sin perjuicio del derecho del interesado para impugnar la resolución respectiva ante las instancias jurisdiccionales correspondientes.

Zacatecas. Aspectos sociodemográficos

En el estado, la EMS se imparte en 10 subsistemas, con diferentes modalidades, de los cuales el COBAEZ atiende una población estudiantil, en el ciclo escolar 2014-2015, de 15 341 jóvenes, entre los 14 y 19 años. Esta cantidad representa el 29.5 % del total de estudiantes que se encuentran inscritos en EMS.

COBAEZ

Es un espacio que le permite a los jóvenes desarrollar los conocimientos y habilidades necesarias para triunfar en sus estudios superiores, en el trabajo y, de manera más general, en la vida. Este subsistema ha pasado por varias reformas curriculares: inicia con un modelo centrado en el contenido, después en la enseñanza, luego transita a un esquema curricular basado en el aprendizaje. La RIEMS está centrada en el desarrollo de competencias y su estructura metodológica es promisorias; sin embargo, existen ciertas desventajas a la hora de aplicarla, pues la formación de los docentes en el desarrollo de competencias para que puedan abordar este modelo curricular con pleno conocimiento de causa se ha convertido en un grave problema. En este subsistema de 621 docentes, 265 han acreditado para los cursos PROFORDEMS, lo que representa el 42,67%; en cuanto a la certificación en el mismo programa, sólo 17 docentes la han obtenido, un 2.73%. Hasta 2015, el modelo curricular no ha sido evaluado. El COBAEZ inicia con una matrícula de 15 069 y termina con 12 015.

Docentes de COBAEZ

De acuerdo con los registros de nómina de enero de 2015, COBAEZ tiene 1 191 trabajadores, de los cuales 623 son docentes y 568 administrativos, el 58% hombres y el 42% mujeres. Del total de docentes, el 64.4% cuenta con licenciatura y un 12%, además, con maestría o pasantía de maestría; el 23.6% restante tiene escolaridad menor a licenciatura: 28 docentes con nivel medio superior y 9 con nivel básico.

Por su parte, las estrategias de interpretación de la información estarán orientadas a generar cuadros comparativos y de análisis en los que, de acuerdo con la técnica de Triangulación de información, sea posible generar las descripciones pertinentes según lo planificado en el proceso general de investigación.

Tareas a desarrollar

Se hace el estudio del problema y fenómenos sociales relacionados; a su vez, se analizan las interrelaciones humanas en el marco de la LGSPD y su impacto en NMS, específicamente en el subsistema COBAEZ, dentro de la evaluación docente. Será necesario, de acuerdo con los enfoques de investigación y con la metodología misma, determinar los parámetros metodológicos que el investigador determine para la consecución del estudio.

En el presente estudio se pretende realizar una investigación cualitativa que interprete el contexto en el que se desarrollaron las reformas, mediante un estudio descriptivo, normativo y procesal, que permita realizar un análisis intertextual con la evaluación docente en el subsistema COBAEZ, como valores de referencias.

Esta etapa se vincula con la sistematización de la información recabada a lo largo del proceso general de investigación, en ella se establecen los resultados de los procedimientos metodológicos para la recopilación de la información. Por lo tanto, es necesario elaborar cuadros comparativos de análisis y gráficas de resultados que permitan mostrar los resultados arrojados en la etapa de revisión e instrumentación; asimismo se utilizan esquemas demostrativos que facilitan la interpretación de los datos.

Bibliografía

ALCÁNTARA, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2008. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 48.

ANDERE MARTÍNEZ, E. (2011). El futuro de la educación en México. En Aguera Ibañez, E. y Zebadúa González, E. (coords.). *La disputa por la educación*. México: Editorial Aguilar.

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS (2013). Investigación para una reforma educativa: Proceso y producto. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* [en línea], pp. 135-14. (Fecha de consulta: 18 de noviembre de 2015). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27029787010>.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS [Const.] (1914).

COLL LEBEDEFF, T. (2013). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. En *El Cotidiano* [en línea], pp. 43- 54. (Fecha de consulta: 21 de noviembre de 2015) Recuperado de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=32527012004>

LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE. Diario Oficial de la Federación, México, 11 de septiembre de 2013.

MARTÍNEZ RIZO, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos. En Arnau, A. y Giorguli, S. (coords.), *Los grandes problemas de México. Educación*, tomo VII. México: El Colegio de México.

TAPIA BERLANGA, E. Los valores en el nivel de bachillerato “tres sexenios”, Tesis (Maestría en Humanidades y Procesos Educativos). Zacatecas, Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2007.

THE WORLD BANK e International Finance Corporation (2013). Doing Busines 2013: Smarter Regulation for small Medium Size Entreprisses [archivo PDF]. Washington, D. C: The World Bank. Recuperado de: <http://www.doingbusiness.org/~media/GIAWB/Doing%20Business/Documents/Annual-Reports/English/DB13-full-report.pdf>

CONSUMO TELEVISIVO DE ESTUDIANTES DE UNA COMUNIDAD RURAL Y LAS CONSECUENCIAS EN SU FORMACIÓN EDUCATIVA

Diana Gabriela Canales Cruz

Resumen

Esta época se caracteriza por contar con diversos medios de comunicación que se encargan de dirigir y dar rumbo a la vida de las personas, moldeándolos de tal forma que llegan, incluso, a modificar la ideología y el modo de ser y actuar de los sujetos. La televisión digital, como medio de comunicación masiva, en específico, es el tema que se abordará en este documento, el cual se enfoca desde una investigación de tipo mixta, con una perspectiva y una metodología centrada tanto en la fenomenología como en la teórica crítica, en alumnos de nivel primaria dentro de un contexto rural.

Palabras clave: Consumo televisivo, dominación ideológica, medios de comunicación, comunidad rural.

Desarrollo

La televisión es uno de los medios de comunicación social más influyentes, sobre todo en lugares donde todavía el internet no se ha generalizado; además de ser el más accesible, ya que llega, de manera gratuita, a la mayor parte de la población mexicana; dadas las condiciones del país, es comprensible que las comunidades rurales, en su mayoría, sólo cuenten con un acceso a la señal abierta, pues es la única que da cobertura en estas zonas. No es común que las compañías de TV de paga brinden servicio en poblaciones lejanas y los que lo hacen suelen ser caros. A estos factores, se ha agregado otra variable: el apagón analógico ocurrido en diciembre del 2015.

La sociedad actual se ve dominada por un sistema cultural en constante crecimiento, lo que contribuye a un mundo globalizado y a las desigualdades sociales; elementos, a su vez, que desestabilizan más el poder económico, político y social de las naciones; esta situación concentra

el poder hegemónico sobre las masas en las manos de un pequeño sector de la población, mismo que posee la mayor parte del capital monetario. El problema no se limita a países específicos, es una generalidad que aumenta en el mundo.

Más próximo a nosotros se encuentra el caso de México, valorado por sus riquezas naturales y culturales. El país padece un ambiente de violencia generada, entre otras cosas, por la delincuencia organizada, la enorme brecha entre ricos y pobres, la desigualdad social, la discriminación por parte de la burguesía autoproclamada, el desinterés general y la apatía por el bienestar de los demás. Éstas son las condiciones que enfrenta la población mexicana cada día.

Siguiendo a Althusser, Volpe (1981) define el concepto de *ideología* como una concepción falsa deformada, primeramente, por la realidad científica y, luego, por la realidad misma. Dicho de otra manera: la televisión digital pública es una forma mediática de representación dada por un grupo, sistema u organismo que modifica y señala un camino a seguir, lo que imita el saber del individuo a una realidad social establecida.

México está al borde de una crisis social y si bien no es la primera vez que ocurre, ésta tiene matices singulares que pronostican una inminente descomposición del hombre como ser humano, prueba de ello es la barbarie generalizada. Las conductas nocivas prosperan, sin duda, gracias a las escasas o nulas acciones realizadas por los individuos para mejorar sus condiciones de vida, prefieren mantener una supuesta comodidad y conformarse con lo que tienen.

Nos encontramos con valores y normas desestabilizados, y con una falta de identidad y de sentido de vida; en el presente abunda la heterogeneidad y el individualismo, elementos que confunden a la humanidad, pues reglas, intereses y cultura, se establecen sólo a partir de cada grupo, de los intereses de sus integrantes. A esta situación se refiere Althusser (Volpe, 1981), cuando menciona que el individuo deja de ser tal para concebirse como “sujeto”, es decir, crea una concepción distinta a la falsedad que se le ha implantado y abre su conciencia hacia un mundo de posibilidades distintas, a partir de la realidad que vive, surgiendo así la conciencia social.

¿Quién define y establece cómo debe vivir la sociedad? Un elemento de la cultura local es tener uno o más televisores en casa, lo que comienza a ser un problema cuando la atención de la familia se centra en el objeto, pues siempre está encendido, sustituye la convivencia durante las comidas e incluso funciona como el único interlocutor. La televisión puede convertirse en el jefe de la familia, en la fuerza que define el rumbo de lo que se hace o se deja de hacer.

Todos los niños están familiarizados con el aparato y los contenidos que transmite; en sus conversaciones se puede constatar cómo aceptan las opiniones y criterios difundidos por el medio; este instrumento satisface sus necesidades a la vez que les suscita nuevas preguntas e intereses, los cuales, realistas o no, influyen en sus vidas. La cuestión radica en que no siempre consiguen discriminar situaciones de conflicto y violencia, mismas que producen miedo, ansiedad y perturbación, cuando no una fuerte atracción y seducción.

En las comunidades rurales, el uso dado a la televisión, único medio de comunicación y de entretenimiento tecnológico, es el de enajenar la atención de los espectadores. La oferta televisiva se limita a algunos canales que del duopolio informativo del país, Televisa y TVAzteca, televisoras que, en mancuerna, proveen a las masas de una programación con una clara tendencia a la manipulación ideológica; principalmente, se coartan la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico, la reflexión, el análisis y, a cambio, se brindan una reestructuración de pensamiento, una reeducación a partir de diversas técnicas de persuasión, mediante las cuales se cambian y perpetúan creencias, conductas y comportamientos.

San Marcos de Abrego es una localidad de agricultores y ganaderos donde se vive al día, por lo que sus habitantes requieren de un estímulo o una recompensa al regresar a casa, un necesario descanso: sentarse con la familia frente al televisor a recibir la programación brindada por la señal de televisión abierta que llega a la comunidad.

Si bien la comunidad cuenta con servicio de internet en la escuela, al no poseerlo en la comodidad de la casa, las personas hacen un escaso o nulo uso de éste, pues el rango de edad de quienes llegan a utilizarlo oscila entre los 10 y 18 años. Cabe destacar que su uso permea, principalmente, para jugar o mantenerse en contacto por medio de *Facebook*, por lo que se descarta como un medio de conocimiento. En cuanto a los adultos, algunos tratan de disminuir su consumo televisivo recurriendo al radio, aunque su uso es mínimo. El único medio de información capaz de proporcionar pautas a seguir y alrededor del cual giran las formas de vida y los temas de conversación en la comunidad es la televisión.

La televisión fascina y distrae a los niños, se vuelve un medio de transmisión y adquisición de conocimiento; su charla diaria trata sobre la programación que ven, indiscriminadamente, en su pantalla, incluso cuando ésta es inapropiada para su edad. Los temas relacionados con el contenido televisivo representan el eje de las conversaciones en los ratos de dispersión del alumno; no es de extrañar, entonces, que los niños sigan

los modelos sociales mostrados en la pantalla, desde el estilo de vida hasta la forma de pensar, los cuales la gente adopta como propia y correcta. Los individuos asimilan estas experiencias desde su desarrollo temprano, en el núcleo familiar, y las continúan a lo largo de su vida. Por tal motivo “de la familia como espacio de las relaciones cortas y de la proximidad, la televisión asume y forja dos dispositivos claves: la simulación del contacto y la retórica de lo directo” (Barbero, 1987:234).

Este fenómeno social se ha convertido en un contagio ideológico que las personas adquieren sin percatarse; en una implantación de pensamientos encauzados hacia una tendencia impuesta por la entidad dominante que pretende moldear la mente de las personas, para el beneficio de sus integrantes. Por lo tanto, se plantea un análisis sobre la repercusión de los programas televisivos en el pensamiento de alumnos de una comunidad rural y cómo dirigen su ideología y conocimiento.

Esta investigación parte de varias interrogantes e intenta generar objetivos de acuerdo a ello; sin embargo, se centrará sólo en algunas. La primera: ¿de qué manera influye la televisión dentro de la formación educativa de los niños?; con ésta se pretende observar las causas y las consecuencias en el pensamiento y saber qué ocurre con los alumnos al mirar los programas televisivos de canales públicos. Segunda: ¿la televisión puede cambiar la forma de pensar de los habitantes de una comunidad rural?; se pretende analizar si la televisión puede modificar algunos aspectos de la vida de sus espectadores a través de lo que se proyecta en ella. Tercera: ¿qué significado le da el alumno de primaria a la televisión como medio de comunicación?; esto para descubrir el significado que otorgan los niños de educación primaria de una comunidad rural a la televisión. Y finalmente: ¿qué estrategias se pueden implementar para educar en los medios (televisión) a los alumnos de una comunidad rural?; con esta pregunta se quieren detectar las estrategias que permitan a los alumnos fortalecer su capacidad de pensamiento crítico por medio de los programas que observa.

Junto a la serie de preguntas anteriores también es pertinente cuestionarse sobre cómo la televisión ha sido capaz de interiorizarse de tal manera en la conciencia del individuo como para modificar su capacidad de pensamiento, conductas e ideales de manera subconsciente. El poder de la televisión, sin duda alguna, representa un factor de adormecimiento social, ya que inicia su labor de dominación ideológica desde la infancia, gracias a las costumbres familiares, y genera una crisis cognitiva que repercute sobre los individuos en una etapa adulta. Al no contar con otro referente, los niños crean ideas sobre lo correcto

implantadas mediante la televisión y, en específico, a través de los programas de las televisoras antes mencionadas, poco objetivos y totalmente neutrales frente a una realidad adversa.

Conclusión

La familia constituye la principal fuente de consumo televisivo, el contexto inmediato en que los niños ven y comentan los programas televisión, lo que juega un papel importante para conocer su consumo. La televisión es una oportunidad para lograr interacción social en el seno de la familia, pues muchas veces facilita la participación en la vida familiar, aunque también representa un motivo de conflicto, sobre todo cuando no hay consenso o acuerdo en relación al canal que se quiere ver. La televisión se suele emplear, esporádica o frecuentemente, para entretener a los niños y mantenerlos tranquilos, otro punto a considerar.

Entre los efectos negativos de un excesivo consumo de televisión se encuentran el aumento del riesgo de retrasos y alteraciones de la atención voluntaria, así como en la trayectoria escolar y en la lectoescritura. También se ha detectado la reducción de la imaginación y creatividad por la disminución del juego en general y el juego dramático en particular, junto a posibles interferencias en la representación de la realidad. Entre los efectos positivos se encuentra el aumento de vocabulario.

Si bien es cierto que la sociedad actual pasa por un período de total desconfianza –injusticias, mentiras, violencia, corrupción, opresión, inequidad de género, trata de personas, violación a los derechos– y que la televisión resulta un instrumento que fomenta muchas de esas mismas problemáticas, las personas ya empiezan a reflexionar y a tomar conciencia de la realidad en la que viven y, por ende, a recuperar ideales de lucha que los impulsan a levantarse en contra de las circunstancias adversas en que viven, es decir, ha iniciado un cambio hacia una realidad más humana. La cuestión es ¿de qué manera lo hacen y qué papel puede ser el que desempeñe el consumo televisivo en todo este proceso?

Bibliografía

CAMPUSANO VOLPE, F. (1981). Althusser, la sociología y la educación en González y Torres. En *Sociología de la educación*, México: Centro de Estudios Educativos.

MARTÍN BARBERO, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

LA TUTORÍA ACADÉMICA Y SU APLICACIÓN EN LA LICENCIATURA EN INGENIERÍA QUÍMICA DE LA UACQ DE LA UAZ

Ricardo Conejo Flores

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo conocer los principales antecedentes, contexto y conceptualizaciones que constituyen el Proceso Institucional de Tutorías (PIT), a la par de analizar cómo es aplicado en Ingeniería Química de la Universidad Autónoma de Zacatecas –UAZ–, esto con la finalidad de realizar una comparación entre argumentos teóricos y la realidad del proceso. En esta primera parte de la investigación se dan a conocer los elementos teóricos que permiten comprender los orígenes y antecedentes de la tutoría, la estructuración del PIT y las fases principales de la acción tutorial. Una vez revisados los elementos cualitativos ya mencionados, se realiza la segunda etapa, de carácter cuantitativo, con la recuperación de datos acerca de la acción tutorial y el impacto presente en la formación integral de los estudiantes universitarios. En función de los resultados obtenidos, se diseña una propuesta de intervención en la tutoría, acorde con las características de la población estudiantil y docente.

Palabras clave: Proceso Institucional de Tutorías, Plan de Acción Tutorial, ingeniería química.

Introducción

En la actualidad, una de las principales inquietudes que enfrenta la mayoría de los países es el estado de la educación; entre los problemas se alude a sus procesos, orientaciones, contenidos, obstáculos, condiciones políticas y económicas que la determinan, mismas que representan una dificultad para su desarrollo. Con esta aseveración no se asume que todo está perdido, pues algo se comienza a construir en torno a la atención que merecen las nuevas generaciones y este esfuerzo constituye el eje de la

investigación. El objetivo principal se centra en el desarrollo de adecuadas prácticas educativas y de atención a los jóvenes en la Educación Superior; ya que se asegura que ésta es la que promueva un buen desarrollo y crecimiento de las sociedades.

Del análisis de las situaciones encontradas dentro del esquema universitario, surge la necesidad de transformar los procesos educativos mediante reformas y el establecimiento de nuevas prácticas que aseguren la excelencia académica del alumno, la calidad en la educación y la construcción de una idea pertinente sobre el hombre y la sociedad, sin dejar de lado las necesidades del contexto social, cultural, laboral y global mediante el ejercicio de la tutoría.

A partir de la conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO y de los resultados arrojados por distintos análisis sobre los principales problemas de las IES, se han generado líneas estratégicas que permiten reconocer y solucionar, en lo posible, este tipo de situaciones, promover una transformación de las mismas, y definir políticas y lineamientos que normen las propuestas y comiencen a dar solución de los mismos. La Asociación Nacional de Universidades y los Institutos de Educación Superior –ANUIES– se suma a las propuestas de transformación de la educación de fin de siglo y enfatiza en la importancia de grandes cambios en los contextos social, político y económico. En cuanto al desarrollo de la ciencia y la tecnología, ha hecho que la educación, con anterioridad restringida en las IES, quede fuera de las circunstancias actuales, de ahí las necesidades urgentes contexto de un cambio dentro del sistema educativo (ANUIES, 2000:12).

Entre los principales problemas y características de las Instituciones de Educación Superior relacionadas o centradas en el estudiante universitario, se encuentra el rezago y abandono escolar, derivados de diversas circunstancias. El ingreso a la Educación Superior se considera una de las etapas con mayor riesgo de deserción para los alumnos, pues abandonan sus estudios por la falta de pertinencia y relación entre los planes y programas de estudio de las instituciones.

Otro factor importante a considerar, relacionado con la problemática durante el ingreso a las IES, es la nula o inadecuada orientación vocacional, pues ésta no sólo funciona como información profesiográfica de las IES, sino que permite al estudiante un autoconocimiento vocacional y le ofrece las bases necesarias para valorar mejor la oferta educativa en función de sus intereses y motivaciones, así como de condiciones económicas y de logros, hasta encontrar su propio sentido de pertinencia y su desarrollo integral exitoso.

El abandono escolar y el rezago educativo no son un indicador que se presente sólo en el primer año de licenciatura, por el contrario, se mantienen latentes durante la trayectoria escolar del estudiante, por ello es importante considerar un conjunto de herramientas y estrategias que permitan abordar y enfrentar este tipo de problemas, con carácter predictivo y no correctivo; es decir, se necesita reducir estas debilidades que provocan la interrupción en el desarrollo profesional del estudiante.

La tutoría se considera un eje estratégico en la reducción del rezago y abandono escolar dentro de las IES, pues se considera “una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo de estudiantes en forma sistemática, por medio de programas estratégicos apropiados y la integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros” (ANUIES, 2000:2).

La definición anterior contempla, entonces, un conjunto de elementos entre los que destaca el beneficio para los estudiantes al recibir atención adicional a las actividades académicas, ya que esto les permite solucionar dificultades de carácter psicológico, educativo o social, que representen un obstáculo en su desarrollo y trayectoria escolar. El PIT es, por lo tanto, un programa axial, o bien “un proceso de acompañamiento durante la formación del estudiante, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o grupo de alumnos, por parte de académicos formados para esta función, apoyándose en teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza” (ANUIES, 2000:3).

El PIT busca detectar, mediante una atención personalizada o grupal, algunas de las necesidades estudiantiles derivadas del contexto situacional que vive el joven universitario; estos presentan distintas complicaciones relacionadas con los factores social, económico, psicológico y físico, mismos que hasta hace algunos años no eran considerados en el desarrollo y formación del estudiante. En la actualidad, las IES se encuentran comprometidas con el desarrollo e institucionalización de este tipo de procesos, en la búsqueda de mejorar la calidad educativa.

La Unidad Académica de Ciencias Químicas –UACQ–, desde el 2013, instituye de manera formal en el Programa de Ingeniería Química tres tipos de tutorías que permiten brindar atención a estudiantes de ingreso, con un estatus irregular dentro del programa académico y a becarios o de alto rendimiento. Para estudiantes de ingreso, se instituye la tutoría grupal, que permite detectar en los grupos de primer semestre a los alumnos con problemas para adaptarse al ambiente escolar, sea en el plano cognitivo o derivado de otras circunstancias. Por otra parte, se instituye la tutoría individual, en la cual se atiende a aquellos alumnos

en situación irregular, con la finalidad de evitar el rezago y el abandono escolar. En cuanto a la tutoría para becarios, permite que el estudiante mantenga su desempeño académico para que obtenga o conserve algún servicio de beca: manutención, hospedaje, alimentación.

La estructuración de la investigación, en los apartados señalados hasta aquí y en los probablemente desarrollados después, se muestra en la siguiente tabla:

Capítulo	Tema	Generalidades
I	Antecedentes y trayecto de la tutoría	Breve relato de los antecedentes históricos y necesidades educativas que llevan al surgimiento de la tutoría en las IES
II	Conceptualizaciones principales en relación con la tutoría	Principales conceptos que involucran el Programa Institucional de Tutorías en las instituciones de educación superior y sus principales estructuras.
III	La tutoría: educación, instituciones educativas y la teoría de los campos	Revisión de las corrientes teóricas que se relacionan y explican el objeto de investigación.
IV	El contexto de la tutoría en las Instituciones de Educación Superior.	Breve historia del contexto donde se desarrolla el objeto de investigación en los niveles macro, meso y micro.
V	Marco metodológico. Construcción de herramientas e instrumentos para recoger e interpretar el objeto de investigación.	Elementos metodológicos de la investigación que permitan obtener información sobre el objeto de investigación.
VI	La tutoría en la Licenciatura en Ingeniería Química de la UACQ de la UAZ	Resultados obtenidos del objeto de estudio en el campo de la investigación.

Desarrollo sobre avances

La presente investigación experimentó algunos cambios durante su desarrollo. Primero, en cuanto a la delimitación del objeto de estudio, ya que en la estructura del proyecto de tesis se tenía como objetivo general la descripción del PIT dentro del Programa de Ingeniería Química; pero al analizar la complejidad de este objetivo, se ha delimitado a una descripción del período 2013-2015, sin perder de vista el propósito del estudio.

Otra modificación importante es en la metodología, pues en un primer momento se consideró realizar la investigación de forma cualitativa, para interpretar las percepciones y experiencias de tutores y tutorados; sin embargo, se ha considerado la importancia de cuantificar la información obtenida sobre el impacto de la tutoría en la Licenciatura en Ingeniería Química, por lo que se realiza una investigación de carácter mixto.

El capítulo I abarca los antecedentes históricos de la tutoría, si bien en el pasado no se utilizaba el concepto de manera formal dentro de las Instituciones de enseñanza, sí se practicaba aunque con otros enfoques; en este apartado, entonces, se realiza un recuento histórico hasta llegar a la conformación del PIT en la actualidad.

El capítulo II, denominado *El Proceso Institucional de Tutorías*, presenta una división de apartados que desarrollan elementos teóricos como: la definición formal del PIT, los principales objetivos que presenta el proceso en las IES, el marco legal por el cual se opta por la tutoría académica como herramienta de la formación integral del estudiante universitario. Posteriormente, se describe la estructura organizativa del PIT, desde los principales actores del proceso, las áreas de intervención en el sujeto donde aplicará el proceso y las modalidades de aplicación de la acción tutorial. Para cerrar este apartado, se realiza análisis teórico de la cobertura que presentará el PIT con base en las principales necesidades y problemáticas del contexto estudiantil.

El tercer capítulo, ya concluido, examina las principales corrientes teóricas relacionadas con el PIT, así como conceptos teóricos importantes en la conformación del proyecto, como la teoría de los campos de Bourdieu, que permiten interpretar la realidad con conceptos como campo, capital humano y violencia simbólica.

El capítulo IV ofrece el estudio del contexto donde se desarrolla la presente investigación, por lo cual se presentan algunas generalidades sobre las IES –contexto macro–, la situación de la Educación Superior

en México –contexto meso– y, finalmente, una breve descripción del campo específico donde se desarrolla la investigación, la UAZ e Ingeniería Química.

Un quinto capítulo, en su totalidad concluido, describe los principales tipos de investigación que se llevaron a cabo en el presente trabajo y, con toda certeza, se puede decir que el trabajo corresponde a una investigación mixta; también se muestran los principales instrumentos para obtener información que permita conocer la realidad del objeto de estudio dentro del contexto desarrollado.

Hasta marzo de 2016, cinco de los seis capítulos que conforman la investigación están concluidos, queda pendiente el trabajo de campo para la estructuración del último apartado, mismo que se elabora con la aplicación de instrumentos a informantes clave, docente-tutor y tutorado, y con el análisis y procesamiento de la información recabada.

Retos y problemáticas

Uno de los principales retos de la presente investigación es que no se considere un mero proyecto de tesis para obtener un grado académico, sino que contribuya y apoye al PIT dentro de un Programa Académico de la UAZ y, en lo posible, se convierta en un documento base para la universidad e incluso para otras universidades, pues representa una propuesta estratégica para las IES.

Otro reto es promover en las licenciaturas relacionadas con las ciencias exactas la importancia de este tipo de proyectos y buscar se reconozcan como herramientas contra el abandono escolar y el rezago educativo, situaciones muy características en este tipo de programas educativos, debido, sobre todo, a las deficiencias y problemáticas de carácter académico, social, cultural y al inadecuado perfil vocacional extendido en las nuevas generaciones.

Finalmente, en cuanto al desarrollo de la investigación, uno de los retos principales es concluir este trabajo en el tiempo señalado o incluso antes de que finalice el presente semestre.

Bibliografía

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A. L., Virgen Rodríguez, I. J., Prieto Mendoza, L. N. y Alcalde Arreola, L. A. (2010). *La tutoría en el sistema de educación media superior*. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.

MÍNGUEZ FERNÁNDEZ, J. M. y Del Ser Quijano, G. (coords.). (2006). *La península en la Edad Media, treinta años después*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.

NAVA ORTIZ, J. (1993). *La orientación educativa en México*. México: Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO).

PARRAS LAGUNA, A., Madrigal Martínez, A. M., Redondo Duarte, S., Vale Vasconcelos, P., y Navarro Ascencio, E. (2009). *Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España: Secretaria general técnica. Centro de Investigación y documentación educativa.

PÉREZ ROJAS, R. L., García Flores, G. y Guerrero Ramírez, K. L. (2012). *El sistema tutorial en la UV: percepción de tutores, tutorados y coordinadores del ST*. Xalapa: Creative COMMONS.

RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutoría, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNICACIÓN EN LAS FAMILIAS MARGINADAS Y SU INFLUENCIA EN LOS NIÑOS DE PRIMARIA RURAL

*Gabriela Dávila Delgado
Salvador Moreno Basurto*

Resumen

La familia es el eje nuclear de la sociedad, en ella se gestan las expectativas de los individuos; sin embargo, existen diferentes factores que deben tomarse en cuenta para lograr dichos objetivos. En esta investigación se reflexiona sobre la situación de las familias de la comunidad de La India, Pánuco, Zacatecas, en la que algunos problemas sociales como matrimonios a temprana edad, la situación económica, familias numerosas, el trabajo desde temprana edad para el sustento familiar, la disfuncionalidad, la cultura regional, entre otros, afectan de manera considerable la comunicación entre los integrantes de la familia, lo cual repercute seriamente en las expectativas que los niños de educación primaria se plantean a futuro. Por lo tanto, se investigan las formas de comunicación existentes en las familias para luego analizar cómo repercuten en el desarrollo académico de los niños de primaria.

Palabras clave: Comunicación, familia, expectativas, cultura, marginación.

Introducción

La conformación de la célula familiar es un proceso donde los sujetos modifican sus formas de interacción, convivencia e ideas, aspectos que consolidan la vida en sociedad y la cultura. Actualmente, estamos en un entorno donde las dinámicas familiares cambian; múltiples factores y elementos en nuestra sociedad como la liberación femenina, la superación profesional, el deseo de que los hijos tengan un futuro mejor y el trabajo prolongado de ambos padres, ha hecho que el cuidado de los hijos se dé en un entorno carente de diálogo o sensibilización hacia los requerimientos familiares. Se educa, forma y moldea a partir de

expectativas puestas en el futuro; se enseñan valores, normas y religión de acuerdo a lo aprendido por los padres de sus propios padres y según lo que consideran correcto, pero en cierta medida, se olvidan de dialogar. La comunicación, entonces, es poco asertiva, impide interesarse realmente por lo que quiere y desea cada miembro de la familia.

Todas las células familiares son diferentes, así que hay una gran cantidad de variantes en las formas de comunicarse y de inculcar en los hijos aspiraciones reales a futuro; por lo tanto, es pertinente analizar lo que cada familia espera de sus integrantes. Con el afán de comprender mejor este tema, Maslow, en su teoría de las necesidades básicas y de la esencia humana, menciona los rasgos de la autorrealización, los cuales pueden variar en la conceptualización de cada individuo.

Existen, por ejemplo, familias donde intereses y esfuerzos están encaminados hacia la obtención de recursos económicos, el trabajo es realizado por los padres y, muchas veces, también por los hijos, quienes asumen responsabilidades y compromisos inapropiados para su edad. Alumnos de primaria realizan jornadas de trabajos de ocho a diez horas en los campos de Chile, donde perciben salarios menores a los ciento treinta pesos por día; estas actividades limitan su desarrollo físico y mental, así como su interés escolar, pues la escuela representa gastos para la familia y resta el ingreso antes mencionado. En cuanto a las niñas, salen de la primaria sin aspiraciones de continuar con su educación, más bien están en la búsqueda de un hombre que las pueda mantener y si esto se demora o no ocurre, aprenden a limpiar la casa y a hacer de comer.

La familia completa aporta trabajo físico para obtener los recursos necesarios para manutención, por lo que la convivencia y comunicación en la familia es nula o deficiente, pues las preocupaciones giran en torno al dinero y no en la conformación de personalidades que permitan afrontar los retos impuestos por la sociedad. Por ejemplo, una familia donde la madre se esfuerza por brindar una educación y aspiraciones a sus hijos, pero el padre piensa lo contrario y fuerza al niño a ayudarlo en el trabajo, desencadena en el niño una pérdida de autoestima, de interés en la escuela, y genera cierta rebeldía al sentirse independiente; esta situación limita al niño a adquirir solamente elementos básicos en la educación primaria –sumar, restar, multiplicar–, mas no habilidades que lo preparen para la vida. Esta actitud de los padres deriva de decisiones mal planeadas, no hay un proyecto de vida para los hijos ni expectativas en su futuro: la manutención concentra todas las metas y esfuerzos de la familia, la cual ignora que la comunicación es un factor fundamental para una sana convivencia.

Este trabajo pretende analizar la situación que viven las familias de los estudiantes de la escuela primaria “Mariano Matamoros”, de la comunidad de La India, Pánuco, Zacatecas; para llevarla a cabo se optó por realizar una investigación de tipo cualitativa basada en el método etnográfico.

Planteamiento del problema

En la actualidad, la sociedad carece de una buena dinámica familiar y sufre una pobreza generalizada, esto ocasiona que, desde pequeños, los individuos tengan pocas expectativas a futuro y que éstas se encaminen, por lo regular, a la obtención de dinero por cualquier medio, incluso a través de actos delictivos; la cultura del conformismo y el mínimo esfuerzo para satisfacer las necesidades básicas se ha asentado en grandes sectores del país, lo que relega el interés por estudiar a una simple costumbre u obligación. Las familias, en su mayoría de tres o más integrantes, tienen costumbres poco saludables: los padres ejercen algún tipo de violencia contra los hijos o padecen ciertas adicciones, la pobreza impera en cada ámbito, los trabajos son mal pagados y agotadores, y existe poca confianza en el futuro.

La mayor parte de las familias se conforma de padre, madre e hijos, pero dicha estructura no las vuelve funcionales; el principal obstáculo que enfrentan es la falta de desarrollo económico. Muchos estudiantes, además, tienen padres autoritarios, por lo que no es extraño que hayan experimentado algún grado de maltrato físico o verbal, conductas luego repetidas por niños y adolescentes en su convivencia diaria.

Toda la familia debe trabajar para llevar el sustento al hogar, así que los niños no pueden dedicarse exclusivamente a sus estudios; a esto se suma la poca preparación académica de los padres, quienes no siempre pueden ayudar a sus hijos con la escuela. Algunas familias reciben apoyos gubernamentales para que niños y jóvenes sigan estudiando, pero éstas consideran la ayuda más como un negocio que como una verdadera oportunidad de superación; asimismo, casi en su totalidad, las familias profesan el catolicismo.

Las dinámicas familiares descritas hasta aquí provocan una mala comunicación, pues no motivan a los integrantes de la familia a ser mejores, al contrario, se centran en la obtención de recursos económicos, lo que ocasiona que los estudiantes asistan a clases desmotivados y, en muchos casos, cansados, adormilados y con pocas ganas de aprender. Los

niños no tienen aspiraciones, sólo aprenden a ganar el dinero necesario para solucionar sus problemas y necesidades básicas.

Lo anterior no sucedería si se dedicaran sólo a estudiar, pero su precaria situación económica los limita a satisfacer sus gustos personales y les impide tener buenas condiciones para la educación, pues se ausentan con regularidad de las aulas por culpa del trabajo y carecen de lo indispensable: calzado, útiles, materiales e incluso el alimento adecuado. Esta situación tan adversa lleva a los niños a pensar que la escuela no les garantizará un mejor futuro, prefieren trabajar, aunque sea cansado e inadecuado para su edad, por la facilidad y las pequeñas comodidades que obtienen.

Frecuentemente, los estudiantes deben abandonar la escuela por algunos días a causa de sus “obligaciones” laborales, ya sea para actividades sencillas, como llevar “lonche” a los trabajadores, o más complejas, como manejar tractores o cargar cosas pesadas; pero necesarias para el sustento de la familia. Al cuestionar dicha problemática o intentar dar una solución al problema, los docentes encuentran las mismas respuestas de los padres: que las inasistencias de sus hijos no se pueden evitar, pues son necesarias para cubrir los requerimientos básicos.

Esta situación también genera una gran incertidumbre sobre el futuro, y lleva a niños y jóvenes a tomar decisiones precipitadas o poco reflexionadas que los afectan a largo plazo: matrimonios a corta edad, alcoholismo, drogadicción, migración, vandalismo o incluso integración a la delincuencia organizada. En el caso de las mujeres, la edad, el trabajo o los problemas familiares, las lleva a desesperarse, pues anhelan dejar de trabajar o estudiar; en cuanto a los hombres, se creen capaces de mantener a una familia desde una edad muy temprana, pues están acostumbrados al trabajo, la convivencia diaria con personas mayores y los grupos de pares.

Las familias, como se mencionó antes, pertenecen a un nivel económico bajo, los miembros necesitan luchar todos los días para obtener algo de dinero; sin embargo, la desilusión y el cansancio los vuelve conformistas, lo que reduce las posibilidades de que superen su condición. Las dinámicas familiares dentro de la comunidad motivan algunas preguntas: ¿cuáles son las características de la comunicación en las familias marginadas?, y ¿de qué manera éstas se relacionan con las expectativas de los niños a futuro?

Es importante reflexionar sobre las dinámicas familiares, ya que éstas nos permiten comprender por qué los jóvenes y niños se preocupan tan poco por ser mejores estudiantes y por su futuro; es necesario, entonces, reflexionar desde, sobre, acerca y en relación con la familia, pues el desarrollo y los logros de cualquier individuo se vinculan con ella.

Preguntas de investigación

Para dar respuesta a la pregunta central de esta investigación, se deben explorar las siguientes cuestiones, guías de los temas analizados a lo largo del análisis.

- ¿Cómo se relaciona la personalidad de los niños de educación primaria con el tipo de comunicación existente en su familia?
- ¿Cuál es el imaginario del niño de educación primaria respecto a la comunicación que sostiene con su familia?
- ¿Qué elementos aportan las familias en cuanto al proceso de comunicación con sus hijos?
- ¿Qué significado y sentido tiene para los miembros la comunicación familiar?

Objetivos

Dicho lo anterior, se establecen los objetivos del presente trabajo:

- Determinar el papel que juega la comunicación familiar en la formación de la personalidad de los niños y cómo incide en sus expectativas a futuro.
- Analizar el imaginario de los niños de educación primaria respecto a la dinámica familiar.
- Analizar los tipos de comunicación en las familias y la manera como influyen en la personalidad de los niños.

Justificación

En la presente investigación, se reflexiona sobre la actualidad, sobre los cambios acelerados, donde la información está a la orden del día de maneras tan sutiles y accesibles que las emociones en los individuos –como la alegría, el temor, la sospecha, o en su defecto la paranoia de lo dicho o visto– se presentan de repente, generando nuevos símbolos, caos y reconceptualizaciones de lo ya aprendido.

Esta vulnerabilidad de los individuos ha ocasionado que las expectativas sobre el futuro de los niños de primaria no sean muy claras o prometedoras; conceptos como éxito, familia, comunicación, bienestar, cultura, responsabilidad, compromiso y obligación, adquieren significados

diferentes, esto hace que los individuos rehuyan de la realidad, que construyan fantasías e incumplan con sus deberes individuales y colectivos.

Este trabajo pretende esclarecer las formas de comunicación presentes en un grupo de familias pertenecientes a un sector socioeconómico marginado: cómo la cultura regional condiciona el comportamiento y de qué manera esto afecta el desarrollo de los alumnos de primaria y sus expectativas sobre el futuro. Asimismo, se especula sobre las diferentes características de las familias y sus dinámicas de comunicación, de manera que sea posible responder los cuestionamientos planteados más arriba, para de esta forma localizar los elementos que impiden un funcionamiento óptimo de la comunicación y, a partir de esto, establecer las posibilidades de éxito o fracaso en el futuro de los integrantes de la familia.

Metodología

El método empleado es el etnográfico, pues permite examinar y adentrarse en las vivencias y formas de pensar de las familias, lo que ayuda en la exploración y comprensión de los propósitos planteados. Hernández (2014) explica que los diseños etnográficos pretenden explorar, examinar y entender sistemas sociales (grupos, comunidades, culturas y sociedades), así como producir interpretaciones profundas y significados culturales, los cuales parten de la perspectiva y punto de vista de los participantes o nativos.

Los instrumentos utilizados son la entrevista semi-estructurada, la observación de los participantes y el estudio de caso, con los que se intenta responder, de la forma más objetiva, las interrogantes planteadas.

Esta investigación es cualitativa, es decir, busca entrar en el contexto de las familias rurales a partir de la escuela; se pretende, además, mostrar la funcionalidad de la escuela y la familia, cuáles son sus expectativas de autorrealización y cómo, a partir de sus vivencias, los integrantes forman un concepto de sí mismos. La investigación cualitativa retoma la visión y el sentir del sujeto de estudio, trata de observar a través de sus ojos, o en otras palabras: establece empatía con quienes están siendo estudiados, pero también implica una capacidad de comprender e interpretar los elementos que constituyen su contexto (Aravena, 2006).

El reto más importante a vencer es, sin duda, la subjetividad, ya que puede alterar la información y los datos arrojados por el trabajo.

Bibliografía

ARAVENA, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zuñiga, J. (2006). *Investigación educativa I. Convenio Interinstitucional*. Chile: AFEFCE.

HERNÁNDEZ, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN ZACATECAS

*Mónica del Rosario Escalante Ortiz
Carla Beatriz Capetillo Medrano*

Resumen

Esta investigación es de corte cualitativo, aborda la conformación de la identidad en los estudiantes del Centro de Actualización del Magisterio, en Zacatecas, con el empleo de diversos instrumentos, como la entrevista semiestructurada, la observación participante y el diario de campo. Entre los objetivos de este trabajo está analizar e identificar los elementos que interfieren en la conformación de la identidad docente en alumnos de una institución similar a una escuela normal pero que no ostenta dicha denominación, pues esto deja a los estudiantes en una situación poco favorable frente escuelas de la misma categoría.

Palabras clave: Identidad, cultura, capital cultural, representaciones sociales.

Introducción

A lo largo de la vida escolar, nos encontramos con diferentes tipos de maestros que de una u otra manera marcan nuestras vidas; ser docente, hasta hace poco, era el sueño de muchos, debido a las bondades de la profesión. Los maestros son los primeros súper héroes de los niños de primaria, los dolores de cabeza de los adolescentes de secundaria y niveles superiores. Cada docente tiene una historia propia, una formación, el compromiso de enseñarles a sus estudiantes algo para la vida y la convicción de que la educación puede cambiar al mundo.

Históricamente, en México, la formación de profesores de Educación Básica se ha desarrollado en las escuelas normales, desde su establecimiento en 1921. El normalismo es una parte importante de la educación mexicana, pues en este sistema ha recaído la responsabilidad de instruir

a los futuros maestros; no es de extrañar, por lo tanto, que un gran porcentaje de los docentes del Sistema Educativo Nacional se conforme de egresados de estas escuelas.

En el estado de Zacatecas, de acuerdo con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación –DGESPE–, existen cinco escuelas normales públicas: Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos”, Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda”, Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz”, Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” y el Centro de Actualización del Magisterio, donde se desarrolla esta investigación.

Recapitulando la historia

El Centro de Actualización en Zacatecas –CAM– funge como escuela normal y es, de las cinco del estado, la única sin el apelativo de normal, ya que la fundación de esta institución es diferente a la de las escuelas normales. En 1944, con la creación del Instituto Federal de la Capacitación del Magisterio –IFCM–, aparecen en el país los Centros de Actualización, los cuales obedecieron a la necesidad de contar con individuos aptos para las labores docentes. Posteriormente, durante la celebración del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica –ANMEB–, en 1993, la administración y operación de los Centros de Actualización del Magisterio fueron transferidas a los estados (Meza, 2014).

De esta manera, la Secretaría de Educación de Zacatecas, mediante la Dirección de Formación Docente y Desarrollo Educativo dentro del Departamento de Educación Normal, se hizo cargo del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, el cual, como escuela pública y perteneciente al sistema de formación docente, puede denominarse institución; dicho concepto, sinónimo de establecimiento, alude a una organización con funciones especializadas, espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas (Fernández, 1998).

Todas las modificaciones realizadas en la institución han tenido como metas mejorar sus servicios y ofrecer a los alumnos una educación de calidad, brindándoles conocimientos y herramientas suficientes para su buen desempeño en el campo laboral; además, el CAM cumple siempre con las exigencias y requerimientos de la Secretaría de Educación Pública, de la que depende como todas las escuelas normales del país,

pues ésta decide cada ciclo escolar las especialidades que deben abrirse, así como la planeación y ejecución de los planes y programas de estudio con los que se trabaja.

Una identidad perdida

Cada profesión tiene características específicas que determinan, incluso, la forma de ser de las personas. Pareciera que hay determinadas convenciones en las distintas carreras, que se suman, por supuesto, a las particularidades de cada individuo; la docencia no es una excepción y tiene sus propias rasgos definitorios.

Diariamente, los docentes encuentran nuevos límites en su trabajo, ciertas barreras que les impiden mejorar sus prácticas, algunas impuestas por él mismo o por los alumnos y otras por el sistema o contexto. A pesar de las escuelas especializadas en formación docente, la práctica dice que en éstas no se brindan las herramientas necesarias para un buen desempeño profesional, pues la docencia real no se experimenta hasta impartir clases; los maestros atraviesan por buenos y malos momentos, por satisfacciones e insatisfacciones, pero, sobre todo, siguen aprendiendo durante el proceso. Además de la adquisición de conocimientos y habilidades durante su formación, los estudiantes normalistas crecen como individuos y como profesionales, delimitando así, poco a poco, un estilo docente, su propia identidad como profesores.

Esta identidad, sin embargo, se ve afectada por las condiciones actuales del CAM, que al no estar considerado una escuela normal, aunque funcione como tal, vulnera, de cierta forma, a los alumnos. Esta investigación analiza los elementos que influyen en la conformación de la identidad docente de los jóvenes que cursan el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria –LES–, con especialidad en lengua extranjera –inglés–; resulta importante conocer los diversos procesos formativos que atraviesan los estudiantes durante sus carreras, pues estos fungen como importantes agentes del cambio social.

Todos los alumnos de las escuelas magisteriales se enfrentan a la formación de su identidad como docentes, a pesar de que cada grupo e individuo lo vive de manera diferente. Sin embargo, es necesario conocer el proceso de formación de identidad que desarrolla este grupo de estudiantes, así como los elementos principales que intervienen en el mismo, pues ellos serán los próximos educadores del país.

También debe considerarse que la vida de estos estudiantes influye en la conformación de su identidad docente: desde sus historias familiares, la idea que cada uno tiene sobre la docencia y su personalidad, hasta la manera como desarrollan sus clases de práctica, su desempeño académico en el CAM, el papel desempeñado en sus grupos y las escuelas donde llevan a cabo su labor.

Atendiendo todos estos elementos, se analizan los puntos de vista de los estudiantes para lograr identificar cuáles, en qué medida y de qué manera intervienen en la conformación de su propia identidad docente.

Trazando caminos

Los objetivos planteados en esta investigación son muy sencillos y claros, van de lo general a lo particular y tienen como eje principal la opinión de los estudiantes del CAM: encontrar el significado de identidad docente que tienen los estudiantes del CAM; analizar cómo los estudiantes de este centro conciben su propio proceso de conformación de identidad y los elementos que intervienen en ella; conocer el proceso de conformación de la identidad docente en los estudiantes; y explorar la manera en que las jornadas de Observación y práctica docente, dentro de las escuelas secundarias, conforman la identidad docente en los estudiantes del CAM.

Existen muchos estudios y análisis sobre el proceso de conformación de la identidad en determinadas circunstancias y en lugares específicos; por ser un hecho social, los resultados obtenidos poseen ciertas similitudes, aunque cada investigación realizada aporta nuevos datos. Este trabajo, en particular, ahonda en el proceso de conformación de la identidad docente por el que pasan los estudiantes de la especialidad de lengua extranjera del CAM, al no ser considerada ésta una escuela normal; se quiere saber qué ocurre durante su formación docente y cuáles son los elementos que interfieren en ella. Los puntos de vista de los estudiantes y las investigaciones realizadas dentro y fuera de Zacatecas constituyen aquí los ejes primordiales.

Esta investigación es de tipo cualitativa, pues como expone Álvarez-Gayou “el investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran” (Álvarez-Gayou, 2013). Además se utiliza una metodología de corte etnográfico y, a su vez, la técnica del análisis del discurso, para el examen de las entrevistas hechas a estudiantes que cursan el sexto semestre de la LES, así como la observación participante. Se cuenta con un universo de 18 estudiantes

al que se aplicará una entrevista estructurada, también se tomará una muestra de cinco para un estudio de caso y a algunos otros se les hará una entrevista semiestructurada. Con estos instrumentos y actividades se pretende encontrar la información necesaria para el análisis.

La conformación de la identidad es un aspecto abordado en diversas investigaciones y vale la pena mencionar algunas para, además de darle un sustento teórico, obtener los elementos necesarios para llevar a cabo un trabajo con estas características. Se analizaron con mayor detenimiento los estudios que abordaron el tema en las escuelas normales o equivalentes, pero también aquellos que podían aportar datos para realizar una comparación.

Este trabajo retoma un buen número de autores y conceptos para sustentar su argumentación. Primero, las nociones de cultura e identidad social de Gilberto Giménez, quien señala que la “cultura, en sus distintos grados, unifica una mayor o menor cantidad de individuos en estratos numerosos, en contacto más o menos expresivo, que se comprende en diversos grados, etcétera.” (Giménez, 2005:66); mientras que “las relaciones sociales también implican la representación en sí mismo y de los grupos de pertenencia que definen la dimensión social de la identidad” (Giménez, 2005:88). Después está Beatriz Ramírez Grajeda con los términos educación e identidad, quien señala que “en el ámbito de lo simbólico el sujeto se constituye y es en éste mismo ámbito, donde radica su posibilidad de transformación”. (Ramírez, 2007:226); luego se encuentra Moscovici y el concepto de representación social, definida como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos”. Por último, está Bourdieu y su capital cultural: “conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden”. (Bourdieu, 1996:158). Estas fuentes representan el punto de partida del marco teórico, sin descartar que se agreguen más conforme avance la investigación.

Observaciones finales

Los resultados obtenidos en la investigación son un referente sobre el trabajo académico y el impacto que éste tiene en los estudiantes; además, sirve para conocer a profundidad este proceso que, sin duda, ocurre en las aulas del CAMZ, con la colaboración, quizás inconsciente, de cada individuo que labora ahí.

Por los tiempos asignados a la investigación, se tiene hasta el momento sólo la parte contextual y metodológica. Los retos del trabajo, además de cumplir con los tiempos estipulados, son dos: localizar la mayor cantidad de elementos para hacer un análisis a profundidad y que la investigación tenga un eco en la institución donde se analizan los hechos. El camino aún es largo y seguramente se encontrarán otros aspectos dignos de análisis, aparte de los ya planteados, así como diversos obstáculos; pero se trabajará con ahínco para lograr el cometido.

Bibliografía

ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.

BOURDIEU, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.

FERNÁNDEZ, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Argentina: Paidós.

GIMÉNEZ, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. México: CONACULTA.

MARTÍNEZ, L. A. y González, S. O. (2009). *La construcción de los procesos de identidad de las y los docentes de educación física* [archivo PDF]. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0237-F.pdf

MEZA, G. (2014) *El centro de Actualización del Magisterio en Querétaro. Condición y visión*. Recuperado de: <http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=7efd0001c3583fb5f3719f54129b?nombre=23822-PONENCIA+GREGORIO.pdf>

RAMÍREZ, B. (2007). *De identidades y diferencias. Expresiones de lo imaginario en la cultura y la educación*. México: UAM- Azcapotzalco

MOTIVOS QUE INTERVIENEN EN LA ELECCIÓN DE CARRERA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE DURANGO, CAMPUS ZACATECAS

*Mario Alberto Flores Aldaba
Efraín Soto Bañuelos*

Resumen

La elección de carrera es un momento decisivo en la vida de los jóvenes, puede desencadenar crisis emocionales personales, familiares y sociales que lejos de ayudar provocan confusión; el joven es el protagonista de su vida y necesita ser entendido y orientado para que tome una decisión acorde a sus gustos y necesidades de inserción laboral en el futuro.

Al momento de optar por una carrera, los jóvenes se ven influidos por los constantes cambios sociales, culturales, históricos y económicos que afectan las distintas profesiones; por ejemplo, el desempleo es una problemática social que nunca pasa desapercibida. Cada persona forma parte de un grupo a la vez que se desarrolla como individuos, no es de extrañar, por lo tanto, que se busque ser diferente a los demás, una identidad particular y única.

El contexto sociocultural determina la formación de identidad, aunque no es el único factor en juego, también participa la concepción del sujeto de sí mismo, el *yo*. La identidad moldea el proyecto de vida, conforme crecen, los adolescentes se cuestionan sobre su futuro y comiezan a responsabilizarse de sus vidas.

El presente trabajo desarrolla un estudio de caso en alumnos que cursan las carreras de Diseño Gráfico y Ciencias y Técnicas de la Comunicación, de la Universidad Autónoma de Durango, campus Zacatecas. A través de una investigación mixta se pretenden conocer los motivos o factores que intervienen en el joven al elegir su carrera, así como la percepción de los docentes sobre la elección de sus estudiantes.

Palabras clave: Elección de carrera, orientación profesional, educación superior, proyecto de vida.

Introducción

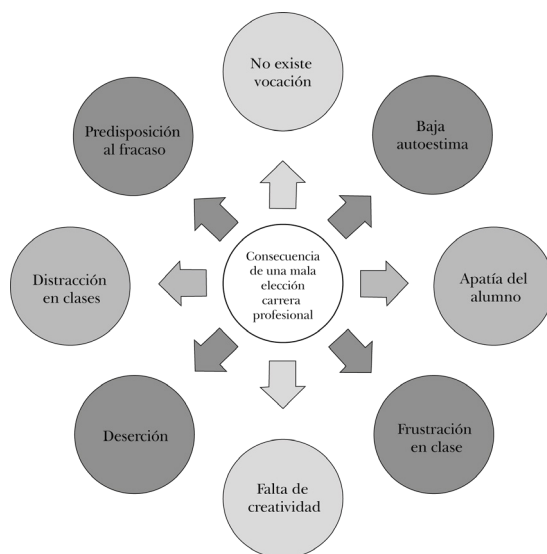
La vocación tiene una estrecha relación con la autorrealización personal, la cual es una necesidad del ser humano: la posibilidad de relacionar el trabajo con la propia vida, el trabajo como actividad valiosa para el individuo y no tanto como un generador de bienes. En la actualidad, la actividad laboral genera tensiones en el individuo, llegando a tener connotaciones negativas, debido a la percepción económica que enaltece determinadas ocupaciones –médico, abogado, arquitecto, ingeniero– mientras denigra otras –filósofo, licenciado en artes, cultura, música o periodismo–.

La elección de una carrera universitaria es una decisión importante en la vida de toda persona, para algunos resulta sencilla y para otros no tanto; en última instancia, esta resolución forma parte de un proceso de descubrimiento interno, de definir qué estudiar, dónde y cómo depende de la evaluación de diferentes variables: internas, como las aptitudes o intereses personales del estudiante, o externas, como los entornos familiar, social, cultural, económico y la situación del mercado laboral. Hacer una mala elección de carrera puede generar en el alumno problemas de depresión, baja autoestima, apatía, frustración en clase, poco interés por aprender los contenidos de las materias, falta de creatividad, desencanto por la carrera, negativismo, ausentismo y, en algunas situaciones, deserción.

Planteamiento del problema

A continuación se presenta un esquema donde se muestra una serie de padecimientos o actitudes, por parte del alumno, como consecuencia de una elección de carrera inadecuada.

Figura 1. Consecuencias de una mala elección de carrera profesional



Fuente. Elaboración propia.

En algunos alumnos de las licenciaturas de Diseño Gráfico y Ciencias y Técnicas de la Comunicación, de la Universidad Autónoma de Durango, se puede observar apatía, poco interés en aprender los contenidos, frustración, bajas calificaciones, conformismo, poca creatividad, poco entusiasmo, poca participación, falta de atención, ausentismo, actitud negativa, incumplimiento de tareas, conformismo y poca disponibilidad. Estas actitudes no sólo causan problemas a los propios alumnos que las manifiestan, también a los maestros ya que les dificulta impartir clase, pues mientras hay alumnos que rápidamente entienden los conceptos y terminan las prácticas, a otros se les debe explicar más de una ocasión y, además, se tardan en concluir las actividades, entregan trabajo de poca calidad y olvidan los conceptos explicados en clases anteriores. Los grupos no avanzan de forma unitaria y los alumnos que terminan con prontitud no tardan en aburrirse o distraerse ante la lentitud de sus compañeros. Esta situación provoca la frustración de algunos maestros, quienes se ven obligados a reducir la calidad de su trabajo.

Algunos docentes se refieren a los alumnos como flojos e irresponsables, ya que no les interesa obtener buenos resultados; a esto se agrega que la presentación de exámenes extraordinarios se ha convertido en un

negocio para la universidad, pues representa un porcentaje importante de ingresos. Sin embargo, lo realmente importante no es que un alumno repruebe un examen, sino la repercusión en su trayectoria escolar, en su proyecto de vida y en su próxima inserción en el campo laboral; por lo tanto, es importante analizar la motivación del joven en el momento de optar por una carrera.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son los motivos que inducen al joven a elegir una carrera?
2. ¿Qué percepción tiene el docente sobre los alumnos que estudian una carrera que no les gusta?

Objetivos de la investigación

1. Detectar y describir los motivos que inducen al joven a elegir una carrera.
2. Analizar la percepción que tiene el docente sobre los alumnos que han elegido mal su carrera.

Estado del Arte

Entre las publicaciones sobre el tema destaca la tesis de Méndez (2013), *Elección de carrera: Aspectos que influyen en los jóvenes*, una investigación cualitativa en la que la autora busca identificar qué aspectos familiares, económicos y aptitudinales intervinieron en la elección de carrera de estudiante de Psicología Educativa y en qué grado influyó cada uno. La investigación, realizada en una universidad pública al sur de la ciudad de México, trabaja con una muestra de siete participantes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico e intencional, empleando entrevistas semiestructuradas a cada estudiante. El trabajo revela que la familia influye mucho en la decisión de los participantes, mientras que los factores económicos y aptitudinales tienen poca relevancia.

En el artículo de Gamboa y Marín (2009) se hace un estudio para determinar el grado de intervención de los padres en los hijos a la hora de elegir una carrera. Las encuestas, realizadas en dos instituciones

diferentes a aspirantes que realizaron examen de admisión, arrojaron resultados interesantes, pues muestran que el 82.8% de los aspirantes afirma haber sido influenciado por sus padres al momento de optar por una; el estudio también indica que los varones sienten más presión de sus padres.

Por su parte, en Gómez, González y Velarde (2009), señalan las dos tareas principales de la orientación vocacional: el diagnóstico y la información profesional. En el artículo, se examinan los programáticos referidos al área vocacional de la currícula utilizada en la asignatura de Orientación educativa del Colegio de Bachilleres del estado de Sonora, para ver si en verdad cumple con los lineamientos necesarios que permitan hacer una buena elección profesional. La investigación no sólo muestra las deficiencias en la materia, también emite una serie de recomendaciones y prácticas orientadas al mejoramiento del área vocacional.

Lo anterior es sólo una breve muestra de la bibliografía disponible sobre el tema, en concreto, la que ha sido consultada para desarrollar esta investigación. Hasta el momento se tienen registrados 22 estudios relacionados con el objeto de estudio.

Marco Contextual. Panorama educativo y mercado laboral de profesionistas en México, América Latina y el Caribe

Las universidades, públicas y privadas, desempeñan un papel importante en la producción y reproducción del conocimiento; han adquirido una mayor apertura social y diversidad en la oferta educativa y en los programas –vespertino, cuatrimestre, *online*, semi-escolarizado, a distancia, etcétera–, lo que ocasiona un aumento de la matrícula. El crecimiento de las universidades no es equitativo en los países de Latinoamérica, pues las regiones donde se reporta una gran expansión coinciden con zonas urbanas y de mayor ingreso económico.

De acuerdo con datos de la UNESCO (2012:133), se observa un crecimiento acelerado de la matrícula de educación terciaria en la región, especialmente rápido en la última década (2000-2010). No es fácil estimar la cobertura de este nivel educativo, pues la población en “edad de asistir” no tiene una delimitación formal y las personas entran y salen de la universidad en diferentes momentos de su vida, sobre todo durante la juventud y la adultez temprana. Un cuantificador empleado en estos casos considera la tasa de estudiantes en educación superior en relación con la población total, así la tasa de estudiantes en educación

superior por cada cien mil habitantes, los países de América Latina y el Caribe –según datos brindados por 30 naciones– han aumentado de 2 316 en el 2000 a 3 328 en 2010, lo cual representa un incremento de poco más del 40% en una década. Es importante notar que esta tendencia positiva fue general en todos los países de los que se tiene datos comparables, aunque en algunos el avance fue más acelerado, como en Cuba, que quintuplicó su proporción de alumnos en educación terciaria durante el período.

El 3er Informe de Gobierno (GF, 2015:283) señala que la cobertura en Educación Superior, incluyendo la modalidad no escolarizada, tuvo un crecimiento del 32.1% en el ciclo escolar 2012-2013, al 34.1%, en el ciclo subsecuente; es decir, un aumento de dos puntos porcentuales. Estos datos revelan el incremento de alumnos matriculados con necesidad de estudiar la educación terciaria, ya sea en instituciones públicas o privadas. El gran problema, en este caso, es el desequilibrio entre la oferta y la demanda laboral, entre el número de jóvenes con una carrera terminada y la cantidad de puestos laborales ofertados.

Universidad Autónoma de Durango, campus Zacatecas

La investigación se realiza en alumnos de octavo semestre de las carreras de Diseño Gráfico y Ciencias y Técnicas de la Comunicación, de la Universidad Autónoma de Durango, campus Zacatecas. Esta institución oferta carreras atractivas para los jóvenes y que no se encuentran disponibles en la universidad pública del estado –UAZ–, además tiene costos más accesibles en comparación con otras universidades privadas, como el Tecnológico de Monterrey. La escuela pertenece al Fomento Educativo y Cultural Francisco de Ibarra A.C. y fue fundada en la ciudad de Durango el 11 de febrero de 1992.

La universidad ha incrementado su matrícula en los últimos años, esto le ha permitido ampliar sus instalaciones y abrir nuevas licenciaturas y posgrados, todo para atender la demanda creciente de los zacatecanos.

Elección profesional. Marco conceptual

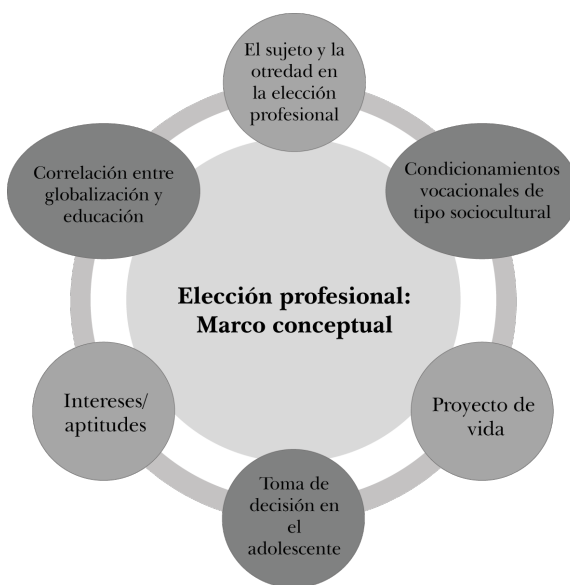
Entre los conceptos empleados para comprender la problemática destacan los siguientes: sujeto y otredad en la elección profesional, condicionamientos vocacionales de tipo sociocultural, proyecto de vida

en el adolescente, toma de decisión en el adolescente, intereses y aptitudes, correlación entre globalización y educación, y su impacto en Latinoamérica y México.

Proyecto de vida

El proyecto de vida, entendido desde la perspectiva psicológica y social, integra las direcciones y modos de acción fundamentales de la persona, en el amplio contexto de su determinación-aportación dentro del marco de las relaciones entre sociedad e individuo (D'Angelo, 1994:7).

Figura 2. Elección profesional. Marco conceptual



Fuente. Elaboración propia.

Metodología

La metodología utilizada es mixta, pues abarca un enfoque cualitativo y cuantitativo.

En cuanto al enfoque cualitativo, el tema se analiza desde una perspectiva fenomenológica, es decir, de la experiencia que viven tanto los docentes

como los estudiantes respecto a la elección de carrera; por lo tanto, se intenta captar el sentido y significado de las experiencias, actitudes, pensamientos y reflexiones de ambos actores. Los métodos y técnicas utilizados van desde la observación hasta las entrevistas formales e informales –se grabaron y luego se transcribieron–, lo que ofrece datos certeros y variados, muy útiles en el análisis y la interpretación. Las herramientas utilizadas, entonces, son las siguientes:

1. Entrevistas semiestructuradas a los alumnos y docentes.
2. Observación directa.
3. Entrevistas a profundidad.

Por otro lado, se utiliza la metodología cuantitativa, la cual se centra en los aspectos observables susceptibles de cuantificación y utiliza la estadística en el análisis de datos. En este caso, se emplean estas técnicas:

1. Encuestas Formales.
2. Entrevistas basadas en cuestionarios.

Consideraciones finales

La investigación está en proceso: se realizan y transcriben las entrevistas a los alumnos y docentes, los códigos están en formación para vaciar las entrevistas en el software Atlas.ti 7 y se preparan todos los instrumentos de análisis e interpretación de datos. Hasta ahora alumnos y maestros se han mostrado participativos y los resultados que se han obtenido provienen de las observaciones a través del diario de campo. Gracias a los puntos desarrollados en el planteamiento del problema, la información va tomando forma y coincidiendo, en gran parte, con el estado del arte, y los marcos teórico y conceptual.

Bibliografía

3ER. INFORME DE GOBIERNO (2014-2015). Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República. Ciudad de México, Agosto 2015.

UNESCO (2012). Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/Unesco Santiago).

D'ANGELO, O. (1994). *Modelo integrativo de los proyectos de vida*. Provida. La Habana Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Panorama Social de América Latina, 2014, (LC/G.2635-P), Santiago de Chile, 2014.

COVARRUBIAS MÉNDEZ, L. (2013) *Elección de carrera: aspectos que influyen en los jóvenes*. Tesis (Licenciatura en Psicología Educativa). México: UPN.

GAMBOA GARCÍA, J. y Marín Uribe, R. (2009). Género y carrera: el gusto por el área académica, como elemento en la elección de una licenciatura. En *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1) 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?Id=15511137008>

CAMARENA GÓMEZ, B. O., González Lomelí, D. y Velarde Hernández, D. (2009). El programa de orientación educativa en bachillerato como mediador en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41) 539-562. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?Id=14004109>

**ESTILOS DE APRENDIZAJE: ESTUDIO DE CASO DE LOS
ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DEL
CONALEP “MTRA. DOLORES CASTRO VARELA”,
TURNO VESPERTINO, 2015-2016**

Mónica Goretti Gallardo Aguilar

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo indagar acerca de los estilos de aprendizaje desde las actividades desarrolladas por los profesores. Se parte de una premisa: si la comunidad docente participa en la formación académica, debe saber más de este tema, pues contribuye en el perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje al hacer que el estudiante tome conciencia de cómo aprende y, así, se le facilite explotar sus habilidades. El hecho de que los estudiantes estén en el mismo grupo, tengan la misma edad o posean características similares no los hace homogéneos; cada individuo es único, pese a su pertenencia al grupo, sobre todo en el ámbito del aprendizaje, ya que los individuos perciben y procesan el conocimiento de manera diferente.

Si se considera el aprendizaje como un equivalente a recibir información de manera pasiva, lo que el estudiante haga o piense no es muy importante; pero si se entiende como un proceso de construcción por parte del receptor de la información, quien relaciona los datos y los adapta en función de sus propias características y necesidades, la condición y percepción del fenómeno son diferenciadas.

Sin embargo, conocer los estilos de aprendizaje no implica utilizarlos para clasificar a los estudiantes en categorías cerradas. Las maneras de aprender evolucionan y cambian constantemente, como todo ser humano, adecuándose a las necesidades de cada individuo. Esta investigación pretende dos cosas: conocer y analizar los estilos de aprendizaje para mejorar el entendimiento de los alumnos y diseñar algunas estrategias que los docentes estén dispuestos a emplear para lograr ese cometido.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, aprendizaje significativo, conocer.

Problemática

Ignorar los estilos de aprendizaje limita el empleo de estrategias docentes diferenciadas para atender los procesos individuales de acceso al conocimiento entre los estudiantes de bachillerato y, al mismo tiempo, impide que los propios estudiantes definan su manera de aprender; esto ocasiona bajos índices de aprovechamiento, desinterés por las asignaturas, reprobación e incluso deserción. Este trabajo pretende identificar cuáles son los estilos de aprendizaje prevalecientes entre la comunidad estudiantil del CONALEP y, en lo posible, diseñar un plan de intervención para atender los estilos de aprendizaje prevalecientes y motivar a la planta docente para que atienda el problema.

Objetivos

- Identificar los estilos de aprendizaje predominantes en los alumnos de primer semestre del CONALEP.
- Explorar la manera como los estudiantes adaptan a sus necesidades los diferentes estilos de aprendizaje.
- Socializar los estilos de aprendizaje entre la comunidad estudiantil y docente con fines de análisis e intervención.

Los propósitos se cumplirán al responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de primer semestre del turno vespertino del CONALEP “Mtra. Dolores Castro Varela”?
- ¿Cómo se manifiestan los estilos de aprendizaje?
- ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que los docentes y estudiantes ponen en práctica para disminuir los problemas de aprovechamiento académico?

Avances

El concepto de estilos de aprendizaje en el campo de la educación surge conforme los docentes se dieron cuenta de que no todos los estudiantes aprendían de la misma manera; así fue como iniciaron los primeros estudios sobre el tema, mismos que suscitaron cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los primeros en interesarse en el estudio de los estilos de aprendizaje fue el psicólogo Herman Witkin, quien investigó las funciones cognitivas, la habilidad analítica y el comportamiento social; le interesaba cómo las personas percibían las cosas, concretamente a través del campo visual, agrupando a los individuos en dos estilos cognitivos: el dependiente de campo y el independiente de campo. El autor llegó a la conclusión de que el aprendizaje es una expresión de las formas particulares de los individuos para percibir y procesar información.

La insatisfacción con el enfoque conductista y con la tecnología educativa que de él derivaba era evidente, motivo por el que aparece la psicología cognitiva, la cual “puso de manifiesto la importancia que tiene para el aprendizaje relacionar los llamados conocimientos, para lograr una mejor construcción de aprendizajes” (Zubirái Remy, 2004). Un primer acercamiento a estas nuevas teorías indica que el aprendizaje no es copia de la realidad, como sostuvo el conductismo en su teoría del reflejo, sino una construcción del ser humano que se realiza a partir de los esquemas que ya poseen las personas, es decir, de los instrumentos empleados en su relación con el medio.

Otro autor indispensable en los estudios sobre el aprendizaje es Jean Piaget, quien aseguraba que “el sujeto construye su conocimiento en la medida que interactúa con la realidad” (Garrison & Loredó, 2002). Esta construcción se realiza mediante varios procesos, entre los que destacan la asimilación y la acomodación; la primera se produce cuando el individuo incorpora nueva información como parte de su conocimiento y la segunda ocurre cuando la persona transforma su información previa en función de la nueva.

Piaget diferenció cuatro etapas o estadios en el desarrollo intelectual del niño y el adolescente, y contribuyó en el desarrollo de la Psicología Genética, fundamental para explicar cómo se produce el conocimiento; sus estudios marcan el comienzo de la concepción constructivista del aprendizaje, el cual se entiende como un proceso de construcción interno, activo, individual y progresivo que desarrolla estructuras mentales cada vez más complejas.

Para Ausubel, “no todos los contenidos pueden ser descubiertos por los alumnos, sobre todo en los niveles más altos de la educación” (Garrison & Loredó, 2002); por lo tanto, es preciso que el alumno pueda relacionar lo ya sabido con los nuevos conocimientos presentados por el docente. En definitiva, la mayor aportación de Ausubel es que aprender es comprender, dejando así de lado el aprendizaje memorístico, propio del enfoque conductista.

Desde la teoría cognitiva, el individuo recibe información de su entorno, luego la procesa y finalmente la convierte en un aprendizaje; por el contrario, según la corriente conductista, el proceso de aprender está ligado al rol del profesor, quien tiene un papel principal en la transmisión del conocimiento mientras el niño se ve como un receptor pasivo que debe internalizar la información entregada como única y válida. Quizás ésta sea la razón por la cual el conductismo se ha reemplazado por otras corrientes que posibilitan la constitución de individuos más autónomos y versátiles, capaces de tomar decisiones propias y válidas para ellos; además, se termina con la idea conductivista de que las emociones, interacciones y procesos internos experimentados por el individuos en la escuela no constituyen un aprendizaje.

Con el auge de las propuestas constructivistas y humanistas en diferentes campos del saber y, en particular, en la educación, los estudios desarrollados sobre los estilos cognitivos pronto encontraron eco entre los pedagogos, principalmente en Estados Unidos, donde “desde los años 60 venía generándose un amplio movimiento de reformas curriculares dinamizadas por transformaciones cualitativas en el área” (Sandín, 2003); con esto se renovaron las metodologías tradicionales, tomando en cuenta al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, a diferencia de los teóricos de la personalidad, los psicólogos de la educación, utilizaron el concepto de estilo de aprendizaje y no el de estilo cognitivo, pues explicaba mejor el carácter multidimensional del proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar.

Marco contextual

En 1978 se funda el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP); los primeros planteles surgen en el área metropolitana de la Ciudad de México e inician actividades en agosto de 1979. Luego se extienden por el interior del país (Curiel, 2010).

El 15 de marzo de 1982 aparece el primer plantel de CONALEP en Zacatecas, ubicado en la plazuela del Patrocinio, de la capital del estado, ocupa el edificio donde ahora se encuentra la Rectoría de la Universidad Autónoma de Zacatecas. El plantel comienza con una matrícula de 80 alumnos, distribuidos en las carreras de Asistente Ejecutivo y Máquinas-Herramienta por corte de Viruta; en 1984, bajo la gestión del director, el licenciado José Luis Martínez Pérez, la escuela se muda a nuevas

instalaciones, donde aún permanece. En 1997, toma su nombre actual, plantel CONALEP “Maestra Dolores Castro Varela”, en reconocimiento al trabajo y trayectoria de la poeta aguascalentense.

El perfil del egresado de CONALEP ha cambiado a través de los años, en un principio solo se buscaba profesionalizar técnicos de nivel medio, que cumplieran con los requerimientos de las empresas, pero con el paso de los años ha hecho que esta perspectiva evolucione. En 1990 se actualizan planes de estudio de las modalidades regular y modular; 1994 se pone en marcha el “Programa de Educación Basada en Normas de Competencias” (EBNC). Hacia 1997 empieza el Programa de Complementación de Estudios para Ingresar a la Educación Superior (PROCEIES), mediante el cual el profesional técnico titulado podía acreditar las materias complementarias de Química I y II, Matemáticas IV, Biología, Filosofía e Introducción a las Ciencias Sociales, para poder obtener la equivalencia del Bachiller (Curiel, 2010).

En 2003, comienza la prueba piloto de la Reforma Académica, mediante la cual se incluyen en los planes de estudio materias de carácter propedéutico de bachillerato, lo que brinda a los estudiantes la posibilidad de egresar como Técnico-Bachiller; con esta medida se pretende una formación bivalente.

Para 2007 se implementa el Modelo Académico: Educación de Calidad para la Competitividad (MACC), cuyo objetivo es que los alumnos puedan egresar como Profesional Técnico o como Profesional Técnico Bachiller, esta propuesta resulta además de pertinente, flexible y vanguardista; congruente con las necesidades cambiantes del entorno laboral, fortaleciendo la vinculación con el sector productivo y el ingreso a la educación superior del egresado (Curiel, 2010).

A partir del 2008, entra en vigor la Reforma Integral de la EMS –RIEMS–, puesta en marcha por la Subsecretaría de EMS, con el objetivo de crear un Sistema Nacional de Bachillerato –SNB–, el cual busca que los diferentes Subsistemas de EMS se rijan por un Marco Curricular Común –MCC–, el cual establece que, para articular los programas de las distintas modalidades de la EMS del país, se debe facilitar el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas.

El Sistema Nacional de Bachillerato pretende solventar algunos de los inconvenientes presentes en este nivel educativo, como la falta de cobertura, pertinencia, flexibilidad y equidad, que pueden resolverse si se ajustan los programas de las múltiples modalidades de EMS. La Reforma Integral de la EMS –RIEMS– considera las competencias como

la unidad que establece los requerimientos necesarios para obtener el certificado de bachiller, sin restar autonomía a los subsistemas en su formación curricular.

La enseñanza centrada en el aprendizaje obliga a “diseñar, incorporar y difundir acciones que lleven a nuestros alumnos a asumir y entender los contenidos de aprendizaje planteados, a través del autoaprendizaje y la responsabilidad compartida”(Reforma Curricular del Bachillerato General, en Palabra COBAQ, 3); así como un diferente enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que toma en cuenta que cada persona aprende de manera diferente y posee un potencial, conocimiento y experiencia distintos.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 menciona que “el nuevo entorno de la sociedad del conocimiento brinda oportunidades extraordinarias para innovaciones orientadas al desarrollo de nuevas modalidades educativas más adecuadas” (Pública, 2001); esto dentro de una concepción de educación integral que abarca la formación de la afectividad, la expresión artística, la interacción social y el ejercicio de los diferentes tipos de inteligencia.

En la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra en noviembre del 2008 y organizada por la UNESCO, se abordó el tema “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, pues en la actualidad crecen los índices de exclusión, no sólo en lo económico y social, también en el ámbito educativo, tema de interés para la presente investigación. Se tiene la idea errónea de que la educación inclusiva está asociada sólo a niños con necesidades especiales, ya que la inclusión no se limita a personas con discapacidad física o mental, también abarca a individuos con diferentes formas, tipos y estilos de aprendizaje.

El énfasis en la educación centrada en el aprendizaje evidencia la importancia de los estilos de aprendizaje para brindar una mejor atención a los estudiantes. La intención es mejorar la manera como se adquiere el conocimiento y, con esto, coadyuvar en un óptimo rendimiento académico.

Conclusiones preliminares

Cada persona aprende de manera distinta, hecho que exige buscar las vías más adecuadas para facilitar el aprendizaje; sin embargo, se debe tener cuidado de no etiquetar estos estilos, pues aunque son relativamente estables, pueden cambiar o modificarse en situaciones diferentes. La adquisición del conocimiento puede perfeccionarse, sólo es indispensable enseñar a los estudiantes de qué manera aprenden mejor.

No es necesario interpretar los estilos de aprendizaje como esquemas de comportamiento fijo que predeterminan la conducta de los individuos. Estos corresponden a modelos teóricos, por lo que actúan como horizonte de la interpretación en la medida en que establecen un acercamiento, mayor o menor, de la conducta de un sujeto con un estilo. En este sentido, estos se caracterizan por un as de estrategias de aprendizaje correlacionadas de manera significativa, es decir, cuya frecuencia de aparición marca una tendencia.

Sin embargo, esto no significa que en un mismo sujeto no puedan aparecer estrategias pertenecientes a distintos estilos de aprendizaje; todo se da en función de su necesidad de procesar y almacenar la información para un mejor rendimiento escolar.

Bibliografía

ALMAGUER SALAZAR, T. E. (1998). *El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje*. México: Trillas.

ANTUNES, C.A. (2002). *Las inteligencias múltiples*. México: Alfaomega.

CARRETERO, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aiuqe.

CURIEL, P. W. (2010). *Conalep una propuesta al futuro*. México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

DAVIDOFF, L. L. (2003). *Introducción a la Psicología*. México: McGraw Hill.

GARRISON, L. (2002). *Psicología*. México: Mc Graw Hill.

NAVARRO CRUZ, R. (2008). *Psicología I*. México: Imagen.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2001). *Programa Nacional de Educación*. México: Secretaría de Educación Pública.

REFORMA CURRICULAR DEL BACHILLERATO GENERAL. En *Palabra COBAQ* 3, 17. s.f.

SANDÍN, E. (2003). *Investigaciones cualitativas en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill/Interamericana de España.

SMIRNOV, A. A. (1960). *Enciclopedia de psicología 1*. México: Grijalbo.

UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*.

WOLMAN, B. B. (1994). *Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología*. México: Editorial Planeta.

ZUBIRÁI, H. D. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI*. México: Plaza y Valdés

LA ARTICULACIÓN DE COMPETENCIAS A DESARROLLAR ENTRE TERCER GRADO DE PREESCOLAR Y PRIMER GRADO DE PRIMARIA

Edith Sarai Inchaurregui Gutiérrez

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar las competencias establecidas en los planes y programas de los niveles preescolar y primaria, con énfasis en aquellas que pertenecen al estándar curricular de Lenguaje y Comunicación; se estudia, en particular, la transición del tercer grado de preescolar al primer grado de primaria, con el fin de examinar la cotinuidad de las competencias de un nivel a otro.

La investigación comienza por identificar el significado de competencia, parte del análisis y comparación entre las competencias desarrolladas en el nivel preescolar y las del nivel primaria –en especial de primer grado–, se continúa con la clasificación de las competencias que deben adquirir a partir del acuerdo 592, y los planes y programas de los niveles en cuestión, para finalmente determinar cómo se presentan esas competencias en los libros del alumno.

Las preguntas parten de los objetivos y buscan ser respondidas tomando en cuenta conceptos clave, como articulación y competencia.

Palabras clave: Articulación, competencias, preescolar y primaria.

Planteamiento del problema

El vínculo existente de un nivel a otro dentro de la Educación Básica, en este caso de preescolar a primaria, muestra un desfase en las competencias a desarrollar, de acuerdo con los planes y programas, mismas que, además, no se logran del todo al egresar; resulta alarmante que los conocimientos no concuerden en uno y otro nivel, pues surgen controversias entre los docentes de primaria al recibir alumnos con un grado de aprendizaje diferente al esperado.

Objetivos

- Conocer el significado de competencias en tercer grado de preescolar y primer grado de primaria.
- Analizar y comparar las competencias que se desarrollan en tercer grado de preescolar, y su congruencia con las de primer grado de primaria.
- Identificar las competencias que se definen en los libros de tercer grado de preescolar y de primer grado de primaria.
- Clasificar las competencias a desarrollar en preescolar y primaria.
- Elaborar un listado de las competencias a desarrollar en la articulación de nivel preescolar a nivel primaria.

Preguntas de investigación

1. ¿Qué significa competencia educativa en preescolar y primaria?
2. ¿Qué elementos se consideran en la articulación de competencias?
3. ¿Qué beneficios trae consigo el proceso de articulación de competencias educativas en preescolar y primaria?
4. ¿Cuál es el objetivo de articular las competencias de nivel preescolar y nivel primaria?
5. ¿Cuáles indicios sobre la articulación de competencias entre preescolar y primaria aparecen en los libros del alumno?

Metodología

Esta investigación es de tipo documental, ya que el análisis se realiza a partir de los documentos oficiales del sistema educativo mexicano; se busca indagar sobre la articulación de competencias que se desarrollan del nivel preescolar al nivel primaria, identificar los procesos de transición de un nivel a otro y recuperar la experiencia tanto de la educadora como del maestro de primaria. Este trabajo es, a su vez, de corte cualitativo, parte del uso de entrevistas y observación en la práctica docente para conocer las competencias que se desarrollan en cada nivel educativo y contrastarlos con lo documentado.

Desarrollo

La Educación Básica se conforma de los niveles preescolar, primaria y secundaria, pues los tres tienen un mismo objetivo: el desarrollo de competencias para la vida. Al transitar de un nivel a otro, se busca que el alumno tenga los conocimientos necesarios para adaptarse al siguiente estadio.

Al respecto de lo que debe enseñarse de un nivel a otro, Perrenoud indica que “conocer los contenidos que se enseñan es lo mínimo cuando se pretende instruir a alguien. Pero ésta no es la verdadera competencia pedagógica, sino que consiste en relacionar los contenidos por un lado con los objetivos, y por el otro, las situaciones de aprendizaje” (Perrenoud, 2004:16). Es necesario, entonces, analizar lo que los planes y programas establecen como rúbricas de enseñanza, con el fin de que sean abordadas en la práctica docente.

Para la SEP, la articulación “determina un trayecto formativo –organizado en un Plan y los programas de estudio correspondientes– congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema educativo nacional” (SEP, 2011:4); por medio de ésta, el alumno transita de un nivel a otro con facilidad, pues ha desarrollado los conocimientos necesarios, al menos eso se espera. Sin embargo, los resultados no son vivibles, ya que los alumnos suelen mostrar un desfase de su aprendizaje, en especial en las competencias a desarrollar, a lo largo de cada nivel educativo; de esta manera, el docente a cargo de recibirlos en el nuevo nivel tiene dificultades para enseñar y sólo tres opciones para salir del trance: 1) equilibrar los conocimientos de acuerdo con lo que sus alumnos conocen; 2) ignorar el desfase y continuar el proceso de aprendizaje a pesar de la ausencia de conocimientos; o 3) diseñar estrategias para potenciar el desarrollo, a manera de saltos cualitativos que mejoren los procesos de maduración en el aprendizaje y uso del lenguaje.

También es necesario analizar la articulación de competencias que existe entre el nivel preescolar y el nivel primaria, en especial los temas concernientes a tercer grado de preescolar y primero; esto para hacer conciencia sobre los contenidos establecidos en los planes y programas de cada nivel educativo.

Marco contextual

El nivel preescolar se creó para fomentar una educación inicial formal en todo individuo. Actualmente en este nivel educativo se desarrollan competencias a partir de aprendizajes esperados determinados en campos formativos y estándares curriculares, los cuales son parecidos a asignaturas que se deben enseñar a los alumnos a lo largo de 3 años.

El nivel preescolar es, entonces, la primera institución formal a la que ingresa cualquier individuo; en él, se inicia una formación para la vida a través de conocimientos brindados por personas preparadas en la materia –educadoras–, además se establecen reglas de comportamiento y un horario para iniciar las actividades en la institución, ingerir alimentos y concluir la jornada escolar. Por su parte, el nivel primaria es el estadio subsecuente; tiene como finalidad continuar el desarrollo de competencias durante un período de 6 años, en los que planes y programas estipulan los contenidos a enseñar, los cuales deben beneficiar la formación del alumno dentro de la Educación Básica.

Los objetivos de la educación preescolar pueden variar de país a país, sin embargo, la UNESCO ha creado una lista general de objetivos, basada en una encuesta dirigida a distintas naciones, entre los que destacan los siguientes:

- “Partir de los textos que definen y organizan la educación preescolar en el país –leyes, decretos y reglamentos oficiales– para buscar los principales intrínsecos y los objetivos explícitos e implícitos que quepa discernir en ellos” (Mialaret, 1976:26).
- “Se realiza este mismo trabajo, no ya partiendo de estos mismos textos oficiales sino de todos los documentos que se facilitan a las educadoras para ayudarlas en su labor: libros, revistas, materiales, etc.” (Mialaret, 1976:26).

Gracias a esta determinación, se han formulado distintas metas para favorecer la búsqueda de una educación de calidad en preescolar; se comenzó, primero, con objetivos sociales, como que fuera una estancia para el cuidado de los niños mientras las madres trabajaban, pero la idea ha evolucionado poco a poco y se ha consolidado en propósitos más pedagógicos, como brindar un espacio donde el niño conoce a sus iguales, confronta sus experiencias y pone a prueba su personalidad (Mialaret, 1976).

La matrícula de los niños que asisten actualmente al preescolar ha aumentado considerablemente con el paso de los años; de 1999 a la fecha, por ejemplo, la educación preescolar reporta un incremento del 64%, lo que la lleva a posicionarse con fuerza dentro de la educación básica (Informe EPT, 2015). Sin embargo, los progresos en el acceso han sido desiguales y existen diferencias considerables entre las zonas urbanas y las rurales, entre las familias ricas y las pobres, y entre las regiones prósperas y las desfavorecidas dentro de los países (Delprato y otros, 2014); persisten, además, grandes desigualdades en el acceso de las familias a una enseñanza preescolar de buena calidad (Britto y otros, 2014).

Para que el tránsito de un nivel a otro suceda de manera exitosa se espera una buena articulación entre los dos niveles, es decir, que cumpla con los principios de continuidad, secuencia y pertinencia. Al hablar de articulación, término usado en el acuerdo 592 de la SEP, se hace referencia a un proceso continuo de educación desde preescolar hasta secundaria.

El nivel preescolar se formalizó en 1992, con el licenciado Ernesto Zedillo Ponce de León al frente de la SEP, como parte de los cambios realizados a la educación básica en esa época; así, el 18 de mayo de ese año, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Entre los acontecimientos importantes, se presentaron los nuevos planes y programas de estudio para la Educación Preescolar (Rodríguez, 2004).

Años después, en 2004, se elabora un programa articulado por campos formativos, competencias y aprendizajes esperados; conceptos retomados en el programa de 2011, aún vigente en el país, el cual se analiza para comprobar la articulación en el tránsito al nivel primaria.

Antecedentes

El concepto de articulación se refiere a una unión o un enlace entre partes para conformar un todo, en el caso de la Educación Básica, esta unión es visible en los planes y programas de cada nivel educativo; se parte de la concepción de articulación vertical propuesta por Abello, ya que cuenta con un sentido amplio donde se definen las relaciones de interacción entre grados y niveles educativos (Abello, 2008).

En función del contenido del programa del nivel preescolar, “la Articulación de la Educación Básica se centra en los procesos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, al atender sus necesidades

específicas para que mejoren las competencias que permitan su desarrollo personal” (SEP, 2011:7); dicha acción tiene el fin de desarrollar competencias en cada nivel educativo, las cuales muestran una secuencia significativa que favorece al alumno en su preparación como individuo.

Al hablar de competencia dentro de la Educación Básica, el concepto se vincula con “la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (SEP, 2011:14). Es necesario tomar esta definición como base al momento de reconocer qué se enseña en cada nivel educativo, además es fundamental considerar que esta capacidad implica contar con conocimientos previos para desarrollar otros (Paniagua, 2009:14).

El concepto manejado por la SEP es similar al propuesto por el proyecto *Tunning Educational Structure in Europe 2* –en el que participan más de 120 universidades de 45 países europeos–, pues “para Tunning las competencias representan una combinación de atributos –con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades– que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (Silva, 2009). En ambas definiciones, las competencias se desarrollan en un nivel para continuar en otro y es ahí donde se presenta la articulación.

El uso de competencias es un concepto innovador en el sistema educativo mexicano, se ha desarrollado con base en reformas que buscan favorecer el desarrollo óptimo de los alumnos al prepararlos como buenos ciudadanos y personas útiles para su sociedad. En el caso de preescolar, la palabra “competencia” se utilizó por primera vez en el programa de 2004, el cual se dividió en campos formativos y competencias a desarrollar en el alumnado.

Por su parte, el programa 2011 define de manera concreta la noción de competencias, deja claro que la tarea de la educadora es y será desarrollar cada una de ellas por medio de situaciones didácticas descritas en planeaciones diarias, semanales, mensuales o anuales; para esto, se debe tomar en cuenta que las competencias siguen desarrollándose a lo largo de la formación del alumnado:

En el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve (SEP, 2011:14).

El problema a lo largo de estos años radica en el desfase de los alumnos que transitan de un nivel educativo a otro, en este caso de preescolar a primaria, pues como lo establece el programa de preescolar 2011, las competencias siguen desarrollándose, pero, en determinados casos, algunas no se desarrollan y pasan desapercibidas hasta arribar hasta siguiente peldaño.

La falta de comunicación entre preescolar y primaria ha desarrollado una problemática visible entre los profesorados de uno y otro nivel; los discursos suelen demeritar la labor de los compañeros al no desarrollar las competencias de acuerdo con un enfoque específico.

Conclusiones preliminares

La finalidad de esta investigación es analizar las competencias que deben desarrollarse entre el nivel preescolar y primaria, lo cual recibe el nombre de articulación. Al realizar este análisis documental, se busca examinar las competencias dentro del estándar de Lenguaje y comunicación que se desarrollan en el alumnado de acuerdo con lo estipulado para los niveles preescolar y primaria; dicho estudio no sólo parte de los planes y programas de cada nivel, también atiende los libros del alumno de preescolar y primaria, en los cuales se plasma aquello que se busca enseñar en el estándar curricular ya mencionado.

Bibliografía

ABELLO, R. (2008). *Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad* [versión PDF] Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v7n2/v7n2a15.pdf>

HERNÁNDEZ, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Infagon Web

MIALARET, G. (1976). *La educación preescolar en el mundo*. París: Unesco.

PANIAGUA, M. (2009). *Desarrollo de competencias cognitivas en preescolar: experiencias y propuestas*, Guadalajara: ITESO.

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: UAEM.

RODRÍGUEZ, M. L. (2004). *La educación preescolar y los factores que intervienen en su proceso educativo*. Tesis (Licenciatura en Pedagogía). México: Universidad Pedagógica Nacional.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para la educadora*. México: SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica* [versión PDF]. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>

SILVA, M. (2009). Una mirada analítica a las competencias y sus aplicaciones en la educación [versión PDF]. Recuperado de: <http://ojs.dpi.ulsu.mx/index.php/rci/article/view/176/398>

UNESCO. (2015). *La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos*. París: Unesco.

TOBÓN, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

LOS PROCESOS DE ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS NIÑOS. UNA PERSPECTIVA DESDE LAS NEUROCIENCIAS

Luis Humberto Jasso García

Introducción

El presente documento discierne sobre los procesos de adquisición del conocimiento, detallando los mecanismos por los cuales los alumnos se apropian de él; se postula una hipótesis basada en una perspectiva natural de los aprendizajes y se intentan rescatar algunos aspectos básicos de los alumnos: intereses, motivaciones, gustos, disgustos, modos de pensar y actuar. También se postula que el concepto de apropiación es más conveniente para el estudiante que el de aprender, pues este abarca diferentes ámbitos, como el aprendizaje artificial o fantasma en el que no existe una realidad natural, sino una realidad ficticia o creada. Asimismo, se analizan algunos aportes neurocientíficos para justificar el proceso de adquisición del conocimiento desde los procesos neuronales de los individuos.

En la actualidad, la educación atraviesa por un momento crítico, pues se ha desvalorizado el sistema de educación. La segunda década del siglo XXI se ha caracterizado por una sociedad cambiante y con intereses muy diversos, que demanda nuevos planteamientos pedagógicos que verdaderamente satisfagan las necesidades y demandas de los individuos.

La pedagogía debe caracterizarse por la naturaleza misma de la enseñanza, pues el ser humano está en una búsqueda constante del conocimiento. Cuando nace un niño aprende a respirar, comer, digerir, defecar, llorar y a comunicarse con su madre para que satisfaga sus necesidades; luego aprende a moverse, reptar, gatear, caminar, correr, saltar, trepar, hablar y todo lo hace con, sin y a pesar de los padres. Pensemos en qué procesos de adquisición del conocimiento se accionan en esos primeros aprendizajes, qué factores lo permiten y facilitan, y cuáles lo obstaculizan.

Lo primero que mueve al ser humano es la necesidad: fuera de su madre, el recién nacido siente la necesidad de respirar, comer o defecar y el organismo tiene que responderle, tanto con el sistema motor

autónomo como con el sistema motor voluntario; los seres que no logran el aprendizaje para la vida, mueren. Si el niño sobrevive a los primeros años continúa esa lucha por el saber: ahora vuelca su interés a los patrones conductuales y culturales, aprende una lengua y aquellos elementos que para su sociedad son “cultura”.

De nuevo lo aparentemente complejo se logra con la simplicidad de aprendizajes naturales, motivados por situaciones reales, no inventadas. Esa necesidad de aprender es intrínseca al ser humano, aunque en ella intervengan varios factores, como los *feedback* que hace el niño, es decir, repetir una acción e ir retroalimentándola de sus propias experiencias; también están los estímulos provocados por los padres, como las sesiones de estimulación temprana y de psicomotricidad.

Los niños, entonces, se ven favorecidos o desfavorecidos en la adquisición de conocimientos por algunos factores, entre ellos la intervención de los padres o los cuidadores, quienes, en ocasiones, incluso obligan a los niños a caminar, hablar y controlar esfínteres antes de su maduración neuronal; estas situaciones generan frustración y traumas que pueden retrasar el desarrollo humano, pues se omiten etapas importantes en la formación del niño.

Si los aprendizajes no son naturales, carecen de valor para los estudiantes. Por ejemplo, pensemos en un joven de preparatoria que no se aprende las leyes de Newton, así que el maestro se las explica por medio de un aprendizaje artificial, como la transferencia de la energía a partir de dos canicas de diferente tamaño; sin embargo, el estudiante es de clase media y ya maneja, entonces, si se le ejemplifica ese mismo tema con su auto, éste aprenderá que el exceso de velocidad sí pone en riesgo su vida y, por lo tanto, adquiere un conocimiento natural, útil para la vida.

El objetivo del presente trabajo es identificar los principales procesos de adquisición de conocimientos para generar una intervención educativa adecuada.

Para seguir las líneas de investigación sobre los procesos de adquisición del conocimiento de los niños, se pretenden utilizar dos formas metódicas: la primera a partir de datos cuantitativos –entrevistas a niños, maestros, padres de familia, listas de cotejo, rúbricas– y la segunda por medio de datos cualitativos –observación, diario de campo, registros de clase, videograbaciones de clases–. Asimismo, se quiere procesar la información a través del análisis e interpretación de los datos, comparándolos y contrastándolos con casos similares; finalmente, se hará una triangulación con la información proporcionada por los expertos en el tema, los resultados y la interpretación de los datos obtenidos.

Del acto docente a la adquisición de conocimientos, aportes neurocientíficos

Para un docente el papel fundamental de su labor es lograr que sus alumnos se apropien del conocimiento, que adquieran y utilicen ese conocimiento es la finalidad de la educación; pero ¿cómo lograr esa adquisición y apropiación del conocimiento?

Las neurociencias no son disciplinas recientes, pero sí su aplicación en educación; la neurología es una ciencia auxiliar y puede definirse como la rama de la medicina que estudia el sistema nervioso, tanto en estado de salud como en enfermedad (Quirós, 1980). Si bien esta ciencia se dedicó, en un principio, a la explicación de las patologías, hoy resulta tentador utilizarlas para potenciar el desarrollo cognitivo.

El ser humano ha sido interminablemente conceptualizado, pues su indagación físico-morfo-funcional no ha sido evidenciada del todo; recordemos que hasta hace poco se descubrió que los sentimientos no emanan del corazón, sino del cerebro, aun así seguimos dibujando un corazón para referirnos al amor, cuando lo correcto es dibujar un cerebro o la parte de éste encargada de las emociones.

Dejar de lado las teorías actuales e intentar partir de cero es un serio error; así como considerar los conocimientos existentes como lo único certero. Así pues tendremos que empezar a relacionar el aprendizaje con el desarrollo neurológico, que es diferente al desarrollo cognitivo; esperar la maduración de este último concepto para perfeccionar los conocimientos en los alumnos es tiempo perdido, se debe considerar que toda capacidad de aprendizaje proviene no sólo del desarrollo neurológico, también de diversos factores ambientales. No podemos, entonces, partir de nada, se deben retomar los saberes que el ser humano ha replanteado y redescubierto.

La adquisición de conocimientos en los escolares necesita contemplarse de otra manera, pues en la actualidad el niño aprende sólo por ir a la escuela y no por lo que se hace en ella; sin embargo, para actuar de manera razonada frente a los procesos de adquisición es menester reconocer cómo nos constituimos de manera natural.

El sistema nervioso es una estructura muy compleja, pero ¿cómo se forma ese sistema?, ¿qué es lo que le da la capacidad de ser lo que es en un niño o en un adulto?, ¿qué genera ese complejo entrelazado de circuitos para brindarnos la posibilidad de actuar en el mundo?

Las primeras neuronas se forman a los cuarenta y dos días después de la concepción (Terré, 2003), lo que nos obliga a pensar en el ser

humano desde una perspectiva “recíproca”, donde el movimiento da pie al desarrollo celular y viceversa; esto no es propio del feto, pues después del nacimiento esa “reciprocidad” continúa. Varios autores aseguran que el desarrollo motor es imprescindible para el cognitivo, así podemos ver una relación entre los problemas con las matemáticas y el haber gateado poco de niños. Julio B. de Quirós (1980) relaciona las actividades motrices con los procesos de aprendizaje y plantea que en el comienzo mismo de la vida la motricidad se anticipa a la acción mental, después ambos factores son coincidentes, más tarde coexisten y, finalmente, la acción mental subordina a la actividad motriz.

Parece insuficiente hablar de la “coexistencia” o de la “reciprocidad” del desarrollo de las células nerviosas con el movimiento, pues en sentido estricto la unidad mínima de vida, la célula, nos permite pensar en un estadio previo a la concepción. No es muy usual la preparación de los padres antes de la concepción, sin embargo, el estado óptimo de su salud es importante para el buen desarrollo celular de los hijos. La concepción inicia la vida, a partir de ese movimiento celular, cigoto, empieza una carrera entre el desarrollo celular y el movimiento, aunque éste último es vital, pues sin él las células morirían y sin éstas el movimiento no sería posible.

El feto, gracias a su medio amniótico, posee una gran posibilidad de movimientos que le son propios para estimular el desarrollo celular; es capaz de hacer cosas imposibles de reproducir después del parto. Algunas investigaciones apuntan a la obtención de datos fiables acerca de la dinámica de la actividad locomotora en el período de desarrollo intrauterino (Terré, 2003). Al referirnos al movimiento del feto, usamos este concepto y no el término motricidad, ya que éste se caracteriza por la intención, la cual sólo la posee un ser humano más grande.

El aprendizaje es el resultado de la coexistencia entre el desarrollo motriz y el neuronal, por ello debe privilegiarse la acción del niño en su aprendizaje; la escuela debe cambiar su estructura, tratar no sólo de que los estudiantes construyan su conocimiento, sino que esos conocimientos sean propuestos y protagonizados; es decir, buscar una acción para cada saber, incentivar el interés y provocar la acción como factor importante para la adquisición del conocimiento; en este caso, la comprensión de las células gliales² es imprescindible para una nueva concepción de la educación.

Tanto las neuronas como las neuroglías -conjunto de células gliales- son elementos celulares que conforman el sistema nervioso. Las neuroglías

² Las células gliales tienen funciones importantes de complemento para las neuronas, son el pegamento nervioso, controlan el establecimiento de las sinapsis, también pueden manejar la supervivencia de las neuronas al tiempo que ejerce una función clave en las enfermedades neurológicas.

tienen funciones importantes en el funcionamiento del sistema nervioso central, se relacionan con procesos nerviosos vinculados al aprendizaje, como las neuronas (Terré, 2003). La célula nerviosa –neurona– al ser estimulada se interrelaciona mejor con el resto de sus pares, lo que facilita la movilidad de la información, tanto aferente como eferente. Muchas veces queremos tener al niño sentado y sin movimiento, sin reflexionar en que ese niño tiene articulaciones, que está diseñado para moverse; ese es el motivo por el cual los alumnos, incluso en el salón de clases, necesitan mover una pierna, una mano, un dedo, como protesta hacia el control antinatural al que lo sometemos.

Si el niño está creado natural y anatómicamente para el movimiento, ¿por qué lo queremos tener inmóvil? Es cierto que parte del control y aprendizaje del movimiento se debe a la inhibición, sin embargo, ese control implica la quietud de unos músculos para mover otros de manera más fina, no es, de ninguna manera, una inmovilidad pura. El ser humano es 100% movable, por eso tenemos articulaciones de muchos tipos que satisfacen nuestras necesidades; no obstante, la educación nos suprime y, con ello, la oportunidad de seguir fortaleciendo nuestras capacidades cognitivas. La cultura también juega un papel importante en esta represión, al grado de que cuando llegamos a la edad adulta ya no tenemos la misma condición y, curiosamente, las funciones cerebrales también disminuyen. Podemos relacionar esta condición con la vejez, pero hay muchos ejemplos de personas que se mantienen activas y así retardan esa disminución de las funciones celulares, manteniendo la memoria, una de las funciones más susceptibles a deteriorarse.

Es complicado intentar cambiar la corriente inercial del pensamiento, lo más fácil es, tal vez, detenernos a pensar un poco ello y ver en el movimiento un generador de desarrollo neuronal, en cada etapa del desarrollo humano. En algunos países se impulsa la estimulación durante la senectud para detener o frenar el daño de algunas enfermedades, lo que motiva e incita, de forma natural, a las células nerviosas que ya no se desarrollan, pero que pueden cumplir sus funciones aun en personas de edad avanzada.

El niño es un ser en desarrollo y, por ende, de todas sus estructuras orgánicas la más inmadura es, precisamente, su sistema nervioso central (Terré, 2003). Si el desarrollo neuronal termina su proliferación después del nacimiento y, luego, comienza a decrecer, pues mueren millones de células nerviosas; se debe incitar, entonces, la acción reactiva que alcanzan las neuronas al ser estimuladas, es sorprendente cómo en personas con una lesión cerebral provocada por un traumatismo craneoencefálico,

con daño irreversible en el área motora, después de un programa de rehabilitación y estimulación, llegan a recuperar funciones perdidas gracias al dinamismo y la gran movilidad neuronal propia del sistema nervioso.

Si en personas con serios daños se obtienen estos resultados, ¿cómo podríamos utilizar este conocimiento de estimulación neuronal a favor de la adquisición del conocimiento? Es cierto que falta mucho por indagar, pero debemos aproximarnos desde los estudios médicos ya realizados.

La motricidad es una base imprescindible del desarrollo cognitivo, Azemar, citado por Juan Granda (2002), menciona que la mejoría de los comportamientos motores se debe al desarrollo del córtex, pues éste permite realizar movimientos voluntarios mucho más coordinados, así como aprendizajes motores más complejos. En la opinión de Azemar, se infiere cómo la reciprocidad entre movimiento y aprendizaje se manifiesta de manera frecuente o casi permanente en el desarrollo humano.

Sin embargo, la reciprocidad parece insuficiente, pues los desarrollos neurológicos y motores se producen en un sujeto inmerso en un contexto sociocultural determinado (Da Fonseca, 1979, cit. por Granada, 2002), de tal suerte que el conocimiento de la neurología y de la motricidad son apenas las condiciones esenciales para el tema. El medio en el que se desenvuelve el individuo y su contexto cobran gran importancia para impulsarlo a actuar en el mundo.

Conclusiones

Los procesos de adquisición del conocimiento deben ser una herramienta para los docentes, pues permiten una mejor aproximación de los alumnos a la información; si logramos que los alumnos conozcan los procesos por los cuales aprenden, estaremos dándoles potentes herramientas para fomentar el autoaprendizaje e impulsando un aprendizaje permanente. Al partir de esta idea sobre el desarrollo del cerebro –de que si se ejercita por medio de la lectura, la comprensión, la resolución de problemas, se habilitan y se fortalecen áreas de la inteligencia– y tomando en cuenta la metacognición –donde el alumno aprende a aprender y aprende de sus propios aprendizajes– daremos un gran paso en el perfeccionamiento de la educación.

No obstante, debemos saber cuál es la mejor manera de estimular el cerebro de nuestros alumnos, por lo que se deben plantear retos a vencer en diversos ámbitos de la inteligencia, desde una perspectiva de los aprendizajes puros y naturales con verdadera pertinencia; así, al partir

de las características de nuestros alumnos y plantear como objetivo principal crear personas exitosas en la vida, la meta se cumplirá debido al éxito, la plenitud y la felicidad alcanzada por los estudiantes.

Los problemas de la educación en México giran en torno a la comprensión lectora y al pensamiento lógico matemático, pero ¿qué hacer al respecto? Para lograr que los estudiantes se apropien de los conocimientos es necesario encausarlos, hacerles de la educación una necesidad propia y, luego, inculcarles el gusto por aprender; tanto la necesidad como el gusto son productos del interés y la motivación, entonces, la disposición cognitiva juega un papel muy importante para esa apropiación del conocimiento. Se debe cambiar el modelo de la educación impositiva y de la pedagogía del miedo, donde los alumnos se portan bien y estudian mucho para no obtener malas notas y malos tratos por parte de los docentes y de los padres de familia. Debemos, por lo tanto, fomentar en los alumnos la confianza en sí mismos a partir de la confianza que nosotros depositamos en ellos y resaltando siempre sus cualidades y bondades particulares; esto los guiará a la excelencia y el éxito en la vida.

Cuando nos dirigimos a nuestros alumnos debemos tomar en cuenta el lenguaje, qué palabras usamos y las posibles repercusiones sobre sus esquemas; también es necesario actuar de manera positiva, impulsar siempre al logro y profesar una pedagogía de la confianza, el respeto y la paz; si tomamos en cuenta al alumno y lo hacemos sentir bien, en un ambiente de confianza y aprendizaje óptimos, entonces las barreras que limitan la adquisición del conocimiento serán minimizadas. El estrés en los niños representa en estos días una realidad, éste es ocasionado por la incomprensión y por las implicaciones de esa incomprensión; se debe buscar que los alumnos manifiesten sus sentimientos tanto positivos como negativos y que esa información se aproveche para enriquecer los momentos de aprendizajes.

Partiendo del conocimiento sobre el desarrollo neuronal y el aprendizaje apenas visto desde una ventana, podemos impulsar una nueva educación que intente responder a las exigencias de las nuevas generaciones; el pensamiento ya no es suficiente para el ser reflexivo o crítico, el reto ahora es crear personas que piensen en lo impensable, que tengan una visión del mundo desde una perspectiva positivamente divergente, es decir, individuos con una personalidad y una seguridad que les permita proyectar ideas en el futuro inmediato.

El ciudadano actual no debe buscar respuestas a los problemas, sino ser él mismo la respuesta; no debe adaptarse al mundo, sino adaptar el mundo a él. La educación tiene que perseguir nuevos retos, ser

un elemento útil, cambiar los viejos esquemas por nuevas filosofías paradigmáticas de la educación.

El docente debe pensar y ser metarreflexivo –reflexionar más allá de sus propias reflexiones– si quiere formar nuevos estudiantes, personas capaces de alcanzar un alto grado de felicidad. Éste es el objetivo primordial de la raza humana, la respuesta a los problemas: individuos capaces de una movilidad cognitiva que les permita sustituir respuesta que ya no cumplan su función; permanentemente nuevos en conocimiento, cultura e ideas; enemigos de todo idealismo inoperante, y abierto a la colaboración social con el fin de preservar la especie humana de todos los depredadores futuros –enfermedades, virus, bacterias, fenómenos de la sociedad, desempleo, relegación, entre otros–.

La educación debe ser constantemente replanteada para la vida y para brindar conocimientos verdaderamente útiles; debemos tener cuidado en no viciar la educación con la cotidianidad, pues esta perpetúa nociones que ya perdieron su razón de ser.

El pensamiento deberá alcanzar una escala superior; no basta con explicar por qué la educación no ha redituado al pueblo, se deben buscar soluciones que hagan ver los problemas como algo sin importancia. Difícil es arrebatar la atención de la gente a la televisión y las redes sociales, pero cuando se logre hacer pensar a un joven o a un estudiante de cualquier nivel, el mundo resurgirá, porque las ideas para recuperar la educación y el raciocinio serán cada vez más fuertes.

Bibliografía

QUIRÓS, J. B. (1980). *Fundamentos neuropsicológicos en las discapacidades de aprendizaje*. México: Médica Panamericana.

GRANDA, J. y Alemany, I. (2002). *Manual de Aprendizaje y Desarrollo Motor*. Barcelona: Paidós.

TERRÉ, O. (2003), *Neurodesarrollo Infantil*, Lima: Kiddi's House.

ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE VICARIO EN LA CLÍNICA DE REHABILITACIÓN “LIEBEN”

Alejandro Juárez Gallegos

Resumen

En el presente escrito se dan a conocer los avances, retos y problemáticas presentadas en la investigación denominada “Análisis del aprendizaje Vicario en la clínica de rehabilitación Lieben”, institución ubicada en la ciudad de Zacatecas. Este trabajo analiza el proceso enseñanza-aprendizaje en las personas que pretenden rehabilitarse; uno de los propósitos es ahondar en los factores existentes en el proceso de aprendizaje, tanto para la recuperación del interno como para rescatarlo de su adicción.

Se quiere realizar un análisis de los factores que influyen en el proceso de recuperación: si los modelos existentes en la clínica son los adecuados, si los internos toman como objeto de aprendizaje a sus propios compañeros y cuáles ejemplo no son adecuado para comenzar el proceso de rehabilitación.

Para desarrollar esta investigación, en la parte teórica se retoma la teoría del aprendizaje cognitivo social de Albert Bandura, propuesta en su libro *A Social Cognitive Theory* (1986), mientras que en la metodología se utiliza la etnometodología, propuesta por Garfinkel desde las nociones de asignación de signos y símbolos, indexicalidad, entre otros. Se consulta también, por razones metodológicas del enfoque profesionalizante, a Boris Yopo y Anton de Shutter, pues la investigación debe ir de la mano con la práctica.

Para finalizar es necesario aclarar que en este tipo de estudios, la personalidad del investigador es, al mismo tiempo, la principal herramienta y el obstáculo más grande.

Palabras clave: Aprendizaje, aprendizaje vicario, aprendizaje significativo.

Problema

Hacer conciencia sobre los diversos problemas sociales que enfrenta la población, reclama no sólo el punto de vista y la opinión del estudioso

de la problemática social, también poseer una visión crítica sobre el actuar. Las adicciones, el alcoholismo, los trastornos alimenticios o de la personalidad son complicaciones que hacen necesaria la creación de espacios para ayudar, tal vez no a cambiar, pero sí a mejorar la de vida de los individuos.

Las adicciones son un problema universal, aunque el conflicto inicia en el individuo; surgen de la mala interacción con su medio y con los demás, es decir, cuando entra en contacto con la sociedad, la cual brinda espacios, sustancias, métodos, actividades que intensifican la problemática.

En cada persona existe un miedo constante, el cual es aprendido y los lleva a conducirse de determinada manera; el ser humano tiene la necesidad de ser incluido en algunos grupos sociales, el miedo se apodera de la mente cuando existe la posibilidad del rechazo, entonces se recurre elementos que permiten desarrollar en el individuo un sentimiento de pertenencia, estos pueden ser sustancias adictivas, las cuales no sólo generan dependencia fisiológica, también emocional. Por lo tanto, un individuo no está bien sólo cuando presenta tendencia a refugiarse en un “objeto-consolador” externo, cuya función es llenar el sentimiento de vacío; todo comienza por querer encontrar algo que calme la tensión, esto orilla a las personas a caer en un patrón adictivo de funcionamiento repetitivo: necesidad/tensión (droga) – satisfacción/placer (ingestión) –vacío/angustia – necesidad.

El comportamiento y la dependencia son aprendidas, así que el proceso de recuperación se basa en adquirir un conocimiento que se pueda llevar a la práctica, es decir, en generar un aprendizaje significativo y con él una reeducación. A pesar de tener los mismos síntomas y estar en el cuadro de personalidad adictiva, las personas aprenden, aunque puede ser de manera positiva o negativas.

El problema a tratar en la clínica de rehabilitación “Lieben”, es por qué si los internos tienen las mismas condiciones institucionales y personales, no logran adquirir el aprendizaje deseado, conocido popularmente como rehabilitación.

Preguntas de investigación

Estas son las interrogantes que guían la presente investigación:

- ¿Cómo se da el aprendizaje vicario en el proceso de recuperación en la clínica de rehabilitación, en alcoholismo y adicciones, “Lieben”?

- ¿Los modelos –instructores– de la clínica ejercen la influencia necesaria para generar un aprendizaje por observación?
- ¿La edad del modelo –instructores– tiene algún efecto en el logro del aprendizaje?
- ¿La edad del interno se relaciona con las condicionantes de éxito o fracaso para obtener el aprendizaje?

Objetivos

La investigación y los problemas de la investigación se sintetizan en los siguientes objetivos:

- Identificar las variables y circunstancias con las que se relaciona el logro del aprendizaje vicario en la clínica de rehabilitación “Lieben”.
- Describir las circunstancias materiales y culturales del panorama institucional del aprendizaje vicario en la clínica de rehabilitación “Lieben”.

Objetivos específicos

- a) Analizar las circunstancias económicas y culturales de la institución.
- b) Analizar las circunstancias materiales de la infraestructura disponibles para el aprendizaje vicario.
- c) Caracterizar el perfil de los modelos –instructores– en cuanto al trabajo clínico.
- d) Identificar las condiciones de la infraestructura civil, clínica y pedagógica de la institución.
- e) Describir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el programa de recuperación.

Estado del arte

Al revisar la bibliografía para la investigación, se encontró que en varios países europeos y americanos se suscribe el aprendizaje vicario en diferentes áreas, aunque en el caso de clínicas o centros de rehabilitación, no existe información al respecto.

La bibliografía sobre el tema es extensa, por lo que sólo se utilizaron las fuentes más cercanas al enfoque de la investigación. Elena B., en su artículo “Aprendizaje vicario”, nos dice que “aprendemos por observación en la infancia y adolescencia cuando no se sabe aún discriminar conductas, el exceso de videojuegos o programas de televisión con temática violenta podría influir de forma negativa en el comportamiento” (B., 2011). Por su parte, Ángela Prieto Gil en su estudio “Aprendizaje Vicario” habla sobre los factores cognitivos en el aprendizaje social y las técnicas empleadas en el aprendizaje vicario. Pedro Luis Pascal Lacal (2009), mientras tanto, en su artículo “Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje”, hace un recuento de la teoría del aprendizaje social de Bandura y de Evans y Ewen, aunque los aborda desde una perspectiva más educativa.

También está el artículo “Aprendizaje por observación” de Ana Muñoz, enfocado en lo motivacional, en lo que somos capaces de aprender mediante la observación de los demás; para la autora, el entorno es un manual de instrucciones viviente que se pueden usar para aprender muchas cosas y mejorar las habilidades, sólo se requiere la intención de aprender y familiarizarse con lo observado. El estudio pertenece al área de psicología clínica, pues se basa en las emociones, y es indispensable para esta investigación, ya que dentro del proceso de recuperación uno de los factores coadyuvantes es la reeducación de las emociones.

Otro artículo relevante es “El modelado: definición, factores clave y ámbitos de aplicación en psicoterapia”, de David Puchol Esparza, donde se explora el modelado como una estrategia fundamental para la transformación de la conducta, el entrenamiento de las habilidades sociales y el desarrollo de la asertividad. La investigadora argentina Verónica Sargiotti (2011), en su estudio “Aprendizaje por observación”, señala que el aprendizaje por observación o imitación es realizado tanto por humanos como por animales, no se da por ensayo y error ni por la experiencia directa, sino por asimilar la conducta de otro miembro de la especie, algo de lo que no necesariamente se es consciente.

En Estados Unidos, el doctor C. George Boeree (1998) analiza la teoría del aprendizaje de Albert Bandura y explica la transición del conductismo al cognitivismo; la evolución de esta teoría muestra el enorme impacto en los estudios sobre la personalidad y en la terapia. Boeree indica que el acercamiento orientado a la acción y a la solución de problemas fue bienvenido por quienes gustaban de la acción más que de filosofar sobre arquetipos, actualización, libertad y todos los otros constructos mentalistas.

Ronald L. Akers (___), catedrático de Criminología y Sociología, publicó un artículo donde describe algunos programas existentes en los Estados

Unidos, diseñados para el tratamiento y prevención de la delincuencia; estos se basan en los principios y procesos cognitivos y conductivos usados en la teoría del aprendizaje social, como explicación del delito, la delincuencia y la desviación. La aplicación de las nociones de la teoría del aprendizaje social ha tenido cierto éxito en comparación con programas basados en otras posturas.

En México, existen varios estudios basados en el aprendizaje vicario o teoría del aprendizaje cognitivo social de Bandura, aunque la mayoría se limitan a explicar el método. Jairo Augusto Sánchez González (2013) analiza esta teoría aplicada en el área de la mercadotecnia, similar al marketing y al aprendizaje observacional; el investigador señala que el aprendizaje social se da de manera inmediata, inconsciente y sin necesidad de un proceso de práctica y desarrollo del conocimiento, por lo que no es presencial ni requiere de un seguimiento, pero es útil para inducir un comportamiento deseado por los mercados, pues es necesario crear un modelo deseable y cercano a los grupos sociales a los que se pretende llegar.

En cuanto al tema de las adicciones, se revisaron dos artículos de estudiosos mexicanos. El primero, “Los grandes problemas de México en salud: adicciones”, de René Dávila (___), propone hacer conciencia del alcoholismo en México y muestra un panorama de la enfermedad en el país. Por su parte, Pedro Jiménez, en su artículo “¿De quién o de qué dependo?”, realiza un análisis biogenético desde un enfoque psicocorporal que ayuda a la persona de manera activa a recuperar y regular su energía vital y a sentirse segura e independiente en el mundo.

Marco teórico

El canadiense Albert Bandura es la fuente obligatoria sobre el aprendizaje vicario y una autoridad en el tema; propone el término *determinismo recíproco*, el cual explica que el ambiente condiciona el comportamiento humano, pero, a su vez, el comportamiento modifica el ambiente. Posteriormente, el concepto se enriqueció con la teoría de los procesos psicológicos básicos –memoria y lenguaje–, factores que también influyen en el desarrollo de la personalidad. El trabajo de Bandura se sostiene en dos pilares: el aprendizaje por la observación y la teoría social del aprendizaje.

Según Bandura los pasos del aprendizaje por observación son los siguientes: atención, retención, reproducción y, finalmente, imitación;

además, se encuentra el refuerzo pasado o vicario, la posibilidad de percibir y recuperar el modelo. También existen varios motivos para no imitar, como el castigo dado o prometido –amenazas– y el castigo vicario.

En cuanto a la autorregulación, el investigador canadiense sugiere tres estadios importantes: auto-observación (voltear a verse), juicio –comparación del individuo con los demás–, y auto-respuesta. Asimismo, ve tres resultados posibles del excesivo auto-castigo: compensación –complejo de superioridad y delirios de grandeza–, inactividad –apatía, aburrimiento, depresión– y escape –drogas y alcohol, fantasías televisivas o incluso el escape más radical, el suicidio–.

Metodología

Por la naturaleza del problema, esta investigación es de carácter cualitativo, ya que los escenarios o los grupos no serán reducidos a variables, sino considerados como un todo. Se estudiará el fenómeno desde un pasado y su contexto actual, a través de las encuestas estructuradas y semiestructuradas aplicadas a los modelos –instructores y pacientes– internos; asimismo, se investigarán los hechos o conductas en el momento que se presenten, sin limitarse a entrevistas o cuestionarios diseñados para documentar los tipos de actitudes, personalidades o resultados.

La metodología utilizada es un marco referencial interpretativo basado en la etnometodología, la cual “se aboca al estudio de las habilidades prácticas, lingüísticas y de interacción que las personas usamos para resolver situaciones de la vida diaria”(Jurgenson, 2003); este enfoque fue propuesto por Garnfikel, a quien se sigue en todo momento. Al haber un investigador partícipe en el grupo de estudio se retoman, también, el concepto de investigación participativa, desde la perspectiva de Boris Yopo y Anton de Shutter.

Retos y problemáticas

El aprendizaje en la clínica es cotidiano. Por medio del ejemplo de vida se brinda un mejor conocimiento; para esto se tiene que ser miembro del grupo y no sólo un educador o individuo externo a la comunidad. Convertirse en miembro de un grupo no supone sólo adaptarse, sino también participar activamente en su construcción.

Para pertenecer al grupo como miembro activo, es necesario abrir los sentimientos y experiencias de vida en el momento de las sesiones, así como olvidar las herramientas profesionales que se tienen, esto para ver al interno como un individuo igual a los demás y para comprender que todos forman parte del conjunto. Todos son responsables del crecimiento o deterioro de la comuna, nadie es externo y cualquiera puede recuperarse de la enfermedad siguiendo, diario, algunas conductas y comportamientos.

Uno de los problemas al ser miembro del grupo es la falta de objetividad para realizar los informes de aprovechamiento, pues desligar los sentimientos y la actividad de investigación es complicado; en ocasiones, las emociones impiden la certeza al observar la acción social, intersubjetividad y la comunicación lingüística en la práctica social.

Otra dificultad es el tiempo que los sujetos pasan en la clínica, debido al costo del tratamiento la mayoría sólo permanece por dos meses, así que la rotación de los sujetos es constante. El reto es concluir la investigación y elaborar un proyecto de intervención; la primera fase se centra en diseñar y presentar la tesis para generar el primer análisis del proceso enseñanza-aprendizaje en una clínica de rehabilitación, basado en el aprendizaje vicario.

Conclusión

Existen pocos trabajos de investigación acerca del aprendizaje vicario en personas adictas, aunque las gráficas muestren un crecimiento de las adicciones, tanto en sociedades desarrolladas como en las no está tanto. Si bien es cierto que hay abundantes archivos de casos clínicos en esta área, no existe artículo o libro alguno sobre el proceso aprendizaje-enseñanza en los centros o clínicas de rehabilitación.

Al no haber bibliografía al respecto, se espera que este trabajo contribuya al desarrollo de un proceso de enseñanza para que las personas adictas vivan mejor, sin ataduras.

Bibliografía

AKERS, R. L. (s.f.). Aplicaciones de los principios del aprendizaje social. Algunos programas de tratamiento y prevención de la delincuencia [archivo PDF] Recuperado de: <http://www.uned-illesbalears.net/Tablas/serrano3.pdf>

B., E. (11 de Abril de 2011). Aprendizaje vicario. En *depsicologia*: <http://depsicologia.com/aprendizaje-vicario/>

BOEREE, G. (1998). *webspaceship.edu*. Recuperado de *webspaceship.edu*: <http://webspaceship.edu/cgboer/banduraesp.html>

DÁVILA, R. (4 de Marzo de 2009). *journalmex.wordpress.com*. Tomado de *journalmex*: <https://journalmex./2009/03/04/los-grandes-problemas-de-mexico-en-salud-las-adicciones/>

ESPARZA, D. P. (s.f.). El modelado: definición, factores clave y ámbitos de aplicación en psicoterapia. En *psicologia-online*: <http://www.psicologiaonline.com/colaboradores/dpuchol/modelado.shtml>

FERNÁNDEZ, N. (s.f.). Aprendizaje por observación. Método [archivo PDF]. Recuperado de: http://www.academia.edu/9852430/Aprendizaje_por_observacion_metodo

GARFINKEL, H. (2006). ¿Que es la etnometodología? En H. Garfinkel, *Estudios de la etnometodología* (págs. 9-46). Colombia: Antropos.

GIL, A. P. (s.f.). *angelapg.wordpress.com*. Tomado de *angelapg*: <https://angelapg.wordpress.com/orientacion-escolar-y-accion-tutorial/modificacion-de-conducta-en-contxt-esc/aprendizaje-vicario/>

JIMÉNEZ, P. (s.f.) Las adicciones. De qué y/o quién dependo. En *conciencia sin fronteras*: <http://www.concienciasinfronteras.com/PAGINAS/CONCIENCIA/adicciones.html>

JURGENSON, J. L. (2003). *Como hacer investigacion cualitativa*. México: Paidós.

MARTÍN, M. I. (2009). La educación de adultos [archivo PDF]. Recuperado de: http://www.csicif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/M_INMACULADA_MARTIN_1.pdf

MUÑOZ, A. (s.f.). El aprendizaje por observación. En about: http://motivacion.about.com/od/aprendizaje_estudios/a/El-Aprendizaje-Por-Observacion.htm

PASCUAL, P. L. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje [archivo PDF]. Recuperado de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/PEDRO%20LUIS_%20PASCUAL%20LACAL_2.pdf

SÁNCHEZ, J. A. (12 de Mayo de 2013). Aporte del aprendizaje vicario en la conducta del consumidor. En psicología-online: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2013/aporte-del-aprendizaje-vicario-en-conducta-consumidor.html>

RUÍZ, M. M. (2009). Reseña de “Otra educación: aprendizajes sociales y producción de saberes” [archivo PDF]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13218531012.pdf>

SERVÍN, M. (2004). Tendencias en investigación sobre el aprendizaje del adulto [archivo PDF]. Recuperado de: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/212/pdf>

TENNANT, M. (2013). Principios del aprendizaje aplicados a los adultos [archivo pdf]. Recuperado de: <http://www.ftm.es/enseñanza%20adultos.pdf>

APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INGLÉS 2011 EN LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA #19, DE CIUDAD CUAUHTÉMOC, ZACATECAS

Arleth Yuliana Medina Jasso

Resumen

En esta investigación se describen algunos factores contextuales y personales de los alumnos de nivel secundaria que condicionan el aprendizaje en la asignatura de inglés; dicho programa resulta desafiante para los maestros que pretenden cumplir con los objetivos descritos en el programa, y así lograr el desarrollo y consolidación de las competencias básicas en inglés, debido sobre todo a la nula formación de los jóvenes en el área. También se aborda la exigencia respecto al desarrollo de competencias para el uso de un segundo idioma al utilizar habilidades de tipo receptivas, producción oral y escrita, y al participar en actividades sociales propias de diversos contextos de comunicación. Tales conocimientos requieren ser practicados por los alumnos durante el proceso formativo y en situaciones donde se fomente la segunda lengua.

De acuerdo con estas consideraciones, se proponen los objetivos de este trabajo a partir de los cuestionamientos y problematización de la situación estudiada, así como la metodología a desarrollar en el quehacer investigativo. Se trata de conocer para innovar: diseñar estrategias acordes al contexto de la escuela y los alumnos, para que se cumplan los aprendizajes requeridos en primero de secundaria.

Palabras clave: Aprendizaje, lengua extranjera, planes y programas.

Desarrollo

La necesidad de comunicarse con otras personas ha existido siempre en la historia de la humanidad; la comunicación se da a través de los idiomas de cada cultura o país. La enseñanza de lenguas extranjeras ha cambiado en función de la época y de la mentalidad de las personas, pues mientras unas son conocidas y usadas en todo el mundo, otras dejan de existir;

el inglés, por ejemplo, es el idioma más difundido de la actualidad, al grado de que constituye una *lingua franca* en usos académicos y laborales.

El inglés se ha convertido en la lengua extranjera enseñada en todos los niveles educativos, pero no siempre ha sido así, pues cada gobierno modifica la enseñanza-aprendizaje y su empleo en distintos ámbitos.

La necesidad de encontrar una *lingua franca*, un idioma hablado por individuos pertenecientes a diferentes culturas, que facilitara la comunicación, fue uno de los principios por los que el inglés se posicionó en nivel mundial para que través de él se hicieran intercambios académicos, de negocios e incluso se volviera más sencilla la migración.

Existen varios métodos en la enseñanza del inglés, desde el método de gramática-traducción, ideado en el siglo XVI, hasta el enfoque comunicativo, utilizado en la actualidad por los docentes de todo el mundo. No obstante, esta última estrategia no brinda los resultados esperados, a veces por circunstancias que no se resuelven con facilidad, como la falta de recursos; además, el método ignora las tradiciones y culturas propias del contexto donde se aplica, lo que le impide arraigar como debiera (Plan de estudios, 2011:16). En la actualidad, es imprescindible adecuar y elaborar metodologías propias para la enseñanza de idiomas en contextos particulares.

Descripción del problema

El esfuerzo por crear una educación de excelencia en México ha sido constante; éste mismo afán caracteriza a las escuelas secundarias, por tal motivo una de las competencias a desarrollar en el alumno es el uso del inglés como lengua extranjera, pues hablarla abre nuevas oportunidades laborales y académicas en cualquier lugar. El sistema educativo necesita preparar a los alumnos para enfrentar los retos del mundo globalizado y uno de estos es el contacto con múltiples lenguas y culturas: he ahí la justificación de la enseñanza del inglés en educación básica.

Para cumplir con esta meta, cada institución educativa trabaja con un proyecto educativo cuyo propósito es generar un mejor aprovechamiento académico de los alumnos. En la Escuela Secundaria Técnica #19, existen algunos aspectos importantes que condicionan el aprendizaje del inglés en los alumnos, el proyecto empleado en esta institución es el programa de inglés 2011, no del todo pertinente, pues es muy avanzado y saturado en contenidos. Dicho plan fue diseñado y pensado en y para alumnos con un conocimiento previo del idioma inglés, iniciado en preescolar y continuado durante la primaria.

Sin embargo, el 90% de los alumnos que ingresa a esta secundaria, no cuenta con el dominio requerido del inglés que indica el programa de estudios, es decir, los alumnos no tienen contacto con el idioma hasta ingresar a ese nivel educativo. Ante esta situación, para los maestros resulta un verdadero desafío cumplir con los objetivos del programa, incluso cuando las actividades se adaptan a las capacidades de los alumnos.

Si bien aprender una lengua extranjera es fundamental, también se requiere su uso y práctica constantes para desarrollar habilidades lingüísticas que fortalezcan la complejidad cognoscitiva de los alumnos, apropiarse del idioma y aplicarlo en situaciones diversas. Es de vital importancia que la lengua materna constituya una base firme para lograr aprender otro idioma, pero se observan serias debilidades en este rubro, deficiencias traducidas en obstáculos que impiden al alumno adquirir apropiada y significativamente el inglés.

Por ello los objetivos formulados en esta investigación son los siguientes: conocer el significado que tiene el inglés en el contexto escolar y familiar de los alumnos, estudiar los principales factores que inciden en el aprendizaje del inglés, analizar los conocimientos previos de los alumnos sobre inglés y enunciar las principales limitantes para efectuar el programa de inglés 2011.

El estudio sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras, en este caso el inglés, es un aspecto abordado en diversas investigaciones, por lo tanto, es importante para saber qué información hay sobre el tema, quiénes las han elaborado, con cuáles metodologías se ha trabajado y qué tipo de argumentos teóricos se han utilizados. En este apartado se muestran algunas de las investigaciones revisadas, con la intención de ubicar elementos que pueden resultar útiles a este trabajo.

Marcela Amaya García y Mercedes Mardones Corrales, en su estudio sobre la técnica documental en el año 2012 en Chile, tuvieron como objetivo analizar la correlación existente entre los Programas de Estudio para la Enseñanza del Inglés en Educación General Básica y la teoría del desarrollo intelectual de Piaget, así como determinar el modelo pedagógico inscrito; para ello, se partió de una muestra constituida por cuatro Programas de Estudio –de quinto al octavo Básico– elaborados y distribuidos por la Unidad de Evaluación y Currículum del Ministerio de Educación de Chile y que se encuentran vigentes desde 2010. Las investigadoras concluyeron que el Ministerio de Educación establece objetivos muy difíciles de alcanzar dado el desarrollo intelectual de los estudiantes. Cabe mencionar que, en la educación pública, el inglés, como lengua extranjera, es obligatoria a partir de quinto básico, por lo

que muchos niños del país inician sus estudios de una segunda lengua a los diez años; esta observación es clave para comprender la dificultad que presentan los estudiantes chilenos al comenzar con el aprendizaje de una segunda lengua.

En 2009, Adrianyi Goitia, Lidia Govea Piña y María Carrasquero tuvieron como objetivo principal determinar el nivel de interacción, dentro y fuera del aula de clases, de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en la Universidad Pedagógica de Venezuela. Los resultados obtenidos indicaron que los estudiantes se ubican en el nivel de bajos generadores de input, en el contexto natural y formal de aprendizaje; de igual forma, la investigación permitió apreciar que en los dos ámbitos los estudiantes se mostraron pasivos, se limitaron a la información recibida en clase y no buscaron oportunidades para practicar la lengua meta fuera o dentro del contexto académico. Debido a esto, se recomendó implementar un inglés básico en el primer semestre de la carrera, para que los estudiantes comenzaran a practicar el idioma desde el comienzo de su vida académica.

El estudio anterior se relaciona con el presente trabajo al demostrar que el input recibido por sí sólo no produce aprendizaje de vocabulario, hace falta generar la interacción, es decir, que el estudiante esté siempre en constante práctica del idioma y buscar oportunidades para experimentar con el input recibido y, así, elevar no sólo el nivel de comprensión, sino el desarrollo de la producción oral y escrita.

Por último, José Luis Ramírez Romero, Elva Nora Pamplon Irigoyen y Sofía Cota realizaron un estudio en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora; en dicha investigación, se describe el diseño metodológico y los resultados preliminares de la fase cualitativa de una análisis cuyo objetivo es identificar y analizar los principales problemas relacionados con la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México; en el proyecto participaron investigadores de 12 estados del país, quienes tuvieron a su cargo el levantamiento y análisis de los datos de sus propias entidades. La recolección de datos se realizó en tres fases: una descriptiva, donde se levantaron datos generales de los programas; otra de índole cualitativa y exploratoria, donde se realizaron entrevistas abiertas a sujetos claves y se condujeron observaciones de aula en las escuelas; y una tercera cuantitativa y descriptiva, donde se utilizaron instrumentos cuantitativos, especialmente encuestas, para muestras representativas de directores, maestros, padres de familia y estudiantes. Si bien los problemas, su gravedad y urgencia, se definen, se viven, piensan y enfatizan de

maneras diferentes, dependiendo de los sujetos, las zonas geográficas, tanto estatales como nacionales, los turnos, y los tipos de escuela (rural-urbana), destacan cinco problemas generales que, en mayor o menor medida, comparten todas las escuelas: los relacionados con los programas, el currículum, los sujetos, la metodología, y los recursos y materiales.

Esta investigación alude a problemas persistentes en la enseñanza del inglés en la educación básica mexicana, donde se involucran distintos autores como los gobiernos federales y estatales, coordinadores y personal directivo de los programas, directores, maestros, padres de familia y alumnos. De acuerdo con la revisión hecha de investigaciones afines, es necesario ubicar algunos conceptos teóricos centrales que permitirán comprender el fenómeno del aprendizaje del inglés.

Vygotsky (1979) menciona que los niños son aprendices y pensadores activos (Piaget, 1970) y aprenden a través de la interacción social (Vygotsky, 1962), por lo que las dinámicas empleadas con ellos deben incluir actividades del lenguaje en ambientes contextuales ricos y los profesores tienen que crear múltiples oportunidades para que hagan un uso significativo del lenguaje. Para Brown (2001) un estudiante de idiomas competente requiere el dominio de cuatro destrezas lingüísticas, las cuales se dividen en productivas y receptoras; las primeras abarcan el habla y la escritura, y las receptoras la comprensión auditiva y la lectura. Long (1981) señala que los aprendices pueden adquirir –de manera inconsciente, como se adquiere la lengua materna– una segunda lengua –o una lengua extranjera, como en nuestro caso– no sólo a través de un “*comprehensible input*”, sino que también deben utilizar ese *input* en contextos donde exista interacción constante con la lengua meta. Davies (2009) habla sobre evaluaciones oficiales sistematizadas y públicas de los resultados de los programas estatales que pudiesen ser utilizados en la implantación de programas nacionales, esto para evitar incurrir en errores ya vividos o para retomar las experiencias exitosas.

En este estudio de tipo analítico-descriptivo se describirá, detallará y analizará el nivel de conocimiento que tienen los alumnos del inglés y las razones por las cuales el programa de inglés 2011 no ha sido exitoso.

Este estudio tiene un enfoque cualitativo, bajo el marco teórico constructivista sociocultural, debido a que se pretende identificar los conocimientos, hábitos y habilidades de los alumnos de la secundaria técnica #19, respecto a la asignatura de inglés, al ingresar a primer año. Asimismo, se quiere hacer un análisis de toda la información obtenida acerca del tema y compararla con los datos de otros trabajos, esto con

la finalidad de obtener la documentación bibliográfica correspondiente al marco teórico. En cuanto al análisis y descripción de las teorías, estas permiten explicar el problema en cuestión, así como procesar y ajustar la información con base en los objetivos planteados.

Los retos de la investigación, aparte de tratar de respetar y cumplir con el tiempo estipulado para su realización, son encontrar los elementos suficientes para lograr hacer un análisis a profundidad y poder hallar respuestas a las preguntas planteadas.

Conclusiones

El inglés se ha convertido en un idioma universal usado académica y laboralmente para el mejoramiento y desarrollo de una sociedad; no obstante, su aprendizaje y enseñanza están sujetos a características y condiciones específicas que afectan positiva o negativamente los objetivos planteados en cuanto a la adquisición de esta lengua. Debido a esto, en la actualidad, los debates en torno a la enseñanza de otros idiomas ya no se centran en buscar métodos ideales, sino en desarrollar metodologías apropiadas para un contexto particular.

Bibliografía

BROWN, D. (2001). *Teaching bu principles: An interactive approach to language pedagogy*. San Francisco State University: Longman.

DAVIES, P. (2007). La enseñanza del inglés en las escuelas públicas secundarias y primarias en México (The teaching of english in secondary and primary schools in México). *Mextesol Journal* 31 (2), 13- 21.

_____. (2009). Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to Reduce Failure, Increase Success [archivo PDF]. Recuperado de: <http://tesl-ej.org/pdf/ej51/a2.pdf>

DÍAZ-BARRIGA, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill.

FERNÁNDEZ, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación [archivo PDF]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>

LONG, M. H. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. *Foreign Language Acquisition* [archivo PDF]. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x/abstract>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2006). *Plan de estudios 2006*. México: SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: SEP.

VYGOTSKY, L. (1962). *Thought and Language*. New York: Wiley.

SIGNIFICADO DE IDENTIDAD EN LOS ALUMNOS DEL TURNO VESPERTINO DEL PLANTEL 11 DE LA UAPUAZ

Adriana Nava Estrada

Resumen

La educación siempre ha funcionado como un pilar fundamental en el establecimiento y desarrollo de la cultura; ésta tiene como función primaria la transmisión de las ideas. Cada escuela configura su propia identidad a partir de su historia institucional, sus reformas educativas, reglamentos internos, la práctica cotidiana y su *currículum oculto*. La vida de los individuos está influenciada por el tipo de escuela a la que pertenecen y por la opinión que tienen de ella.

El presente trabajo surge de la inquietud por conocer el significado de pertenencia del turno vespertino del plantel II, de la UAPUAZ; institución definida como un espacio de lucha y transformación permanente. En el turno vespertino, se concentra una amplia gama de estudiantes con diferente *capital cultural*, que muestra diferentes visiones del mundo, expectativas y proyectos de vida.

Esta investigación es de tipo etnográfica cualitativa, pues analiza a un grupo representativo del turno vespertino, durante el ciclo escolar enero-julio 2016; se utilizarán, además, expresiones gráficas individuales y colectivas, así como un cuestionario con preguntas cerradas que, se pretende, arroje datos sobre sus vivencias. Los resultados esperados giran en torno a niveles de satisfacción, actitudes positivas o negativas hacia el entorno y la incidencia del éxito o fracaso escolar.

Palabras clave: Identidad, currículum oculto, niveles de satisfacción.

Desarrollo

La escuela juega un papel primordial en la formación de la *identidad* de los alumnos, al darles un valor positivo o negativo de acuerdo con su aprovechamiento escolar; es el espacio donde se estigmatiza, mediante los quehaceres escolares, asignando un valor acorde con ciertos resultados,

lo que no sólo valoriza, también clasifica y selecciona a los alumnos, ubicándolos en dos poblaciones: la del turno matutino y la del vespertino. Sin embargo, a pesar de que los turnos matutino y vespertino asisten a la misma escuela, a los mismos salones de clases, talleres, laboratorios y que cuentan con las mismas autoridades y maestros, programas y reglamento, se da una diferencia entre quienes asisten por la mañana y los de la tarde; como se concluye en diferentes estudios, los turnos vespertinos alcanzan niveles de calidad educativa más bajos que los matutinos, con los que comparten plantel (Cárdenas, 2011).

De acuerdo con Cárdenas (2010), en *Separados y desiguales*, se asume que los turnos vespertinos, comparados con los matutinos, tienen menor rendimiento académico, tasas más altas de reprobación, una edad mayor y un porcentaje considerable de deserción, además de ser estudiantes de bajos recursos económicos. Esta investigación corrobora la evidencia anecdótica sobre el turno vespertino, la cual lo definen como un lugar donde se reúnen los alumnos menos capaces y más pobres. En el plantel II no hay ninguna diferencia: pertenecer al turno matutino es un privilegio, un “premio”, mientras que el vespertino se considera una segunda opción cuando no un “castigo”.

Bajo estos preceptos, pertenecer a un turno matutino o vespertino sí influye en la percepción de los estudiantes sobre sí mismos y genera estigmas que les dan un diferente valor; de acuerdo a creencias extendidas en la sociedad, pues al turno matutino acude la clase privilegiada mientras el vespertino alberga a los desfavorecidos.

Objetivos

De acuerdo con las condiciones escolares ya planteadas, los objetivos centrales de la presente investigación son los siguientes:

- Conocer los criterios normativos que utiliza el plantel II de la UAPUAZ para asignar a los alumnos en los turnos matutino y vespertino.
- Identificar los elementos institucionales que influyen en la construcción de un tipo de identidad en los turnos matutino y vespertino.
- Conocer el significado de identidad en los alumnos del turno vespertino.

Preguntas de investigación

Con base en los objetivos, se plantean las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los criterios normativos que utiliza la preparatoria II de la UAZ para asignar a los alumnos en los turnos matutino y vespertino?
- ¿Cómo influye dicha asignación de alumnos en la construcción de su identidad?
- ¿Cuál es el significado de identidad en los alumnos del turno vespertino?

Justificación

Ante este panorama es importante realizar un análisis de las condiciones de estos estudiantes a partir de la normatividad y criterios de la escuela, para identificar los elementos que influyen en la asignación de los turnos y su intervención en la construcción de la identidad.

El hecho de atender este objeto de estudio se debe a algunos conflictos en los quehaceres escolares que afectan el desempeño escolar, como saturación o sobrepoblación de los grupos matutinos, cambios de alumnos del turno vespertino al matutino de última hora y gestionados por los padres de familia.

De acuerdo con Fernández (1998:23) estos hechos, estudiados por la psicología de la percepción y el prejuicio, pasan a formar parte del “orden lógico de las cosas”, así, históricamente, el turno matutino se ha convertido en el de los inteligentes y el vespertino en su opuesto.

Estado del arte

Existen pocas investigaciones en México sobre el desempeño del turno vespertino en el NMS; de las más significativas tenemos, en educación básica, los estudios de Cárdenas, (2010) García (2009) y Hernández (2014). En el caso de los conceptos *identidad* y *desigualdad*, en los cuales se fundamenta esta investigación, existe una vasta bibliografía con diferentes orientaciones.

El trabajo titulado *La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual*, de Piñero (2008), es un análisis

basado en dos aproximaciones: la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici y en el enfoque sociológico de Pierre Bourdieu. Piñero establece relaciones de analogía y complementariedad en un nivel conceptual de aproximaciones en el análisis de los fenómenos sociales y aborda las maneras en que las trayectorias escolares contribuyen a la configuración del *habitus* y las identidades de los estudiantes. En el trabajo de Canto Ortiz y Moral Toranzo (2005), *El sí mismo desde la teoría de la identidad social*, pretende explicar los fenómenos de grupos (intra e intergrupos); esta perspectiva tiene implicaciones importantes en la definición de la psicología social, pues provee aportaciones significativas que nos ayudan a comprender los procesos de grupos, la conducta colectiva, el autoconcepto y la personalidad.

Por su parte, Fernández (1998) aborda temas que nos hacen comprender lo institucional, su funcionamiento e importancia en la constitución del comportamiento humano. En *Sociología de las instituciones*, al referirse a la escuela como legitimación de las desigualdades sociales, Álvarez (2009) señala que como sucede en la sociedad, las instituciones educativas están estructuradas para favorecer a quienes ya poseen un elevado capital cultura, a través del *habitus*; éste es un concepto mediador, producto de la incorporación de la división de clases existente en la sociedad.

Torres (1981:261) señala que el *habitus* es la interiorización subjetiva de un campo social objetivo, en función de su naturaleza simbólica; una de sus funciones es contribuir a que las personas reconozcan y acepten la realidad social que les corresponde. Este proceso es de carácter simbólico, pues las representaciones proporcionan al agente los códigos de construcción de su realidad al dotarla de significado.

Metodología

Se pretende realizar una investigación de corte cualitativo en la que se consideran varias estrategias metodológicas: la recuperación de información gráfica, aplicación de entrevistas a informantes clave, observación en aula para identificar actitudes, discursos y manifestaciones de los estudiantes en torno a su percepción del mundo, expectativas y construcción del proyecto de vida, además de la revisión de apuntes, notas, gráficos y esquemas expresados en libretas o textos elaborados por ellos mismos en las diferentes asignaturas que cursan; esto permitirá conocer los procesos prevalecientes respecto a la construcción de la identidad y su relación con el entorno escolar, social, familiar y cultural.

Contexto

En el turno vespertino del programa II de la UAPUAZ se congregan alumnos con características muy diversas, se pueden considerar las siguientes particularidades:

- Alumnos con menores recursos económicos en relación con el turno matutino.
- Alumnos con promedio escolar menor a los del turno matutino. Esta situación se debe a los procedimientos y normatividad de la UAZ cuando se inscriben los alumnos de primer ingreso; entre los requisitos, los aspirantes debe presentar el examen EXANI 1 y aquellos con mayor puntaje tienen el derecho a elegir escuela y turno. El turno que más se solicita es el matutino. Cabe mencionar, que de acuerdo con datos del departamento escolar de la UAPUAZ, aproximadamente el 30% de los aspirantes consigue un nivel satisfactorio, de acuerdo con los estándares.

El resto de los alumnos es asignado a los diferentes planteles y turnos, tomando en cuenta lo siguiente: los promedios del examen de ingreso y de la escuela secundaria, la cercanía del domicilio del alumno con el plantel y, en caso de tener actividades extraescolares como trabajo, práctica de un deporte o actividad artística y cultural, se consideran los horarios de sus actividades para asignarles turno. Todo esto se realiza con el compromiso y obligación de dar cobertura, con equidad y calidad, a la demanda escolar.

En la solicitud de los aspirantes se indica que una vez asignados plantel y turno, no se permiten cambios; sin embargo, se gestionan alrededor de 1000 cambios en la UAP, ya sea de plantel o turno, rompiendo con la normatividad escolar. Cabe señalar que los cambios de turno suelen ser del vespertino al matutino.

En lo que respecta al plantel II, de acuerdo con los principios de la Secretaría Administrativa, se solicita un 10% de cambios, de la totalidad de la matrícula de alumnos, cada ciclo escolar, sea de un turno o grupo a otro; las transferencias más solicitadas son del turno vespertino al matutino.

- La matrícula del turno matutino es mayor a la del vespertino. En el ciclo escolar enero-julio de 2016, por ejemplo, el total de alumnos del plantel II es de 2 262: el turno matutino cuenta

con 1 446, de los cuales 637 son hombres y 809 mujeres; y el vespertino tiene 816 alumnos en total, 413 hombres y 403 mujeres.

- En cuanto al número de grupos, en el matutino hay 38 y en el vespertino 26; si se realiza un promedio del número de alumnos por grupo, se obtiene para el matutino 38 y para el vespertino 31. Es necesario señalar que el número de alumnos del vespertino con actividades extraescolares –música, deporte, arte, empleo, etcétera– es mayor.

Entre los estudiantes asignados al turno vespertino, prevalecen los siguientes:

- Alumnos repetidores que sólo cursan una o dos materias.
- Alumnos que se han inscrito tardíamente por falta de documentos.
- Alumnos provenientes de otras instituciones educativas.
- Los que presentaron el examen EXCHOPA –examen interno de la escuela de conocimientos generales y habilidades– al pasárseles la fecha del EXANI-1
- Los que tienen un índice alto de ausentismo.
- Alumnos con un cumplimiento menor de las tareas académicas.

Como se puede observar, la preparatoria está integrada por alumnos con diferentes y variados *capitales culturales*, pero comparten las mismas circunstancias y el mismo espacio que sólo la normatividad y circunstancias de la asignación de turno de la escuela diferencia en algún grado. Al parecer, la dinámica y las políticas administrativas de la escuela llevan a una *desigualdad educativa*, que lejos de promover la equidad, determina a los alumnos a aceptar posturas sin sustento, haciendo válida la consigna de que “la Escuela selecciona y divide” (Bourdeau y Passeron, s/f), o bien la frase de Le Goff: “el trato igual a los desiguales, profundiza las desigualdades”.

Si bien el supuesto de que la escuela es un lugar importante en la construcción de la identidad, también resulta interesante considerar la subjetividad de los individuos: su percepción sobre ellos mismos, su autoestima y el conocimiento de sí, bajo la pauta de pertenecer al grupo vespertino. Es en este rubro donde se centra el presente trabajo: conocer cómo el alumno vespertino se integra al grupo asignado, cómo configura su identidad con el propósito de entenderla y tomar estas diferencias educativas en los procesos enseñanza-aprendizaje, como base para el éxito educativo.

Retos y perspectivas

Los resultados esperados giran en torno a los niveles de satisfacción, las actitudes positivas o negativas de los estudiantes del turno vespertino hacia su turno y la incidencia de este factor en el éxito o fracaso escolar.

Bibliografía

ÁLVAREZ, G. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

ÁLVAREZ, F. y Varela J. (2009). *Sociología de las instituciones*. México: Morata.

CÁRDENAS, S. (2010). Separados y desiguales: Las escuelas de doble turno en México [archivo PDF] Recuperado de: <http://www.cide.edu.mx/publicaciones/status/dts/DTAP%20244.pdf>

CANTO, J. y Moral, F. (2005). El sí mismo desde la teoría de la identidad social [archivo PDF]. Recuperado de: http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num7/escritospsicologia7_revision3.pdf

FERNÁNDEZ, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Argentina: Paidós.

GARCÍA, R. (2009). Ser director y/o profesor en una escuela primaria vespertina pública: del rezago a la transformación [archivo PDF]. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178846191.pdf>

GONZÁLEZ, G. y Torres, C. A. (1981). *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*. México: Centro de Estudios Educativos.

HERNÁNDEZ, M. El desinterés por conocer: subjetividad de jóvenes en el aula. Tesis (Licenciatura en Psicología). Universidad de Querétaro, Facultad de Psicología, Querétaro, 2014.

KRAUSE, A. *Efectos de la crisis permanente en la conformación de los sujetos universitarios: la ideología del fracaso*. Tesis (Maestría en Docencia y Procesos Institucionales). Universidad Autónoma de Zacatecas, Unidad Académica de Docencia Superior, Zacatecas, 2008.

PÉREZ, A.I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.

PIÑERO, S. L. (2008). *La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual*. En *Revista de Investigación Educativa* [en línea]. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero_representaciones_bourdieu.html

SAUCEDO, C. (2005). *Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problemáticos en la escuela secundaria* [archivo PDF]. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n026/pdf/rmiev10n26scB02n01es.pdf>

EXPERIENCIAS DE ALUMNOS Y DOCENTES EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN FUNCIÓN DE LOS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES

Andrés Ramírez Castañón

Resumen

La presente investigación aborda los diversos factores que inciden en el desempeño del alumnado de educación secundaria con respecto al idioma inglés, pues aunque el aprendizaje de esta lengua es una necesidad de las sociedades actuales, muchos alumnos no son conscientes de las ventajas, tanto laborales como académicas, de aprenderlo. Lo anterior ocurre porque muchos de ellos no le encuentran utilidad alguna de aprender al no existir en su entorno muchas situaciones que lo ameriten. Por otro lado, los diferentes modelos utilizados en la enseñanza del idioma suelen enfatizar la memorización de reglas gramaticales y vocabulario, lo que acrecienta el desinterés o desmotivación para desarrollar de esta habilidad como un elemento importante en la formación de todo estudiante.

Se debe contar con un imaginario, positivo o negativo, sobre una realidad concreta para ejercer una influencia decisiva en lo que los alumnos quieren aprender, pues así entran en juego sus gustos e inclinaciones.

Palabras clave: Lengua extranjera, creencias, contexto sociocultural y económico.

Desarrollo

En un mundo caracterizado por la globalización, la apertura económica, la comunicación intercultural y el progreso acelerado de la ciencia y la tecnología, resulta necesario orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en dirección a las exigencias de la interculturalidad y la superación de las barreras idiomáticas.

Una de las grandes preocupaciones en el ámbito educativo es, sin duda, la formación del profesorado como base para mejorar la enseñanza.

Para nadie es desconocido que en las últimas décadas el Sistema Educativo Mexicano ha enfrentado una profunda crisis que trastoca, entre otros aspectos, los aprendizajes del alumnado de educación básica. Este problema se hace tangible en la desvinculación entre los contenidos de formación y la realidad escolar, en la escisión muy presente entre la teoría y la práctica, en la distancia entre lo enseñado y lo que se ha aprendido.

La sociedad actual, según el programa de inglés 2011, se inserta en el conocimiento y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación –TIC– y demanda ciudadanos que cuenten con las competencias necesarias para integrarse en un mundo globalizado y en constante transformación. En este marco, la Educación Básica debe ofrecer a los alumnos la oportunidad de desarrollar esas competencias y, para lograrlo, asume la necesidad de que estos adquieran una serie de saberes fundamentales, entre los que destacan el uso y dominio de tales tecnologías, así como el conocimiento de una lengua distinta a la materna, dado que en el presente una gran cantidad de información actualizada y relacionada con diferentes campos del conocimiento, incluidas las tecnologías, se expresa en inglés.

En el Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2007–2012 se plantea como objetivo “promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo”, además agrega que la educación, “para ser completa, debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, y los idiomas” (SEP, 2011:11). Con base en este postulado, es necesario indagar qué dificulta a los estudiantes de educación secundaria los aprendizajes concretos y exitosos en el idioma inglés, acordes con las intenciones de los programas para este nivel educativo.

Contar con un imaginario, positivo o negativo, sobre una realidad concreta ejerce una influencia decisiva en lo que los alumnos quieren aprender, porque entran en juego sus gustos e inclinaciones. En este sentido, al igual que el profesorado, el alumno lleva a la escuela sus creencias personales, sus objetivos, actitudes y decisiones que fungen como determinantes o influyen en la forma en que éste se enfrenta con la asignatura; en otras palabras, lo que el adolescente asume como verdad con respecto al inglés es decisivo en la manera como lo adquirirá. Así, algunos estudiantes pueden tener creencias y expectativas optimistas respecto a la lengua, debido a su contexto sociocultural, donde el inglés es reconocido como una necesidad; esta cuestión les va a permitir alcanzar éxito en su desempeño o, por el contrario, eliminar esta posibilidad.

Algunos estudiantes provenientes de contextos un tanto marginales, consideran el idioma como algo de poca o nula utilidad para sus vidas, harán a un lado el aprendizaje del inglés, pues no es esencial para su desarrollo. Aquí cabe señalar que el concepto de mentalidad³ resulta decisivo en muchos sentidos.

Los alumnos aprenden la lengua a la par que otros contenidos más relacionados con sus experiencias previas y con sus necesidades; el propósito fundamental de la escuela es que el alumno localice ese punto de encuentro entre su experiencia personal y la adquisición de una segunda lengua, justo lo que permita aprehender –en la rigurosidad del término– el idioma en cuestión.

En este sentido, es imperante que el profesor de inglés tenga el conocimiento suficiente sobre el proceso de aprendizaje del alumnado; conocimiento en el sentido de entender cómo se desarrolla éste en las aulas de secundaria, por qué tiene o no éxito y qué obstaculiza el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Dominar una lengua adicional a la propia, en particular el idioma inglés, es una herramienta indispensable para la inserción de un individuo en la sociedad productiva y dinámica; también permite el acceso a mejores oportunidades y a la adquisición de nuevos conocimientos. En el manejo adecuado de los elementos lingüísticos, intervienen el conocimiento y uso de reglas gramaticales, empleo de vocabulario e identificación de símbolos para una comunicación efectiva; por ello, la labor del profesor a cargo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua debe encaminarse hacia esos aspectos.

En este sentido, el presente trabajo quiere replantear los cuestionamientos que, seguramente, se hace el profesorado del área de inglés: ¿qué falta en el trabajo del aula para lograr el aprendizaje anhelado? Asimismo, busca enfatizar la reflexión sobre el uso de estrategias didácticas pertinentes que permitan a los alumnos acceder y aproximarse al idioma inglés por medio del ejercicio de la competencia lingüística dentro y fuera de la escuela, es decir, lograr que los alumnos sean capaces de comunicarse en diversas situaciones cotidianas.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de plantear algunas preguntas que guíen la investigación:

³ Término adoptado por los sociólogos para indicar las actitudes, disposiciones y comportamientos institucionalizados en un grupo y capaces de caracterizarlo; por ejemplo, “la mentalidad de los primitivos”, “la mentalidad burguesa”, etcétera.

- ¿Qué sentido le otorgan los alumnos de secundaria a la asignatura de inglés?
- ¿Cómo influye el contexto sociocultural y económico de los alumnos en el aprendizaje del inglés?
- ¿Qué estrategias promueven un aprendizajes significativos desde las perspectivas de los alumnos?

Objetivos

- Identificar de qué manera se hacen presentes los elementos socioculturales en el aprendizaje del inglés.
- Analizar la práctica docente y su incidencia en el aprendizaje de inglés.
- Conocer el imaginario que los alumnos tienen acerca del inglés.

Con los objetivos propuestos se pretende examinar cómo influye el imaginario de los alumnos sobre el aprendizaje del inglés y cómo se hacen presentes los contextos socioculturales, familiares y económicos en este mismo proceso. Por otro lado, también se busca analizar el papel que juega el docente y su práctica en la adquisición de una segunda lengua.

Metodología

La investigación se realiza de acuerdo con los sujetos y objetos de estudio, en este caso profesores y alumnos del nivel secundaria, los cuales pertenecen a dos instituciones diferentes: la Escuela Secundaria Federal #2 “Salvador Vidal”, ubicada en la calle Flor # 407, colonia el Jaralillo del fraccionamiento Colinas del Padre, en la ciudad de Zacatecas; y la Escuela Secundaria Técnica #76 “Carlos Fuentes”, localizada en circuito de la Feria # 100, colonia Hidráulica, en la ciudad de Zacatecas. Se eligieron estas dos instituciones porque el investigador trabaja en ambas escuelas y, por ende, tiene un conocimiento de los contextos socioculturales y económicos de los alumnos, lo que permite comprender y rescatar la información necesaria para el desarrollo de la investigación.

Otro motivo de la elección de estas escuelas es porque el investigador, al ser parte del colectivo docente en ambas, conoce la cultura institucional y el *modus operandi* del colectivo docente; aunque ambas escuelas pertenecen al sector público, cada una tiene su forma particular de

imprimir diversos sentidos y significados a la síntesis de elementos culturales plasmados en el currículum escolar.

Cada institución educativa es única y, por ello, asume la educación desde su propia trinchera, desde su interpretación particular del currículum: “cada institución hace una versión única en función de su historia, de las características de sus miembros, de la singularidad de sus ambientes y sus recursos” (Fernández, 1998:29).

Al ser la investigación un estudio de caso, adquiere un enfoque cualitativo con una aproximación etnográfica; en términos generales, los estudios cualitativos involucran la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, sino enriquecer la información, en este asunto particular, para comprender las situaciones que se derivan del aprendizaje del inglés en contextos diferenciados; para ello se utilizarán herramientas como la observación, las entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo y evaluación de experiencias personales (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Estado del arte

La bibliografía sobre experiencias de docentes y alumnos en aprendizaje del inglés no es nueva. Muchas investigaciones han abordado el tema, en distintos contextos y niveles educativos, con el propósito de identificar y analizar los principales problemas relacionados con la enseñanza del inglés, a partir de la documentación de creencias y expectativas que los estudiantes tienen con respecto al idioma inglés y la manera como la práctica docente incide en el aprendizaje. Conocer las investigaciones permite identificar las tendencias nacionales e internacionales acerca del tema y, de igual manera, hace posible que se conozcan los elementos metodológicos y conceptos subyacentes en las mismas.

En el ámbito internacional hay algunas investigaciones relevantes, enfocadas en los contextos socioculturales, económicos y familiares de los alumnos, así como en las experiencias y expectativas previas, y sus implicaciones en el aprendizaje de la asignatura de inglés; tal es el caso en Chile, Colombia y España. En el país, mientras tanto, algunos estados han realizado investigaciones sobre la temática abordada en esta tesis: Aguascalientes, Nuevo León, Estado de México, Sonora, Puebla, Durango, Chihuahua, Sonora y Tabasco.

El estado del arte permite corroborar que esta investigación es viable, ya que lo rescatado en los diferentes trabajos se muestra la relevancia del

entorno sociocultural, la motivación y el contexto en el aprendizaje del inglés, pues son factores que condicionan la mentalidad del individuo, a tal grado que muchas investigaciones sobre el tema han demostrado que las creencias de los individuos afectan en la conducta de los mismos (Chan y Elliott, 2004; Cho, Lee y Jonassen, 2011; García y Sebastián, 2011).

Por otro lado, como señalan Avella y Camargo (2010) y Harmer (2011), el docente y su práctica también pueden obstaculizar el aprendizaje efectivo del idioma.

Conclusiones preliminares

Horwitz (1999) es pionera en estudios sobre las creencias al respecto del aprendizaje de una lengua extranjera, se refiere a ellas como constructos complejos formados por las experiencias previas de aprendizaje y los antecedentes culturales de la persona. Las creencias, además, son el fruto de las interacciones con los otros y la sensibilidad al contexto, por lo que sujetos en circunstancias análogas tienden a desarrollar creencias similares.

Por otro lado, Victori y Lockhart (1995) definen las creencias como suposiciones generales que los estudiantes toman de sí mismos y de otros factores del aprendizaje, así como de la naturaleza de la lengua que se va a aprender.

Aprender una lengua extranjera significa descubrir y valorar otras culturas en relación con la propia; al adquirirse, se accede a otra forma de ver, de sentir y de pensar, sin rechazar el valor de la propia tradición. Actualmente, se vive en la sociedad del conocimiento, donde se reconoce el vínculo entre el lenguaje, el desarrollo del pensamiento y el dominio de las habilidades intelectuales, por lo que el inglés constituye una herramienta fundamental para la producción de saberes y aprendizajes, para el acceso a los avances científico-tecnológicos, para disfrutar de una plena integración social y cultural, pero sobre todo para acceder a nuevos conocimientos.

Organizaciones internacionales, como la UNESCO y la OCDE, se han preocupado por el papel de las lenguas en el contexto mundial. En la conferencia general de la UNESCO, celebrada el 26 de octubre de 1999 en París, se acordó y se reconoció entre los países miembros de esta organización, la importancia de aplicar una política lingüística mundial basada en el plurilingüismo,⁴ con la finalidad de mejorar el entendimiento

⁴ Coexistencia de varias lenguas en un país o territorio.

y la comunicación entre los pueblos y llegar a vivir la interculturalidad⁵ a través de las lenguas. Con esta investigación se espera dar cuenta del significado otorgado por los alumnos al aprendizaje de otra lengua, en un contexto múltiple y condicionado por la globalización.

Bibliografía

AVELLA, C. y Camargo, D. (2010). Exploring student's beliefs about learning English in two public institutions [archivo PDF]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3673458>.

KWOK-WAI, C. y Elliott, Robert. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* [archivo PDF]. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X04000915>

CHO, Y., LEE, J. y Jonassen, D. (2011). The role of tasks and epistemological beliefs in online peer questioning. *Computers & Education* 56 (1): doi: 10.1016/j.compedu.2010.08.014.

CURTAIN, H. (1990). Foreign Language Learning: An Early Start. En *ERIC Digest* [en línea]. Recuperado de: <http://www.ericdigests.org/pre-9218/start.htm>

FERNÁNDEZ, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Argentina: Paidós.

GARCÍA, M. y Sebastián, C. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿Diferencias en la formación inicial docente? *Revista PSYKHE*, 20(1), 29-43.

HARMER, J. (2011). *The practice of English language teaching*. Inglaterra: Longman

HERNÁNDEZ, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.

⁵ El concepto de interculturalidad describe la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico; esto supone que ninguno de los conjuntos se encuentra por encima del otro, una condición que favorece la integración y la convivencia armónica de todos los individuos.

HORWITZ, E. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies [archivo PDF]. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/223177122_Cultural_and_situational_influences_on_foreign_language_learners'_beliefs_about_language_learning_A_review_of_BALLI_studies

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011). *Plan de estudios 2011*. México: SEP.

TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.

UNESCO. (1999). Hacia las sociedades del conocimiento [archivo PDF]. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

VICTORI, M. y Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language nlearning [archivo PDF]. Recuperado de: <http://people.exeter.ac.uk/zhhm201/1-s2.0-0346251X9500010H-main.pdf>

LAS ACTIVIDADES CREATIVAS EN PREESCOLAR; UNA ESTRATEGIA DE REGULARIZACIÓN EDUCATIVA: CENDI EMILIANO ZAPATA, MÓDULO IV

Luis Mariano Rincón Flores

Resumen

La educación preescolar en México, desde que alcanzó su obligatoriedad, enfrenta problemas específicos tanto en el sector docente como en el alumnado; uno de los inconvenientes más graves es la ausencia de creatividad propia de esta etapa del desarrollo infantil, causada sobre todo por el exceso de carga administrativa de los docentes, en este caso específico, del Centro de Desarrollo Infantil “Emiliano Zapata”, ubicado en la ciudad de Zacatecas.

Se considera que esta imposibilidad de los docentes para enfocarse sólo en cuestiones pedagógicas limita el proceso educativo de los alumnos de tercer grado, lo que ocasiona un bajo rendimiento escolar; por tal motivo, es necesario responder algunas preguntas: ¿cómo inciden las actividades creativas en los alumnos con bajo rendimiento académico?, ¿qué concepción tienen los maestros de la institución acerca de la creatividad? y ¿cómo se pone en práctica la creatividad en la familia? Estas interrogantes buscan resolverse desde la investigación/intervención, con base en la revisión del concepto de creatividad en educación y con la finalidad de lograr los siguientes objetivos: analizar la incidencia de actividades creativas en los alumnos con bajo rendimiento, identificar la percepción que tiene la planta docente sobre el concepto de creatividad y conocer las experiencias de creatividad que se generan en la familia.

El estudio es de tipo cualitativo, pues se integran elementos teóricos y metodológicos que permitan la construcción de una propuesta de intervención donde los posibles resultados se centren en el concepto de creatividad en educación, al tiempo que se fomenta el desarrollo de alumnos con mejores competencias escolares.

Palabras clave: Creatividad, preescolar y bajo rendimiento.

Problematización

El bajo desempeño escolar en los alumnos de cualquier nivel educativo se ha incrementado por diversos factores: la ausencia de planeación, el desconocimiento de las propuestas curriculares, el desinterés de los sujetos de la institución, pero en especial por el desconocimiento de las posibilidades que tiene el ser humano de potenciar sus capacidades, habilidades y destrezas, entre ellas la creatividad. “El bajo rendimiento escolar –BRE– es un problema frecuente y tiene múltiples causas; las alteraciones que lo caracterizan se expresan fundamentalmente en las áreas de funcionamiento cognitivo, académico y conductual” (Shapiro, 2011); este fenómeno también se identifica en alumnos que cursan el nivel preescolar, por lo que tal condición debe erradicarse desde el interior de las instituciones escolares. A los factores en contra se suma el uso de actividades comunes y rutinarias dentro de los salones de clase, derivadas de una mala planeación educativa, la cual suele darse por la imposición al docente de tareas administrativas y, por ende, la limitación del tiempo efectivo de clase; esto puede causar una serie de dificultades de aprendizaje en los alumnos, sobre todo en aquellos con bajo desempeño escolar. Lo anterior se ha observado con detenimiento durante el último ciclo escolar en las aulas del CENDI “Emiliano Zapata módulo IV”, ubicado en el fraccionamiento Las Huertas, en la localidad de El Orito, Zacatecas.

La adecuada planeación de actividades significativas para los alumnos con bajo rendimiento escolar resulta de gran importancia, pues se considera un instrumento que permite acercar a los alumnos en condiciones desfavorables de aprendizaje a los parámetros exigidos para su regularización académica; en este caso, la atención se focaliza en los alumnos de tercer grado, pues niños y niñas en este nivel de preescolar tienen una oportunidad única de potenciar procesos cognitivos básicos: la socialización, construcción de lenguaje, nociones de cantidad, peso, volumen y, por supuesto, el encuentro con el arte como acción que conlleva, en sí misma, al desarrollo de la creativa del niño.

Según la definición de Mac Kinnon, (2004) “la creatividad responde a la capacidad de actualización de las potencialidades creadoras del individuo a través de patrones únicos y originales”; se puede deducir, entonces, que una manera de potenciar esas capacidades es mediante un programa de intervención a través de actividades creativas. De esta manera se pueden conocer y valorar los datos obtenidos al generar

un acercamiento entre el alumno y su potencial, en un medio escolar dispuesto a modificar su contexto académico.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo inciden las actividades creativas en los alumnos de tercer grado de preescolar con bajo rendimiento académico?
- ¿Qué concepción tienen los maestros de la institución sobre el tema de creatividad en niños de preescolar?
- ¿Cómo se pone en práctica la creatividad en casa de los alumnos?

Objetivos

- Analizar la incidencia de actividades creativas en los alumnos de tercer grado de preescolar con bajo rendimiento académico.
- Identificar la percepción de la planta docente sobre el concepto de creatividad.
- Conocer las experiencias de creatividad que se generan en la familia, en torno a la expresión oral.

Justificación

Este estudio se centra en la educación preescolar y, en específico, en alumnos entre los cuatro y cinco años, edad declarada como obligatoria y universal para cursar este nivel educativo, aunque algunas instituciones cuentan con alumnos de tres años a pesar de que su inclusión total aún se discute. Los alumnos que cursan el nivel preescolar en las entidades del país deben cumplir con las competencias marcadas en el Programa de Educación Preescolar, el cual atravesó por varias modificaciones hasta concretarse en su última versión, la del 2011 (PEP, 2011, s/n).

En relación con las competencias establecidas, dentro de las instituciones escolares hay alumnos que no desarrollan las capacidades específicas exigidas; en estas situaciones, resulta de suma importancia que los alumnos se encuentren lo mejor preparados posible y erradicar las diferencias en sus competencias, lo cual garantiza una óptimo adaptación en la educación primaria. Justo en lo anterior radica la

importancia de nivelar el desempeño de los estudiantes que cursan el tercer grado de preescolar.

La práctica docente abre una ventana de posibilidades para usar las teorías, técnicas y actividades más innovadoras con las que se cuenta, esto para desarrollar un trabajo más significativo en alumnos con condiciones desfavorables de aprendizaje, pues de este modo aparece la creatividad como una necesidad urgente. La importancia de esta labor en los apartados constitutivos se enfoca en ayudar no sólo a los niños con alguna barrera de aprendizaje o con bajo desempeño escolar, también a la institución –en específico, a los docentes, por medio de una guía de actividades que les permita conocer más acerca de este tema– y a los padres de familia, con el propósito de acercarlos a esta didáctica creativa; esta acción puede auxiliar en la creación de actividades posteriores, tanto en las instituciones educativas como en el contexto familiar, que sean relevantes en el proceso de formación infantil. Se trata de contar con elementos de carácter teórico y metodológico que permitan la construcción de una propuesta de intervención para crear herramientas estratégicas funcionales para el docente de preescolar.

Estado del arte

En toda investigación es preciso dar a conocer el estado del arte. En este caso, se inició con una búsqueda de aquellos trabajos que anteceden a éste para estar en condiciones de ubicar tendencias de carácter teórico y metodológico, con el fin de marcar una dirección en el desarrollo de un estudio de tipo cualitativo.

Como primer acercamiento teórico de esta propuesta de intervención se retomaron conceptos fundamentales, como educación preescolar, aprendizaje, creatividad, bajo rendimiento académico y barreras para el aprendizaje; para dicha recopilación, se revisaron aproximadamente 10 libros y 70 publicaciones, entre investigaciones, ponencias y artículos de revistas electrónicas, además se revisó un total de 20 tesis, todas redactadas en los últimos cinco años y centradas en la educación preescolar.

La mayoría de los estudios se consultaron en las siguientes plataformas: *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal –REDALIC–*, *Revista Electrónica de Investigación Educativa –REDIE–*, google académico y en el buscador del Consejo Mexicano de Investigación Educativa –COMIE–. En las fuentes internacionales, se obtuvo un amplio abanico de posibilidades teóricas y metodológicas para la

presente investigación, sobre todo de siete publicaciones internacionales originarias de España, Costa Rica, Colombia, Venezuela, Estados Unidos y Japón; estos textos destacan la importancia del estudio de temas como creatividad, bajo rendimiento escolar y actividades centradas en la educación preescolar; además las metodologías utilizadas por los autores serán de gran utilidad. Las ponencias de investigación utilizan enfoques teóricos que van de la psicología a la sociología e incluso a la medicina.

También se decidió integrar información de seis publicaciones nacionales que abordan la pedagogía en educación preescolar, evaluación de competencias, relación entre la familia y la institución, contexto social de la educación preescolar, evaluación de aprendizajes y las características del Sistema Nacional de Educación. Una vez más se observa que la metodología utilizada es de tipo cualitativa y las publicaciones parten de la pedagogía y la psicología.

Para el esquema micro del presente estudio, se utilizaron cinco tesinas realizadas por estudiantes de la facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, todas apegadas a la metodología cualitativa y que versan sobre creatividad, rendimiento escolar, programas de intervención en preescolar y estrategias de regularización académica.

Metodología

La metodología, apegada a la investigación/intervención, se sustenta en un enfoque cualitativo, que “se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica como las observaciones y las descripciones, se mueve entre los eventos y su interpretación de la teoría” (Sampieri, Collado y Lucio, 2003). El interés de este estudio surgió de las observaciones realizadas durante el presente ciclo escolar, pues mi situación laboral me lo permitió. No se busca establecer parámetros numéricos de medición y muestra, sino dar respuesta a una situación descrita en un contexto específico, con base en un sustento teórico conformado por distintas disciplinas.

Capitulado tentativo

En el capítulo primero se presentan los antecedentes del objeto de estudio –creatividad–, basada en una revisión antropológica apegada al proceso de cambio del ser humano desde su formación social y cultural,

así como en los grandes descubrimientos que han transformado la realidad de las sociedades actuales; en un segundo momento, se rastrea el objeto y las formas como se ha comprendido hasta nuestros días; por último, se expone una delimitación del concepto de creatividad, desde la perspectiva de varios autores.

El capítulo dos se realiza un análisis de la situación actual de la educación preescolar en el mundo, desde el punto de vista de UNICEF y UNESCO, para después hacer un breve recorrido por la historia del preescolar en México y su situación actual; para finalizar el capítulo, se examina el preescolar en Zacatecas, la descripción de la institución en la que se realiza el estudio y, en específico, la de los sujetos.

En el tercer apartado, se integra la información referente al marco conceptual, desglosando los conceptos bases para esta investigación: creatividad, bajo rendimiento escolar, desarrollo infantil y aprendizaje. Para lograr esta meta se retoman los estudios de Lev Zeminevich Vigotzky, Edward de Bono, Cesar Coll y Ausubel, mismos autores que sirven como referentes teóricos.

El capítulo cuarto muestra las características de la investigación cualitativa, comienza con la descripción de este tipo de estudios y luego se identifican las estrategias empleadas para la recolección de datos; asimismo, se justifica su uso. Finalmente, el apartado quinto presenta el análisis de los datos obtenidos y sus resultados, así como la propuesta de intervención, integrada por una serie de actividades enfocadas a la regularización educativa de los sujetos en cuestión.

Retos y problemáticas

Retos:

- Terminar la investigación en las fechas establecidas en la maestría.
- Lograr la mejor articulación posible entre la información para proporcionar un sustento teórico y metodológico sólido.
- Conseguir que por medio de las actividades destinadas se logre la regularización de los niños y niñas con bajo desempeño escolar.
- Que las actividades a realizar impacten en el desarrollo curricular de la institución.

Problemáticas:

- Tiempo.
- Comunicación.
- Falta de motivación.

Conclusiones

La educación preescolar en el estado de Zacatecas es un campo amplio de investigación por las características propias de dicho nivel educativo; los problemas que enfrentan las instituciones de este tipo son muy variados y sólo una adecuada observación permitirá a los docentes realizar acciones enfocadas en el bienestar educativo de los niños que comparten este espacio de enseñanza.

El presente estudio, aún en construcción, parte de la necesidad observada en la tarea docente y busca finalizar en la regularización académica de los alumnos con bajo desempeño escolar; esto último mediante un proyecto de intervención, que se estructurará en los siguientes meses con actividades variadas. La investigación parte del concepto de creatividad y busca fomentar su uso en la institución educativa y fuera de ella, situación que se expondrá en los capítulos consecutivos y que, por lo pronto, se encuentran en una etapa de recopilación de datos.

Bibliografía

ÁLVAREZ-GAYOU, J. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós: México

ESQUIVIAS, M. (2004). Creatividad, antecedentes y aportaciones. *En Revista digital universitaria* [en línea] 5 (1).

HÉRNANDEZ, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para la educadora*. México: SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1992). *Programa de educación preescolar*. México: SEP.

SHAPIRO, B. (2011). Bajo rendimiento escolar: una perspectiva desde el desarrollo del sistema nervioso [archivo PDF]. Recuperado de: http://www.clc.cl/clcprod/media/contenidos/pdf/MED_22_2/11_Dr_Shapiro2.pdf

TONUCCI, F. (2002) *La reforma de la escuela infantil*. México: SEP.

ZAPATA, R. (1951) *La educación preescolar en México*. México: SEP.

**REPENSARNOS E INTERVENIRNOS:
RECUPERAR LA IDENTIDAD DEL AGENTE EDUCATIVO
DESDE LA NARRATIVA EXPERIENCIAL
ACADÉMICO-LITERARIA**

Oswaldo Ríos Muñoz

Resumen

Este artículo pretende abordar, desde una perspectiva humanista, el autoreconocimiento e identidad de un actor educativo; se quiere rescatar la esencia propia del sujeto que intenta forjar, desde su formación académica, una alternativa que coadyuve en la solución de varios problemas culturales, tomando como recurso primordial la educación.

Introducción

En el aula de actividades, justo al iniciar el último seminario del tercer semestre de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, nos encontrábamos en el multilema de decidir nuestra línea de investigación, sin embargo, el discurso mantenía una singularidad a luego de años de profesionalización. Tras escuchar las conversaciones de mis compañeros docentes sobre lo que esperaban de esta etapa de nuestro desarrollo académico, entre ellas la obtención de un grado respaldado por competencias de docente-investigador para mejorar su práctica magisterial, me sentí desplazado.

La docencia se ha convertido en algo más que una vocación, en una exigencia social de pertenecer a un grupo específico de profesionistas ligados a la escolarización y al aula, no a la educación –formal o informal– ni a las humanidades. Luego de concluir algunos cursos y diplomados y graduarme de una licenciatura encaminada a la intervención educativa con el objetivo de servir a los demás, desde la pedagogía y la transmisión de valores a mis estudiantes, replanteé la posibilidad de dedicar algo de tiempo para identificar mis propios problemas y placeres antes de solucionar los de otros.

Había tomado, por fin, interés por ser investigador de las humanidades y procesos educativos; asumí que muchos agentes de la educación podían compartir vivencias similares y, tal vez, permitirme comprender, a través de una reflexión biográfico-narrativa, mis propias necesidades (Passeggi, M. 2011:27). Resultaba determinante la intervención educativa en un agente dispuesto a entender y transformar su propio entorno emocional para comprender, diseñar y modificar su medio: el yo.

Concebí este trabajo con la intención de plasmar, a través de mí y para mi bienestar, una interpretación a partir de la experiencia acumulada a lo largo de una formación profesional y laboral; quise trasladar a través de una obra académico-literaria, un plan de acción que reivindique cambios positivos en la identidad fuera de lo curricularmente establecido por la institución formadora de egresados en las ramas sociales y de la MHPE (Bolívar, A. 2002:3).

Las unidades académicas universitarias vinculadas con la educación se han convertido en empresas profesionalizantes, humanísticamente fracturadas por seguir un plan rígido, protocolario y academicista, orientado a la fundamentación de un cambio en aquellos que requieren de un plan de acción social; los beneficios y resultados se valoran a partir de un yo materializado que funge como ejecutor de proyectos e investigaciones educativas fuera de los intereses, cultura, necesidades y problemas internos.

La elaboración de un producto académico para obtener un grado, bajo una rigidez protocolaria, es un procedimiento deshumanizante, que nos vuelve cómplices del sistema, obedientes. Este supuesto me hizo recurrir a una propuesta de operación, pues el estrés, la presión, la impaciencia, las ansias, la desesperación e incluso la depresión, derivados de pensar en múltiples temas de investigación aunado a actividades escolares, tareas, resúmenes, lecturas, elaboración de ensayos, trabajos finales, planeaciones y exámenes, hirvieron mi sangre hasta evaporarla.

Caemos en un conflicto emocional profundo, lejano de cuestiones intelectuales; somos nuestro propio demonio y espacio de intervención a la vez, sin darnos cuenta de ello, porque nos hemos acostumbrado a servir a colectivos. Las preguntas de investigación suelen ser cómplices de nuestra esclavitud, ya que no hemos tenido la audacia de interiorizar y convivir con intereses a nuestro alcance, soñamos en llegar cada vez más lejos con recursos insuficientes. Entonces, las preguntas tienen sentido, pero carecen de inclusión.

El presente trabajo propone para la elaboración de proyectos educativos, sean de investigación o intervención, sustentado en la investigación

biográfica y narrativa, partir de estas preguntas: ¿qué tenemos?, ¿qué sentimos?, ¿qué necesitamos? Estas interrogantes resaltan la importancia del equilibrio y se encamina al yo como sujeto de cambio por medio de la intervención educativa.

Los objetivos y propósitos de este proyecto, ideado para ejecutar la práctica profesional y recuperar el autoconcepto, autorreconocimiento e identidad humanista del agente educativo, derivan de la importancia de rescatar al yo como principal fuente de cambio. El primer objetivo es identificar el rol del agente educativo fuera de sí mismo, para promover una serie de preguntas idóneas que se pueda interpretar mediante una reflexión biográfico-narrativa (Gutiérrez, M. 2010:361-369), construida de relatos; gracias a estos se logrará una intervención en la primera persona del singular como un elemento, hecho y espacio previo para plantear estrategias educativas que generen un cambio social en ellos.

El segundo objetivo es rescatar la esencia identitaria del pedagogo, catedrático, formador y al estudiante, aislándolo momentáneamente de la medición y comprobación de metas académicas, y ver, sentir y asumir un sentido de pertenencia en el yo a través de productos literarios, orales y visuales que remitan a recuerdos, valores y sentimientos donde se identifiquen problemas, gustos y propuestas personales; esto con la finalidad de adquirir habilidades de reflexión en la acción y en plena acción (Perrenoud, P. 2001) sobre lo que somos y podemos ser (Lechuga, 2007).

Actualmente, carecemos de espacio y tiempo para reconocer saberes experienciales que hemos adquirido sin percatarnos; urge demandar y poner en práctica la meditación y la reflexión, por lo que el tercer objetivo es intervenir en nuestras emociones, pasiones y razones para pensarnos y repensarnos como agentes de cambio (Martínez, M. 2010). El último propósito planteado en esta investigación es proponer una metodología de investigación/intervención interpersonal que profundice en el verdadero sentido de las humanidades y procesos educativos a través del mí, de lo mío y conmigo, para no soslayar al autoreconocimiento.

Iniciar una reflexión sobre las vivencias en las diferentes etapas de formación académica, desde la historia personal y la comprensión del yo me parecía un tanto farragoso; creí que era cuestión de entenderme y solucionar mi práctica para la vida si quería originar cambios en la sociedad, pero no sólo por medio del rígido plano institucional al que estamos sometidos, o mejor dicho, resignados.

La construcción de ideologías ante los enfoques teóricos y obstáculos epistemológicos dirigen el sentido y la esencia propia del individuo;

el constructo cualitativo integra la teoría y la práctica para entender y diferenciar, de manera interpersonal, la existencia de problemáticas sociales y de realidades que no lo son. He comenzado a cultivar un equilibrio entre mi mundo y el que me rodea, desde un enfoque biográfico, para proyectar una transformación de vida e iniciar un proceso de formación plenamente activo en la armonización individual como fuente de profesionalización. Para dicho fin recorro a la narrativa experiencial académico-literaria en el área de humanidades y procesos educativos.

Consideraré un lugar idóneo para ejecutar mi conocimiento, saberes y profesión humanista: conmigo, en el yo académico y trabajador. Soy hijo, hermano y amigo; compañero, conocido, extraño y persona por conocer. La adquisición de conocimientos curriculares en educación ha hecho de mí un contexto aún sin explorar, por más que la ideología dominante (Portantiero, J. 1988) nos ha hecho esclavos de la educación y empáticos con la sociedad, pero ajenos a nuestros problemas. La violencia simbólica (Bourdieu, P. 1996) nos ha suspendido en las ramas de las ciencias sociales para ser serviciales, empáticos y obedientes, relegándonos, en primera instancia, de nuestro bienestar.

La función del docente es motivar la transformación de los demás, sin importar la diversidad de los individuos; rescato el ejemplo de RIEB, que promueve las situaciones de aprendizaje significativas para cada alumno (Martínez, M. 2011) y el rol que debe cumplir el docente como agente educativo, descrito por Alexander Mendoza e Iliana Artiles (2011), quienes proponen que:

el profesor, grupo u otros agentes que influyan en la instrucción y educación de sus alumnos, tienen la labor de preparar al estudiante para la vida, a partir del desarrollo de sus potencialidades, de la eliminación de sus deficiencias, de la modificación de sus actitudes, concepciones y comportamientos irracionales e insanos.

Estos discursos son similares; se sintetizan en que la adquisición y diseño de nuevos métodos de intervención educativa se manifiesta en un hecho contradictorio, pues el sujeto investigador/interventor es un promotor, pero se excluye de sí mismo, inconscientemente.

El cambio en un entorno ajeno se convierte en la búsqueda incesante del agente educativo, el cual decide encaminar su actividad profesional hacia ello. La formación escolar nos ha hecho comprender que en este mundo infame todo está mal, menos nosotros o viceversa.

Resignados, más que adaptados a trabajar un tema de tesis e investigar, debemos entender a las instituciones formadoras de docentes como

controladoras de un mundo supuesto. Nos hemos olvidado de nosotros mismos; no obstante, indagar a través de los posibles beneficiados de intervenir, como docente, en los problemas ligados en el aula, nos conduce a la satisfacción plena como agentes pedagogos, pero a costa de una incomprensión ambigua del mundo interior. ¿Alguna vez hemos intervenido a través de nosotros mismos? Schütze (2007) señala la importancia de repensarnos:

La expresión narrativa de la vida misma que trata no sólo de los eventos externos que se producen en el individuo, sino también de los cambios internos que la persona tiene que enfrentar la experiencia, reaccionar, molde (e incluso producir parcialmente) estos eventos externos. Y reconocer, a través de la narración autobiográfica, cómo alguien siente la experiencia de los acontecimientos externos es el primer paso para que las personas equiparen la construcción en curso y la transformación de sus estados internos y su importancia para la estructura de la identidad de la historia de vida en el desarrollo.

El contexto interpersonal es un espacio cultural y educativo olvidado por los agentes encargados de la transformación social; se ha omitido el bien interno en las ramas académicas a favor de que la satisfacción y resultados se vean reflejados en la realidad percibida a simple vista. El logro, entonces, es cuantificado, pues el diseño curricular excluye el yo como un campo de investigación e intervención en aras de servir a una supuesta comunidad; esto ocasiona un desinterés propio y el uso desmedido de conceptos profesionales para la solución de problemas didácticos ligados con la educación en la familia, escuela o lugar de trabajo.

Entonces, ¿la intervención educativa es una postura contradictoria al no aplicar en nosotros mismos?, ¿será, acaso, que se ha olvidado al yo como un agente humanista por pensar en un ente humano capaz de servir a un medio fuera de sí mismo? Para respaldar y coadyuvar en el desarrollo de la autocrítica y de las inquietudes presentadas, resulta necesario retomar la teoría fenomenológica de Álvarez-Gayou (2003:86), la cual incluye la experiencia del sujeto a través de su mundo.

No toda la adquisición del conocimiento y éxito de un agente educativo se centra en la escolarización, muchas veces incluso, ni siquiera en la sociedad misma. La inversión otorgada al capital cultural en las artes de la pedagogía nos ha violentado simbólicamente por medio de un aparato de represión que somete al yo a las propuestas educativas impuestas por la hegemonía dominante. Por tal motivo decidí escucharme en una reflexión puramente narrativa, para indagar cómo concibo la educación

a través de mi preparación escolar, laboral y profesional; este ejercicio me permite erradicar fallas y barreras que he construido de manera inconsciente para negar cambios y asumir posturas y conductas erróneas.

Utilizar una metodología protocolaria con un poco de esencia creativa me permite elaborar un estilo individual desde un paradigma hermenéutico, literario, trágico, cómico y académico; rebelde, sí, pero con solidaridad y amor hacia mí, lo mío y conmigo, al mismo tiempo que recapitulo, a través de relatos, mi historia: vivencias, aprendizajes, experiencias, amigos, compañeros, pasajeros y desconocidos. Mi epistemología subjetiva puede fraguar mis metas por medio de una modalidad pedagógica creativa, basada en hechos reales y postulados teóricos; el entorno puede transformarse por medio de la literatura académica y la narrativa.

No es fácil describir las etapas en la vida de cada persona y esclarecer cada emoción y aspiración experimentada: la formación familiar, social, escolar, profesional y laboral, el matrimonio, la adquisición de una casa o de un automóvil, conseguir un empleo estable que ofrezca garantías y un sueldo atractivo acorde a los estudios realizados, rebasan los anhelos personales exigidos por la sociedad. En efecto, cada proceso formativo y cada éxito de un ser humano es parte de una reclamación social alejada de las metas personales.

No puedo considerar mi trabajo como pionero en el tema; sin embargo, no encuentro más que trabajos con metodologías de la investigación, en las áreas de educación y ciencias sociales, sujetas a la rigidez académica, aun en aquellos con un enfoque biográfico-narrativo; este tipo de estudios fomentan la incapacidad en los agentes para aceptar nuevos estilos de intervención. Pensar en un tema original para la tesis me genera angustia y conflictos, al pensar en dónde intervenir y qué investigar.

Elaborar un protocolo académico para la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Zacatecas, por ejemplo, supone que el cuerpo del trabajo final está conformado, como el presente modelo, por un título, seguido de un resumen y una introducción que describa la estructura final del trabajo y especifique el tema de estudio, luego vienen los antecedentes, la justificación, el problema, la hipótesis y los objetivos. La integración de un marco referencial brinda respuestas a las interrogantes ¿para qué?, ¿por qué? y ¿para quién? Asimismo, la justificación destaca la importancia y relevancia del producto, argumentando las conveniencias y priorizando los problemas a resolver; mientras los objetivos generales y específicos debe responder el para qué de los estudios y del desarrollo del proyecto.

Con estas consideraciones, la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, así como las unidades de Investigación Educativa incluidas en el CONACYT, se pueden comparar con estructuras de elaboración de productos para la obtención de un grado, lo que aumenta la lista de colegios formadores de profesionistas que ven en la titulación de sus alumnos una manera de lucrar. La rigidez del protocolo académico y la investigación cualitativa se opone a la esencia de la indagación biográfico-narrativa, la cual establece reglas propias y e infringe las normas del discurso académico-literario. En este estudio, por lo tanto, se trata de incluir lo menos posible datos cuantitativos (Bolívar, A. 2015) y que prime la literatura como medio de interacción con el investigador, es decir, se quiere emular una conversación amena.

Autointervenir para transformar la práctica profesional por medio de recursos propios de la metodología biográfico-narrativa, como el relato, favorece el análisis, el quehacer profesional y las propuestas de proyectos para sembrar futuras afinidades de armonización en la primera persona del singular del agente educativo. En Brasil, por ejemplo, una tesis de maestría, titulada “Buscando el crecimiento profesional”, describe la autobiografía de una enfermera (Bagnara, 1988), estructurada como una obra académica de grado para mejorar su entorno laboral.

Empero, el presente proyecto no discute la orientación de las preguntas establecidas por el seguimiento rígido del protocolo del trabajo de grado. Algo me sucedió para descubrir, a través de mi experiencia, que nada tiene garantías, mucho menos la culminación de una tesis. Existen otras interrogantes que no nos hacemos, que no respondemos, aquellas que interiorizan el verdadero interés, alcances y límites de un agente de las ciencias sociales; interrogantes que incluyen al yo investigador, soñador pero con los pies en la tierra, introvertido en la extroversión de las exigencias culturales admitidas. En fin, previo a la elaboración de un protocolo academicista, es necesario repensarnos y explorarnos a través de la reflexión autobiográfico-narrativa, cuestionándonos a nosotros mismos frente a un espejo.

Bibliografía

ÁLVAREZ-GAYOU, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

BAPTISTA, P; Fernández, C, y Hernández, R. (1991). *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill.

BOLIVAR, A.; Fernández, M. y Fernández, J. D. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.

BOLIVAR, A. (2002). “¿De nobis ipsi silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación [archivo PDF]. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>

_____. (s/f). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo [archivo PDF]. Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1046/1053>

BOURDIEU, P. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Editorial: Laia.

CAMPUSANO, F. (1988). *Sociología de la educación*. México: Centro de estudio educativos.

CASTELLS, M. (2001). “La red y yo” en la era de la información económica, social y cultural. Volúmen I. México: Siglo XXI.

CONNELLY, F. M. y Clandinin, D. J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11- 59). Buenos Aires: Laertes.

FLICK, U. (2012). Introducción editorial. En G. Gibbs, *El análisis de datos cualitativos en investigación educativa* (pp. 11-15). Madrid: Morata.

GINGER, S. (2001). *Teoría sociológica clásica*. Madrid: Editorial McGraw-Hill.

GOLEMAN, D. (1996). Las raíces de la empatía. En D. Goleman (ed.), *Inteligencia emocional*. Barcelona: Cairós.

GONZÁLEZ, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill.

MENDIZABAL, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis y Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. México: Gedisa.

PASSEGGI, M. C. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación. En *Revista de educación y pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de educación 23(61), pp. 25-40..

PORTANTIERO, J. (1988). *Sociología de la educación*. México: Centro de Estudio Educativos.

EL TRÁNSITO DEL PENSAMIENTO DEL ALUMNO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO

Jesús Miguel Zamora López

Resumen

La construcción del pensamiento científico en alumnos de primaria es un proceso multicausal y puede ser constantemente perfectible, pero tiene algunos riesgos en su formación: si genera desagrado puede no interesar y si el enfoque de enseñanza es abrumador o poco motivador, entonces aprender ciencia pierde sentido.

En este trabajo se pretende observar cómo se vive la ciencia en el aula y en la escuela, porque desarrollar el pensamiento científico en los alumnos se dificulta si sólo se otorga al alumno un cúmulo de información; los libros de texto muestran el contenido necesario para que el alumno aprenda lo establecido en determinado grado escolar; conocimientos válidos, pero que obstaculizan la comprensión del alumno si éste no aplica lo aprendido. La ciencia se vive, no da respuestas a preguntas no formuladas, sino todo lo contrario: origina interrogantes sobre lo que se desconoce, se quiere aprender.

Lo anterior representa la base para trabajar las Ciencias Naturales en la escuela primaria: propiciar una formación más allá de los conocimientos programados con escasa vinculación en el actuar del sujeto, pues aunque los planes manejen un enfoque formativo, con una didáctica predeterminada que mantiene al alumno activo, persiste la brecha entre lo estipulado y el trabajo en el aula.

Palabras clave: Pensamiento, ciencia, educación.

Planteamiento del problema

El entorno escolar, ya sea rural o urbano, es el espacio de acción donde se estudia el mundo y se redescubren los conocimientos. Un científico reconocido tiene instrumentos para observar todo cuanto lo rodea y si

bien utiliza aparatos complicados y de alta precisión para observar los fenómenos, estos son los mismos que el estudiante percibe, aunque sólo sea por medio de sus sentidos.

¿Cuáles son las diferencias entre las explicaciones dadas por los primeros pobladores sobre los fenómenos naturales y las formuladas por los alumnos de los primeros grados de primaria? Pierre Lená (2012), astrofísico francés, dice que ambas inician como una interpretación fantástica del mundo que los rodea y, luego, señala algunos ejemplos sobre cómo se entiende el eclipse lunar: la idea de algunas culturas antiguas de que el astro es devorado por un dragón, no dista de las respuestas dadas por un niño en sus primeros años de escolaridad. Posteriormente, esa misma inquietud llevó a descubrir que la sombra de la tierra proyectada en la luna produce tal fenómeno, cuestión que se aborda en la educación primaria.

El conocimiento científico no desarrolla por sí solo el pensamiento científico, pues mientras el primero es producto de la investigación, refutación y comprobación, el segundo es un proceso intrínseco que se construye por la necesidad de comprender el entorno; sin embargo, cuando se desarrolla el pensamiento científico es posible generar conocimientos científicos.

La cultura de la ciencia en el contexto escolar es fundamental para desarrollar las habilidades dentro del aula y, a su vez, complementarlas con el capital cultural –en cuanto a formación científica– propiciada por la sociedad; en el caso de los alumnos, las ideas que los padres heredan a sus hijos y el uso que estos ven del conocimiento científico en el hogar que favorecen el trabajo escolar. La cuestión radica en indagar qué interacción tienen los estudiantes con el desarrollo de habilidades del pensamiento científico, pues el ambiente familiar es un factor determinante en la educación.

La construcción del pensamiento científico en los alumnos está condicionado por múltiples variables, sin embargo, la escuela requiere la formalización de esos saberes, aunque en el proceso se tomen diferentes rutas, pues precisar el conocimiento científico tiene que ver con la veracidad de las afirmaciones hechas en torno a un fenómeno.

Paul y Elder (2003) mencionan que la calidad del pensamiento mejora cuando se trabaja con contenidos científicos, por lo cual es necesario precisar que los conocimientos ya generados por la ciencia no dejan de ser útiles y el trabajo recae, entonces, en la pedagogía y la didáctica; por lo tanto, poseer un contenido científico útil para los alumnos no garantiza que estos lo adquieran o siquiera que aporte algo en la construcción del

pensamiento científico, si no se cuenta con la necesidad de aprender por parte de ellos o con el capital cultural necesario para encontrarle relación con un uso o significado social.

Las políticas públicas juegan un papel importante, de igual o mayor valor que la manera de enseñar en el aula. ¿Qué tanto se puede generar un pensamiento científico en los alumnos si los maestros sólo pueden impartir los contenidos previstos en los planes y programas de estudio de Ciencias Naturales? Las condiciones del espacio educativo impuestas por las políticas públicas se relacionan con el nivel de desarrollo de la escuela.

La escuela pretende formalizar el pensamiento científico, pues al ser una materia disciplinar constituye un objetivo pedagógico; no obstante, al contestar preguntas no planteadas por los estudiantes, se crea una barrera, un cúmulo de inquietudes y necesidades por aprender ciencia, irresueltas desde el ambiente familiar del estudiante. Los factores antes mencionados constituyen un problema general: ¿cómo formar y hacer evidente el pensamiento científico en alumnos de educación básica?

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las condiciones formales, sociales, individuales y escolares que indican la presencia de estructuras lógicas propicias para la formación del pensamiento científico?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas, pedagógicas y metodológicas que se aplican para la formación del pensamiento científico?
- ¿Cómo se evidencia en el alumno la obtención del pensamiento científico en la escuela primaria?
- ¿Cómo se da el tránsito de la lógica del pensamiento al aprendizaje de la ciencia en los niños?

Objetivos de la investigación

- Indagar acerca de las estructuras mentales que se dan en condiciones formales para el desarrollo del pensamiento científico en los estudiantes de sexto año de primaria.
- Analizar los factores didácticos, pedagógicos y metodológicos –antecedentes– propicios para el desarrollo del pensamiento científico en los alumnos.

- Analizar las actitudes y evidencias que señalan la apropiación y uso de los conocimientos científicos escolares.
- Investigar el tránsito del pensamiento del alumno a la construcción de pensamiento científico formalizado por el espacio escolar.

Justificación

Cuando los alumnos de educación básica potencian las bases para un pensamiento científico, no sólo les ayuda en Ciencias Naturales, también, de manera transversal, en otras asignaturas. Potencializar el trabajo en ciencias fomentando el pensamiento científico, no equivale a generar aprendizajes comprobables por medio de rúbricas o exámenes, sino a propiciar en el alumnado la práctica de valores y actitudes relacionadas con el trabajo colaborativo, con una mente abierta y crítica dispuesta a aventurar respuestas y confrontar ideas.

Al analizar el contenido propuesto por el programa de estudio de Ciencias Naturales, se pretende centrar la enseñanza, lograr el discernimiento de los alumnos –influenciados muchas veces por los medios hegemónicos– y seleccionar la información verdadera que circula en el medio, es decir, focalizar las opiniones tanto de fenómenos naturales como sociales, con la ventaja de que el alumno –mediante la actividad lúdica– tiene interés y se mantiene activo en el trabajo. Las actividades a realizar, por lo tanto, resultan entretenidas y divertidas, sin soslayar el propósito formativo de las mismas.

Se trata de reivindicar el trabajo en Ciencias Naturales para que genere resultados y aprendizajes duraderos, significativos y útiles para que el alumno pueda emplearlos de manera consciente o inconsciente –habilidades que se vuelvan hábitos– en todo su trayecto escolar y, así, se beneficie.

Al indagar acerca de los principales problemas suscitados en la materia que nos compete aquí, específicamente en el sexto grado, se pretende encontrar significantes que ayuden a alcanzar los objetivos previstos en el programa y también a sentar bases sólidas para la participación de los alumnos en verdaderas experiencias de aprendizaje.

En cuanto al docente, no hace falta volverlo un experto en conocimientos científicos especializados, pues no se requiere a un erudito en el área, sólo hace falta centrarse en las necesidades de aprendizaje del alumno, es decir, que mediante la empatía pedagógica se construyan dudas sobre

los contenidos científicos, tal y como lo haría un alumno, para que puedan abordarlos juntos, pero sin que el profesor pierda su estatus.

Estado del arte

Al revisar diferentes ponencias y artículos en sitios electrónicos como *Redalyc* y *Reddie*, se logró localizar varios indicadores en las investigaciones de este tipo, es decir, de las centradas en el trabajo de ciencias en primaria, o bien en la formación de profesores que imparten la materia.

Cuando se habla sobre la formación de los profesores de ciencia, las investigaciones se dan en un contexto internacional, en países como España, Chile y Colombia; los estudios realizados en el país pertenecen a los estados de Chiapas, Sonora, Puebla y el Estado de México. No se descarta que las investigaciones nacionales aborden el tema de la formación de los profesores de ciencias ni que las internacionales omitan cuestiones relacionadas con la construcción de bases para mejorar el pensamiento científico en los alumnos.

No obstante, la mayoría de las investigaciones en alumnos de primaria se refieren a la didáctica y a la construcción del conocimiento, los autores sugieren trabajar la ciencia de manera divertida, visitar museos, hacer murales, realizar experimentos y trabajo de laboratorio. Ninguna de las investigaciones, tanto nacionales como internacionales, va más allá del plan de estudios; todas son congruentes con lo que se pide en los programas, aunque el trabajo no termina allí, la inventiva para las estrategias de apropiación del conocimiento son las que marcan la diferencia.

Los autores realzan el papel activo del docente y el dominio que debe tener sobre el tema, desde su formación como profesor; en otras palabras, se encasillan en metodologías rígidas. Los objetivos de las investigaciones recaen en favorecer el trabajo académico y mejorar los aprendizajes y, aunque esté implícito, el generar un gusto por las Ciencias Naturales no se menciona como tal.

Los principales métodos de investigación se basan en el registro de clase, trabajos de aportación teórica a profundidad y la observación directa; poco se habla de exámenes estandarizados para medir los conocimientos de los alumnos o del profesorado. Ciertas investigaciones se realizaron en espacios no escolares, como en entornos donde se pueden apreciar fenómenos naturales, físicos o biológicos; así mismo se menciona el trabajo extraescolar como apoyo a la materia de Ciencias Naturales en algunas de sus ramas –biología, física o química–.

Estructura de la investigación

De acuerdo con los objetivos y cuestionamientos planteados en esta investigación, el contenido se organiza en cinco capítulos. En el primero, se abordan los antecedentes sobre el desarrollo del pensamiento científico, separándolos en dos grandes conceptos: la acción del pensamiento y sus implicaciones en el desarrollo humano y el concepto de ciencia desde su etimología y sus vínculos directos con la evolución del pensamiento, a través de los tiempos.

En el segundo capítulo, se estudia el marco contextual de las políticas públicas que intervienen en el desarrollo del pensamiento científico, desde la “Declaración mundial de la ciencia y el saber científico” (UNESCO, 1999) hasta la crisis del calentamiento global y las políticas elaboradas en torno a éste desde mediados de la primera década del siglo XXI; posteriormente, se aborda la educación para el desarrollo sostenible, pues en ella se destaca a ciencia como una vía factible para el desarrollo humano ante cualquier crisis, como la caída de la bolsa mundial en el 2008 (UNESCO, 2015), y cómo algunos países han apostado todo por la educación científica. Al final, se examina el documento *Enfoque de Indicadores Educativos* (2016), para comparar el tiempo dedicado al trabajo en Ciencias Naturales en México en relación con otros países miembros de la OCDE.

En el contexto nacional, se estudian las instituciones implícitas en la enseñanza de la ciencia y su vínculo directo con el estado de Zacatecas, ya que éstas obedecen a políticas nacionales y a distintos órganos políticos que facilitan u obstaculizan la creación de áreas gubernamentales abocadas a la creación o fomento de un pensamiento científico en los ciudadanos; tal es el caso del Consejo Zacatecano de Ciencia y Tecnología, en Zacatecas, y su relación directa con la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela.

La investigación se realiza la Escuela Urbana Federal “8 de septiembre”, ubicada en la colonia Europa de la ciudad de Zacatecas, la cual cuenta con algunos factores de riesgo, como una planta tratadora de aguas negras y una perrera en sus inmediaciones, situación que afecta la calidad de vida de los alumnos.

En el tercer capítulo se aborda el marco metodológico, donde se pretende aplicar una “investigación educativa constructivista con tendencia cognitiva” (Álvarez-Gayou, J. 2003, p.48); lo valioso de esta perspectiva se encuentra en su proceso, sin dejar de lado la búsqueda de resultados significativos para intervenir la realidad.

En el cuarto apartado, se analizan los elementos teóricos pertinentes para fundamentar los procesos cognitivos de los alumnos y su paso a la creación de un pensamiento científico desde los postulados contenidos en *Períodos del desarrollo del niño*, de Piaget (Piaget 1896-1971, en Ruiz 2006), así se pretende crear un marco teórico sólido que sustente el trabajo para un uso objetivo.

Para finalizar, en el último capítulo se estudia y procesa la información de acuerdo con las condiciones del trabajo y el contexto donde se desarrolla, esto para tener un acercamiento al tránsito de la lógica del pensamiento del niño hacia un pensamiento científico.

Bibliografía

ÁLVAREZ-GAYOU J. (2003), *Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* México: Paidós.

PAUL, R. W. y Elder, L. (2003). A miniatue guide for students and faculty to scientific thinking. Based on critical thinking concept & principles [archive PDF]. Recuperado de: <https://www.cos.edu/Faculty/JohnD/Documents/ScientificThinkingDC.pdf>

RUÍZ, R. (2006). *Historia y evolución del pensamiento científico* [libro pdf]. Recuperado de: http://www.ceamer.edu.mx/new/ni1/L_00_E_libro_recomendado.pdf

UNESCO (2016). *Science Report: towards 2030* [libro PDF]. Recuperado de: http://en.unesco.org/unesco_science_report

UNESCO (1999). *Records of the General Conference* [libro PDF]: Recuperado: <http://unesdoc.UNESCO.org/Images/0011/001145/114582E.pdf>

COMIE (2009-2015). Memorias electrónicas de los congresos nacionales de investigación educativa. En *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*: www.comie.org.mx

LENÁ P. (2012). *La ciencia: aventura del pensamiento* (video/webm). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=KoD03RDQZcs>

**EL AULA DE ARTES COMO SITIO DE CULTURA EXPERIENCIAL.
EL CASO DE LA ESCUELA SECUNDARIA
TÉCNICA NO. 24,
DE CONCEPCIÓN DEL ORO, ZACATECAS**

Catherine Zúñiga González

Resumen

El presente trabajo analiza la asignatura de artes en la Escuela Secundaria Técnica no. 24, en Concepción del Oro, Zacatecas, y genera una propuesta de intervención dentro de la misma. En ese sentido, el aula de artes aparece dentro de la red escolar como una plataforma para el desarrollo y análisis de la subjetividad/identidad de los alumnos de educación secundaria, lo que resulta significativo durante la adolescencia, ya que las producciones de estos revelan sus referentes, afectos y preocupaciones.

Este trabajo está dividido en dos apartados: el primero se centra en documentar los fundamentos de la educación artística y sus principales propuestas en el plano internacional, en revisar la evolución de su enseñanza en ámbito nacional y, en particular, los cambios realizados en las artes visuales dentro de los planes de educación secundaria; en segundo lugar, se formula una propuesta, con base en la Investigación en educación basada en las artes IEBA –o Education based in art investigation–, para encontrar las líneas de cruce entre la producción y la educación.

Palabras clave: IEBA, educación secundaria, intervención.

Planteamiento del problema

Las artes son parte del proceso formativo del alumno de secundaria, pero debido a ciertas irregularidades, en términos del desarrollo de los contenidos del programa, se requiere hacer un alto para pensar en sus objetivos, pues pretenden que los alumnos desarrollen una capacidad de observación crítica de las imágenes a su alrededor, del mundo de la danza, el teatro y otras. Esta tarea no resulta sencilla, sobre todo porque no se cuenta con docentes especializados en cada una de las ramas del

arte, por lo que cada uno atiende, por lo regular, una de ellas; en este caso particular se trata de las artes visuales.

Como sujetos inmersos en la sociedad contemporánea, vivimos en una “cultura visual”, en la cual estamos expuestos, como nunca antes, a una gran cantidad de información cuyo impacto en la forma de entender al mundo es determinante: he ahí la razón de seguir esta orientación. Se pretende que el alumno adquiera las herramientas para el análisis de las prácticas artísticas tradicionales en cuanto a su valor estético, así como sus condiciones de producción y distribución. Esta tarea es ambiciosa pese a los espacios destinados a ella, pues son escasos, y si el alumno no cuenta con formación alguna en el tema, la propuesta del programa resulta irrealizable.

En la Escuela Secundaria Técnica número 24, ubicada en el municipio de Concepción del Oro, Zacatecas, las manifestaciones artísticas no ocupan un sitio distinguido dentro de la cultura escolar; esta concepción marginal de las artes es percibida por los alumnos, quienes asumen que se requiere de poco esfuerzo o que basta hacer algunas manualidades para aprobar la asignatura. Así pues, la intención se enfoca en observar cómo los alumnos se desenvuelven dentro de la asignatura, y el interés que los temas le generan, para así encontrar estrategias que permitan un aprendizaje significativo y más allá, una verdadera satisfacción por las artes.

Es necesario observar las producciones realizadas dentro del aula para entender los referentes simbólicos y culturales de los estudiantes, indagar acerca de las variables que influyen en el aprendizaje de las artes y promover la asignatura como punto de encuentro con manifestaciones de otras culturas, vivencias y sujetos; también se requiere comprender a mayor profundidad las causas que originan su rechazo y degradación, como el perfil del docente, el enfoque o los ejercicios realizados en clase.

Esta investigación revisa una amplia bibliografía para dar cuenta de lo que sucede en otros contextos al respecto de la educación en las artes, de esta manera se busca ofrecer a los alumnos instrumentos y alternativas que transformen el aula de artes en un sitio para experimentar, orientado al desarrollo de la creatividad, expresión y análisis de la visualidad. Su relevancia radica en trascender el modelo de clase tradicional, en la cual el maestro transfiere los contenidos.

El trabajo quiere construir un puente hacia la subjetividad de los alumnos mediante la expresión artística, así como fomentar un diálogo entre pares acerca de temas concierntes a sus producciones creativas.

Uno de los beneficios de la asignatura de arte es que se constituye como un espacio de producción de cultura experiencial, donde se validan las inquietudes de los sujetos y se permite el intercambio de vivencias.

Preguntas

Las preguntas axiales para esta investigación son las siguientes:

- ¿Cuál es la situación de la educación artística en México?
- ¿Cuáles son sus principales tendencias en nivel global o nacional?
- ¿Qué papel desempeña el arte en el currículo de las instituciones de educación secundaria pública?
- ¿Cómo está estructurado el programa de artes visuales de la SEP?
- ¿Cuáles son las estrategias planteadas para fomentar valores y una visión crítica del entorno?

Objetivos

1. Analizar las distintas posturas presentes en el debate actual sobre la educación en las artes.
2. Examinar los factores que permiten o dificultan la asignatura de artes como un espacio para:
 - a) El desarrollo de la capacidad de observación
 - b) El análisis de las imágenes del entorno
 - c) La creación de imágenes personales, así como de intercambio cultural entre los alumnos
3. Generar una propuesta de intervención para la asignatura de artes, a desarrollar en estudiantes de secundaria.
4. Encontrar líneas de encuentro entre la investigación y la producción artística de los alumnos de secundaria y sus significados.

Antecedentes

En el plan de estudios de las escuelas secundarias técnicas públicas existe un espacio asignado a las artes; allí, según sea el perfil del docente a cargo

–los hay de danza, música, artes visuales o teatro–, los jóvenes entran en contacto con las diversas disciplinas, a fin de conocer algo de su historia, valores, y alimentar posibles intereses y talentos.

En el caso concreto de las artes visuales, el programa requiere una revisión minuciosa, pues pretende que los alumnos desarrollen su capacidad de observación crítica en cuanto a las imágenes a su alrededor; esta tarea no resulta sencilla, ya que como sujetos de la sociedad contemporánea, vivimos en una cultura visual, estamos expuestos como nunca antes a una gran cantidad de información cuyo impacto en la forma de entender al mundo es determinante. De manera análoga, se prevé que el alumno adquiera las herramientas para analizar las prácticas artísticas tradicionales en cuanto a su valor estético y sus condiciones de producción y distribución. La meta es ambiciosa, sin embargo, la infraestructura destinada a alcanzarla es escasa y no está orientada a la formación artística, así que el trabajo a desarrollar en secundaria puede resultar excesivo.

Marco contextual

La Escuela Secundaria Técnica no. 24 “Francisco García Salinas” se encuentra ubicada en Concepción del Oro; la principal actividad económica de la comunidad es la minería, paradójicamente, a pesar de ser una zona de la cual se extraen valiosos recursos, no ha alcanzado índices aceptables de desarrollo social ni cultural. Los alumnos que asisten a la escuela pertenecen a las clases media baja y baja, y se encuentran en condición de vulnerabilidad. La principal vía de acceso a la educación artística de los jóvenes es la escuela, pues si bien existe una casa de cultura en la entidad, ésta no opera y no se ofrecen talleres de arte en otras instituciones. En la escuela, el espacio asignado a las artes se ha orientado a la enseñanza de la danza, por lo que es necesario prestar atención acerca de cómo son recibidas las artes visuales por parte de los alumnos y la institución.

Metodología

El trabajo se ha diseñado en dos partes, la primera se aborda desde la revisión de documentos oficiales a partir del análisis documental para ubicar lo siguiente:

1) La justificación de la enseñanza de las artes en el marco jurídico del acta de derechos culturales, así como su presencia en discusiones internacionales y las tendencias en las que se fundamenta –nivel macro–; posteriormente, en el contexto nacional, se quieren identificar algunos períodos clave de la enseñanza de las artes en la educación pública en nivel básico y observar cómo se interpretan las artes visuales dentro de la curricula (nivel mezzo); para finalizar, se indaga sobre la educación en las artes dentro de la cultura de Concha del Oro, Zacatecas, y como ésta se vive en la Escuela Secundaria Técnica no. 24.

2) Cómo se produce el aprendizaje en las artes y cuáles son las propuestas de los especialistas en educación en las artes, pues se quiere identificar sus principales tendencias o paradigmas.

La segunda parte de la investigación es de carácter práctico y se desarrolla una propuesta de intervención basada en una serie de ejercicios de expresión libre y sobre temas específicos en la alternación de técnicas; ambos elementos hacen hincapié en la subjetividad de los alumnos. Finalmente, se pretende encontrar vínculos entre la producción y la educación, haciendo uso de la metodología de investigación enfocada en la educación en las artes, la cual asume que las imágenes son un medio tan válido para recopilar información, interpretar situaciones o presentar propuestas como el lenguaje verbal o matemático, ya que dan cuenta de la subjetividad de quien las produce; estas creaciones artísticas dan fe del estado de ánimo y de los conocimientos del mismo, así como de las condiciones de su ambiente.

Desarrollo

Uno de los principales avances en el desarrollo de esta investigación es la recuperación de información sobre la presencia de las artes en un nivel macro, la cual señala cómo durante las últimas décadas ha estado en el debate de las políticas educativas en el mundo entero, pues sus actores argumentan que el arte es un proceso intelectual y afectivo complejo que permite cambios cognitivos en quienes los producen y, en su dimensión social, facilita la creación de puentes comunicativos entre individuos, es decir, suscita el diálogo. En suma ofrece toda una gama de herramientas para construir un sentido en lo

individual y en lo colectivo y, ante la crisis global generalizada, conviene echar mano de las posibilidades que el arte ofrece a la educación.

Al respecto de lo anterior, distintos organismos internacionales han convocado a los investigadores de las artes a exponer las funciones sociales del arte y sus posibles usos en la educación; esto con el objetivo de que compartan sus hallazgos y construyan una base sólida para acordar planes de acción y políticas de administración de recursos que den mayor presencia de las artes en la escuela. Para la elaboración de este apartado se consultaron documentos que muestran la postura de algunos de estos organismos –OCDE, ONU, UNESCO, OEI–.

Otro elemento abordado es la recuperación de información sobre la presencia de las artes en la educación en nivel mezo, en particular de las artes visuales dentro de los planes y programas de estudio propuestos por el Plan de Desarrollo Educativo de los gobiernos federal y estatal; aún se busca información sobre las tendencias que adopta la educación artística actual, en consideración a los antecedentes y corrientes más relevantes del binomio enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los vínculos entre la investigación en educación de las artes y la producción artística, se han generado diversos ejercicios. Los retos y problemáticas latentes en este trabajo radican en que los espacios destinados a la producción y difusión de las artes visuales son prácticamente nulos dentro de la entidad, por lo que no ocupan un espacio significativo dentro de la cultura; esta condición se repite dentro de la escuela, donde no se cuenta con la infraestructura apropiada para una clase de arte ni se brinda un espacio para la producción artística de los alumnos.

Conclusiones preliminares

La educación en las artes es una práctica pedagógica emergente en todo el mundo, ya no se considera sólo un elemento más de la currícula, sino una herramienta de construcción de sentido personal y colectivo, importante en la formación de un público destinado a la creciente industria cultural; sin embargo, si estas manifestaciones no se valoran en las instituciones educativas, no se les extrae provecho alguno.

Bibliografía

GODÍNEZ, S. *La educación artística en el sistema educativo nacional*. Tesis (Maestría en Educación con Campo en Planeación Educativa). Universidad Pedagógica Nacional México, 2007.

JIMÉNEZ, L., Aguirre I., y Pimentel, L. (coords.). (2014). *Educación Artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Fundación Santillana.

MEYER-BISCH, P. (ed.) (1998) *Les droits culturels. Projet de declaration* [libro PDF]. Recuperado de: <http://droitsculturels.org/ressources/wp-content/uploads/sites/2/2012/07/DeclarationFribourg.pdf>

UNESCO. (2006). *Hoja de ruta para la educación Artística* [libro PDF] Recuperado de: http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEDucaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2011) *Programas de estudio guías para el maestro, Educación básica Secundaria, Artes*. México: SEP.

WINNER, E., Goldstein, T. y Vincent-Lancrin, S. (2014), ¿El arte por el arte? Resumen [archivo PDF]. Recuperado de: http://www.oecd.org/edu/ceri/ES_ARTS_overview_V5_print.pdf

**ORIENTACIÓN EN APRENDIZAJE
DE LA HISTORIA**

CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

José de Jesús Contreras Sánchez

Introducción

Los historiadores enseñantes hemos tenido serias dificultades con la didáctica de la historia a lo largo de los años: por un lado queremos impartirla como hicieron con nosotros y por el otro exploramos novedosas formas para avivar el interés de los alumnos y así lograr un aprendizaje significativo; pero sólo llegamos al significante y no al significado del fenómeno histórico, comprendiendo estos conceptos desde la semiótica, en la cual el significante es una huella psíquica dejada en el receptor –noción o representación abstracta–, mientras el significado es el contenido real del objeto. En este sentido, el aprendizaje de la historia sólo llega a dejar nociones sobre el acontecer histórico, sin llegar a la reconstrucción y comprensión del fenómeno mismo.

Actualmente, es fácil recurrir a los materiales multimedia y muchos son los salones de clases que están adecuados para su uso; sin embargo, la actividad suele quedar como una buena presentación de un video o diapositivas. La información se reproduce en los alumnos de manera memorística, deja un significante en su mente vacío de significado, así es como la historia se reduce a una materia memorística sin relación con el alumno o su entorno.

El hecho es que la historia se ha convertido en una asignatura donde sólo se aspira a reproducir concepciones históricas ya construidas por otros, como lo menciona Soria (2015). Hemos perdido, entonces, la idea fundamental de la historia como asignatura: enseñar a reconstruir y reinterpretar el pasado para que la ciencia se siga nutriendo de nuevas interpretaciones.

Para realizar esta tarea es importante que tengamos una idea general de cómo se organiza el conocimiento histórico. Carretero y Montanero (2008) consideran que existen tres tipos de conocimiento:

1. Conceptual de primer orden: se refiere a la información histórica.

2. Conceptual de segundo orden: se refiere a las nociones necesarias para la interpretación histórica –tiempo, causalidad, cambio, empatía–.
3. Conocimiento procedimental: se refiere a los métodos de estudio de la historia.

Temporalidad

González Barroso (2011) menciona que en la educación básica no se toman en cuenta las alternativas *zeitgeist* –espíritu de época–, *kairós* –momento oportuno para actuar– y la densidad temporal –una década puede marcar un siglo– para el estudio de un acontecimiento histórico, lo cual hace parecer a la temporalidad como un aspecto no relacionado con la cultura ni el actuar humano, afirmación totalmente equivocada.

Otro elemento en la temporalidad que se debe de tomar en cuenta es la forma como evoluciona el tiempo histórico en el sentido de hacer reflexionar a los alumnos sobre qué elementos se mantienen constantes a través del tiempo y cuáles cambian; estas apreciaciones permiten al alumno comprender el avance y desarrollo de los procesos históricos. Para ello es necesario que se dominen aspectos generales del acontecimiento histórico, lo cual permite apreciar procesos sociales y matizar algunos elementos para su interpretación, tal como lo menciona Sánchez Quintanar (2002) en “Permanencia y cambio”.

Lugar

Existen dos concepciones del espacio geográfico en la enseñanza tradicional. La historia clásica considera al espacio como un elemento memorístico o referencial para el estudio del acontecimiento histórico; pero está influenciada por la visión europea y, como menciona Sánchez Quintanar (2002), para un mexicano o un chino los conceptos de oriente u occidente no parecen lógicos, ya que estos se conciben según la posición geográfica, aunque deben de ser enseñados de esa manera, pues forma parte del lenguaje formal del estudio histórico. La autora recomienda que mencionemos a nuestros alumnos la razón del porqué estos conceptos no son lógicos.

La tendencia de ver el espacio geográfico como un mero escenario tiene su auge durante la década de los 60, posteriormente, en los 70, surge la llamada geografía crítica, la cual lo considera como un lugar

donde confluye la sociedad y la naturaleza; esta categoría corresponde a la segunda concepción del espacio geográfico. Lo anterior quiere decir que el ser humano influye en su espacio circundante, modificándolo constantemente; Sánchez Quintanar (2002) lo define como un “ámbito construido por el hombre”.

Otra categoría de segundo orden que interviene en la comprensión del espacio geográfico es el *cambio*, pues como la temporalidad, la geografía cambia a través del tiempo, por lo que resulta imprescindible señalar las transformaciones del espacio hasta la actualidad. Esto puede ayudar al alumno a comprender cómo la cosmovisión y las culturales se modifican a través del contacto con otros pueblos y sus distintos modos de vida. Un ejemplo de esto es la noción de los europeos del siglo XV acerca de la configuración de los continentes, ya que la entendían a partir de una analogía religiosa: existen tres al igual que la santa trinidad; sin embargo, cuando se descubre el nuevo mundo esta concepción cambia y origina un cuestionamiento de los dogmas eclesiásticos.

Al trabajar el espacio histórico en el aula es recomendable abordar el tema desde una perspectiva abierta, donde guiemos a nuestro estudiantes a reflexionar sobre cómo el entorno geográfico influyó a los personajes históricos en determinados acontecimientos, cómo el medio geográfico condicionó a los sujetos para que se comportaran de tal o cual manera, qué posibilidades les dio su entorno y qué espacios ayudaron a que su empresa se realizara en el momento idóneo para influir en el acontecer histórico. Basándonos en esta apreciación pasaremos al siguiente apartado.

Sujeto

Este apartado nos lleva a algunas preguntas centrales: ¿quién hace la historia?, ¿es la misma historia la que da origen al sujeto o es el sujeto el que guía la historia? Ahora bien, cuando hablamos de agentes en la historia no sólo hablamos del individuo en su aspecto singular, sino también en su aspecto plural, en este caso nos referimos a las organizaciones, grupos sociales, pueblos e instituciones que gracias a su acción guiaron la configuración del devenir histórico. Así, tenemos al sujeto en su papel protagónico, como dirigente o inspirador de nuevas ideas, y al sujeto como pluralidad, subordinada o conducida por algún individuo (Sánchez, 2002).

El individuo no sólo es modificado por el desarrollo del acontecimiento histórico, también por el contacto con otros sujetos, ya que se reúne en comunidades, instituciones y organizaciones constituidas por individuos –cada uno con su propia idiosincrasia, con elementos comunes, pero

no universales, que permiten la conformación de grupos sociales-. Las organizaciones modifican al sujeto y viceversa, produciendo una tensión entre sociedad e individuo: “el sujeto es productor y producto” (González, 2011).

Para entender al sujeto es indispensable considerar su herencia y los factores de su medio ambiente, incluso ir más allá, analizar sus emociones y pasiones que también influyen en la acción social. Otro aspecto importante cuando se analiza al individuo es el de la estructura social, la cual está compuesta por roles que si bien no determinan del todo su actuar histórico, sí influyen en la toma de decisiones y le dan al sujeto histórico –ya sea en la individual o en lo colectivo– una dimensión humana. A lo anterior debe aunarse el hecho de que estas estructuras sociales están regidas por normas que generan valores compartidos e ideologías (González, 2011).

Respecto a esto hay dos supuestos: la perspectiva optimista y la pesimista. El hecho es que el sujeto está condicionado por su entorno social y éste puede tener mecanismos de control muy fuertes en el sujeto y su voluntad, o bien el sujeto elige con su voluntad e ideales intrínsecos cómo actuar en determinado momento. González (2011) recuerda que la respuesta está en la dicotomía, ambos factores modifican al sujeto y lo influyen para la toma de decisiones.

En el estudio de la historia, existen posturas que la consideran como un producto ciego de la voluntad humana –sujeto–, mientras otras formulan las condiciones externas determinantes en el desarrollo histórico –agente–; Carlos Pereyra nos menciona que ni una ni la otra constituyen una visión correcta, sino que van juntas en el devenir del acontecimiento: tan importante es la actuación del sujeto como los elementos que conforman el acontecimiento (González, 2011).

Una dificultad para realizar un análisis del actuar del sujeto de la historia es que el análisis basado en la comprensión de motivos no puede ser aplicado a las masas, pues está constituida por grupos heterogéneos; es imposible, entonces, conocer las motivaciones individuales de cada sujeto, por ello es recomendable contextualizar de manera adecuada a nuestros alumnos para que identifiquen la motivación común y puedan analizar sus posibles causas y generar así la empatía histórica.

Circunstancia

Esta es una de las partes del marco situacional propuesto por González Barroso (2011); se entiende como todas las condiciones circundantes que

conlleva un acontecimiento histórico; se define como una “condición que acompaña, causa o determina a una persona, una cosa o un hecho”. Este concepto está ligado al de sujeto histórico, ya que las circunstancias pueden ser favorables o adversas para alcanzar un propósito.

La circunstancia en la historia está relacionada con la causalidad, de la cual existen dos categorías: la interna y la externa. La primera alberga a las llamadas causas personales, las cuales son subjetivas al estar relacionadas con las características de los sujetos históricos; en este sentido, debemos entender que dentro de las circunstancias históricas se encuentran la capacidad, la pericia, el conocimiento, la destreza, la astucia, la dialéctica, el discurso; es decir, atributos o conceptos que en un determinado momento pueden cambiar el flujo de los acontecimientos, incluso pueden hacer de una situación desfavorable una favorable.

El segundo tipo de causas son las ambientales, hechos objetivos de algún acontecimiento histórico, a menudo vinculados con el contexto social o las condiciones imperantes en ese momento. Un ejemplo de esto es la atmósfera vivida en tal o cual momento histórico, como ejemplifica González (2013) en el caso de París, ciudad que sirvió de inspiración a muchos artistas, pues generaba en ellos un fuerte ingenio creador.

José Ortega y Gasset (citado en González, 2013) menciona que otra acepción de circunstancia es todo lo material y social que rodea al ser humano, relacionando así la técnica y la ideología con este concepto. Por ejemplo, el arte mexicano de los años 30 vio una tendencia ideológica –evocar la Revolución Mexicana en sus múltiples aspectos, ya sea como triunfo, derrota, o proceso– y una técnica –la producción de grandes pinturas monumentales que buscaban transmitir al observador una serie de valores– que favorecieron el surgimiento del muralismo en la primera parte del siglo XX. Sin embargo, también nos menciona que si bien las circunstancias entendidas desde este punto de vista condicionan al sujeto, no constituyen una ley por la cual siempre se produce el mismo efecto en las personas, pues éstas deciden la orientación a tomar al respecto de las nuevas ideologías o técnicas presentes en su contexto.

Por estos motivos, podemos decir que las circunstancias de ninguna manera definen la realidad del sujeto, pero sí las posibilitan o condicionan, por lo cual es importante su análisis en el aula, para fomentar en el alumnado la generación de nuevas interpretaciones históricas. González (2013) relaciona las circunstancias con la oportunidad; en este marco, las circunstancias se tornan elementos temporales aprovechables, mas éstas se vuelven ocasionales o transitorias y se relacionan con el *kairós*: “ya que si bien limitan o condicionan, no determinan u obligan”.

Existen dos maneras de interpretar la historia a través de las circunstancias: el determinismo considera que los elementos ambientales y los generados por los agentes son concluyentes para la evolución y desarrollo de los acontecimientos; y el voluntarismo señala el papel de los agentes históricos como independiente, haciendo que estos generen las condiciones necesarias para el cumplimiento de fines o acciones. No obstante, González (2013) menciona que esta última postura descuida el concepto de contingencia, de azar, todas las causas accidentales que pueden influir en el devenir histórico. La contingencia en historia también engloba aquellos efectos secundarios de las acciones humanas que se alejan de lo pretendido en un principio y relacionados con la incompetencia, la ineptitud, la vacilación, la omisión, etcétera.

Para incitar a nuestros alumnos en el aula a estudiar el concepto de causalidad en historia es necesario resaltar una serie de conceptos importantes. Primero debemos hacer que los alumnos distingan las condiciones históricas estables –sucesión de eventos normal– de las circunstancias caóticas modificadoras de esas condiciones normales de eventos; acontecimientos que señalan una ruptura en la continuidad y traen consigo un cambio social. También existen riesgos en esta interpretación, pues podríamos caer en “plurismo indiscriminado” –gran variedad de causas o multicausalidad– o en el reduccionismo –causa decisiva o monocausalidad–; por ello es necesario saber guiar a los alumnos en la tarea de hacer juicios adecuados con los materiales que se disponen (González, 2013).

Finalmente, podemos mencionar que en el estudio de la circunstancia no debemos descuidar la integración de las causas ambientales y personales, así como el análisis de la situación ideológica y filosófica, que conlleva todo acontecimiento histórico; no se debe perder de vista el efecto producido por algunos elementos de la contingencia a ese hecho, teniendo en cuenta que la circunstancia no determina pero sí condiciona al sujeto, por medio de obstáculos u oportunidades para lograr su empresa.

Consideraciones finales

Es recomendable que el historiador enseñante tenga en cuenta estos cuatro elementos históricos para examinarlos dentro del aula, pues así se genera una comprensión más profunda. Estas recomendaciones deben plantearse en la parte didáctica de la historia. Por otro lado, Claudia

Victoria Barón (2015) nos sugiere cuatro categorías funcionales para el desarrollo de situaciones didácticas que contribuyan a un aprendizaje significativo:

- A. Imaginación histórica: consiste en que por medio de la imaginación se crean narraciones, las cuales son relatadas a los alumnos; esto puede realizarse con el apoyo de medios auditivos para darle más profundidad a la actividad. Ayuda al alumno a contextualizar un período histórico.
- B. Interpretación histórica: por medio de objetos de la época se estudia y se forman hipótesis sobre algún período histórico.
- C. Temporalidad: por medio de documentos escritos se analizan las categorías de tiempo y permanencia, contrastándolas con las condiciones presentes del sitio o acontecimiento estudiado.
- D. Representación histórica: a través de una narración realizada por el alumno, ya sea oral o escrita, se reconstruirán los acontecimientos históricos, así como el espíritu de ese momento histórico.

Para estas dinámicas se recomiendan algunos ejes:

Eje 1º Contextualización	Eje 2º Circunstancial
Analizar el tiempo, en su sentido diacrónico y sincrónico, de los acontecimientos estudiados. Retomar los elementos de cambio y permanencia.	Analizar el tiempo como espíritu de una época y razonar sobre cuál fue el impacto de éste en el acontecimiento histórico y en los elementos de cambio y permanencia sociales.
Estudio del lugar histórico en su función geográfica, comparándolo con el lugar de procedencia del alumno. Si es posible analizar condiciones climáticas y de relieve. Analizar cambios producidos por la mano humana.	Estudiar el lugar histórico en su dimensión circunstancial: cómo condicionó el flujo de los acontecimientos históricos el entorno geográfico. Análisis de las causas externas o ambientales.
Retomar el sujeto en su sentido histórico: cuáles fueron los actos que rompieron la situación de estabilidad histórica. Si se analizan masas se pueden estudiar sus logros como grupo/civilización.	Análisis del sujeto en su función circunstancial: cuáles eran sus motivos para actuar, qué elementos geográficos y sociales influyeron en sus acciones, cuáles fueron las cualidades que le permitieron lograr sus empresas, qué elementos se le interpusieron, cómo se puede examinar su ideología y forma de ver al mundo.

Bibliografía

CARRETERO, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2).

GONZÁLEZ, A. (2011). Tiempo. En *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia* (53-80 pp.). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.

GONZÁLEZ, A. (2013). Tiempo. En *Teoría, consideraciones y experiencias: el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia en Zacatecas* (17-40 pp.). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.

SÁNCHEZ, A. (2002). Seis categorías para el análisis histórico de la enseñanza de la historia. En *Reencuentro con la historia*. México: UNAM/ Paidea.

SANTISTEBAN., A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, P. Rivero y P.L. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Fernando el Católico/ AUPDCS.

SORIA, G. (2015). Génesis del pensamiento histórico en la educación primaria. En *La historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas* (436-449 pp.). Michoacán: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

WINEBURG, S. (2001). *Pensamiento histórico y otros actos anti-naturales: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

ANÁLISIS DE LA CARICATURA ANIMADA NORTEAMERICANA EN MÉXICO Y SUS IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN

Karen Pinedo Murillo

Introducción

En esta investigación se trata la caricatura animada norteamericana y su relación comunicativa y transcultural en la educación en México. Con ello se hace referencia a las múltiples facetas, referencias sociales e históricas que han cambiado conforme a los sucesos. Los dibujos animados estadounidenses son una parte, según se plantea a lo largo del trabajo, de la comunicación asociada a la evolución del pensamiento y la cultura que forma al ser humano a partir de la transculturalidad.

El problema con recibir caricaturas de otros países no está en su origen o en no crear productos nacionales para los niños, sino que los mensajes transmitidos no están hechos para ellos. Como se sabe, las caricaturas animadas contienen información que ni siquiera los adultos sabemos leer; esto sucede porque están diseñadas en un contexto distinto. En México, la mayor parte de las cosas –ropa, música, programas televisivos– provienen de Estados Unidos, entre ellos el objeto principal de este estudio: los dibujos animados; la transculturación, obtención y readaptación de la propia cultura, nos hace pensar en cómo la educación, formal e informal, cambia de manera constante nuestro país y, en forma general, modifica nuestra forma de ver el mundo.

La influencia norteamericana en la cultura

Si se observa detenidamente cada objeto, la cultura, realidad y contexto, se puede cuestionar la vida que tenemos y considerar algunos cambios posibles. Cada generación se transfigura y forma según los diferentes obstáculos padecidos; niños y adultos actúan, juegan y se educan de manera desigual, inclusive, las nociones de vida de otros países son impuestas y/o adoptadas a partir de su intromisión transcultural.⁶ Nuestro

⁶ Transculturación o transculturalidad es un término creado por el antropólogo cubano Fernando Ortiz Fernández; con este concepto se enmarca la relación cultural de distintas formas: ascendente o descendente, de la adopción, imposición y hasta aprendizaje y pérdida de conocimientos de una cultura. Ortiz emplea,

entorno está lleno de objetos y prácticas que originan ciertas actitudes y cambios de pensamiento, tal es el caso de las caricaturas animadas.

Con la llegada de la historieta, luego del cine y el televisor, México ha sido afectado por una concentración ideológica en diferentes situaciones y modalidades, sobre todo desde la aparición de la caricatura animada en la pantalla chica, pues el influjo de la cultura norteamericana ha tomado fuerza. A través del tiempo, se puede hablar de un intercambio económico y tecnológico por inversión extranjera que retroalimenta el pensamiento y situaciones de la sociedad, de ahí se desprenden la mayoría de acciones e ideas generadas de la actualidad. No sólo la televisión, también la música, ropa, literatura e imágenes, están influenciadas por el vecino del norte; un ejemplo se puede ver en el siguiente fragmento tomado del ensayo “Tiempo mexicano”:

Los carcomidos muros de adobe de los jacales en el campo mexicano ostentan, con asombrosa regularidad, anuncios de la Pepsi-Cola. De Quetzalcóatl a Pepsicóatl: al tiempo mítico del indígena se sobrepone del calendario occidental, tiempo del progreso, tiempo lineal. ¿Por qué conductos llegó a México nuevo tiempo? (Fuentes en Bartra, 2014:258-259).

La caricatura animada, al igual que la televisión, se adaptó a los cambios sociales que conmocionaron al mundo, empero, lo ocurrido en cada país rige la manera de ver y exponer las ideas. La manera de percibir el mundo puede variar según cada individuo y sus experiencias más cercanas, aunque no haya muchos programas o cine de animación mexicanos, en los existentes se pueden encontrar mitos y leyendas de música, personajes populares, tradiciones y el lenguaje habitual propios del país, como en *El show de Cantinflas*, *La leyenda de la nahuala*, *La flauta de Bartolo*, *Tres cuentos purépechas* y *El chavo del 8* (Ángeles, 2013).

El contexto de un país permite inspirar obras para su representación. El deseo del hombre por crear para trascender le permite plasmar en la historia su preservación, su huella en el mundo; la televisión y, en este caso, los dibujos animados, se han amoldado a situaciones de la realidad. Otro ejemplo mexicano de lo antes referido es la época del cine nacional, pues como su nombre lo indica, mostró un esplendor y magnitud no sólo en su forma, también en función de los contenidos. Mientras se peleaban la Primera y Segunda Guerra Mundial, México aprovechó su poca

indistintamente, los términos aculturación e inculturación para referirse a una misma tendencia que expresa las diferentes fases del proceso de tránsito de una cultura a otra, el cual no sólo consiste en la asimilación, pérdida o desarraigo de una cultura precedente -desculturación-, pues la condición para que se produzca la aculturación es, por consiguiente, la desculturación. Pero la transculturación incluye, además, una tercera fase o tendencia: la creación de nuevos fenómenos culturales o neoculturación (Ortiz en Portuondo, 2000).

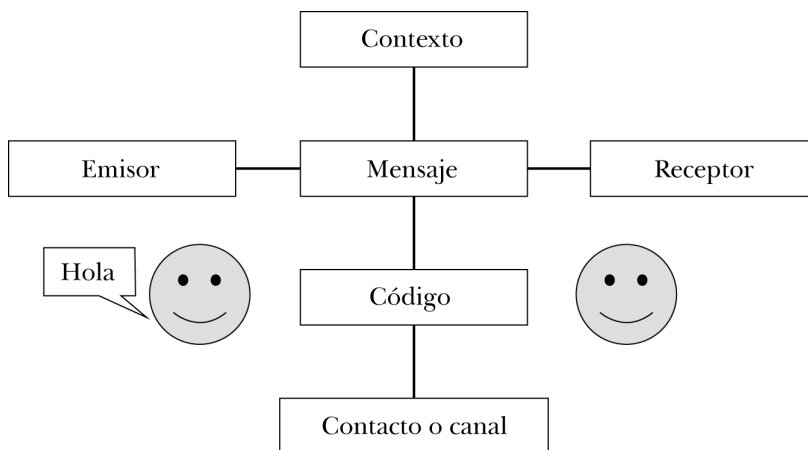
colaboración en el conflicto para mejorar sus técnicas cinematográficas e incursionar no en temáticas de guerra, como lo hacían Francia e Italia (Castro, 2014:9-16), sino en reflejar su realidad, cotidianeidad y cultura, por lo que destacó en el cine mundial.

La cultura popular es un elemento disponible para todo mexicano: “Todo lo que el hombre hace, produce, transforma o inventa, son manifestaciones culturales. Así el lenguaje, el vestido, la vivienda, la tecnología, la comida, la música y las artes visuales, [...] son todas expresiones del saber y el quehacer humano” (Rebeil y Montoya, 1987:1). La adopción de formas extranjeras, en este caso norteamericana, en el pensar, hablar o actuar, se insertan de forma arbitraria y subconsciente, de manera progresiva, en la cultura popular mexicana y se toman como propias, tanto que las creadas en nuestras tradiciones se ven obligadas a cambiar, se pierden o soslayan, por lo que ya se está frente a un tipo de transculturalidad.

Como parte de la cultura mexicana, los dibujos animados provenientes de Estados Unidos –como mucha de la programación actual: música, películas, publicidad, series, etcétera– tienen una gran fuerza y aceptación, es decir, producen una verdadera manipulación; desde la educación, la televisión “se considera un aparato de educación informal, forma parte del proceso de socialización de los niños, constituyéndose así en un importante mediador cognitivo entre el acontecer histórico y las representaciones que de la realidad se van construyendo los sujetos” (Rebeil y Montoya, 1987:101).

La importancia de la comunicación en la caricatura animada

Los procesos de comunicación siempre están vigentes, en cualquier medio, para entender, actuar, socializar, educar, hablar, idear y expresar; en el caso del televisor, el acto comunicativo está compuesto por seis elementos descritos en el esquema de Jakobson (1988:33): 1. Emisor: el que da la información; 2. Receptor: el que recibe la información; 3. Mensaje: la información; 4. Canal: medio por el cual se da la información; 5. Código: conjuntos de signos que sirven para interpretar el mensaje (lenguaje); 6. Contexto: circunstancias, experiencias. Si deben cumplir estos para la realización exitosa de un acto comunicativo.



En estos puntos va incluido el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal, por ello, al hablar de la televisión es importante mencionar que el acto comunicativo es un proceso cognitivo donde se implica la cultura y las personas, a partir de si el mensaje fue comprendido por medio de los códigos y el contexto. Las caricaturas y programas vistos por niños y adultos contribuyen, entonces, a comunicar.

Hablar de la caricatura animada trae consigo una gran cantidad de información que nos lleva a analizar el contenido y representaciones que el emisor –dador–, identificado con la empresa de animación o con el exportador, desea transmitir; pero, ¿qué analizar?, ¿el tipo de representaciones ajenas a nuestro entorno?, ¿si la televisión es un importante mediador cognitivo y de socialización?, ¿si su código –lenguaje– de origen cambia en la traducción? Estos y otros cuestionamientos similares se pueden hacer, la mayoría con base en los criterios de comunicación y exportación de la caricatura animada norteamericana, aunque también en las implicaciones experimentadas en México.

Distinción de diferentes tipos de dibujos animados a partir de la educación

Se sabe de los diferentes tipos de caricaturas animadas existentes y de su uso en la educación dentro del trato formal e informal; por ejemplo, hay animaciones cuyo objetivo es enseñar, durante los primeros años de vida, cosas básicas del aprendizaje y del contexto en que el infante se

desarrolla, como letras, colores, valores, vocabulario sencillo, partes del cuerpo, movimientos y canciones, tal es el caso de *Dora the explorer/Dora la exploradora*.

Por otro lado, están los dibujos animados comerciales que los niños ven en su tiempo de ocio; estos poseen temas diversos y los hay para todo tipo de público. En ocasiones, dichas caricaturas no cuentan con una moderación apropiada del lenguaje a pesar de ocupar horarios con mayor audiencia infantil, como *Bob sponge squarepants/Bob Esponja pantalones cuadrados*. Los dos tipos de animaciones referidas no son del tipo formal, ya que no se utiliza de esa manera en las aulas; no obstante, algunas de ellas pasan a ser de uso formal cuando se llevan a clase para explicar algún tema:

la educación no formal es la manifestación de modalidades y actitudes educativas diferentes de las implicadas en la educación escolarizada, pero ha ido encontrando objetivos y elementos que le dan rasgos propios y una nueva calidad, como ocurre con la alfabetización funcional y la educación de adultos, y desarrollando metodologías bastante específicas para esos ámbitos, como las que regulan el trabajo de concientización de las comunidades y la animación socio cultural (Nassif en Morenales, 1996:5).

Evolución transcultural y consecuencias del acto

Cuando se escucha a personas mayores hablar o aludir alguna época pasada dicen que lo anterior fue mejor, incluyendo la televisión; si se hace una pequeña semblanza sobre algunos períodos se ve que la animación cambia según el contexto histórico, mismo que evoluciona a partir de la transculturación. He ahí la razón de las diferencias entre las caricaturas: *La Pantera Rosa, Mickey Mouse, Los Pica Piedra, Bugs Bunny, Los Supersónicos, Dragon Ball, Aralé, Los Simpson, Los Supercampeones, Don Gato y su pandilla, Sailor Moon, Daria, Candy Candy, Vaca y el pollito, Ren y Stimpy, Pokémon, Digimon, Heidi, Caballeros del zodiaco, Bob esponja, Hora de aventura, Un show más, Ben 10, Teen Titans, El increíble mundo de Gumbal, Steven Universe, Clarence*, entre otros. En este breve recuento se puede observar un número similar de caricaturas japonesas y estadounidenses, aunque desde hace unos años los productos norteamericanos predominan en los aparatos receptores.

La comunicación entre México y Estados Unidos, para el análisis de la animación norteamericana en México y, por ende, su transculturación, sigue los lineamientos al respecto de una “buena educación” sea formal o

no; por este motivo es imprescindible analizar los criterios de adaptación planteados como mensajes y receptores de una caricatura animada estadounidense, ya que somos parte de un acto comunicativo que podemos entender pese a las consecuencias negativas generadas por éste. Entender de manera errónea el contexto al que los productos arriban provoca una comunicación fallida y una mala reacción por parte de los espectadores.

La mayor parte de la sociedad cree que los dibujos animados son inofensivos, idea sostenida en el hecho de que este tipo de programas, casi en su totalidad, está diseñado para niños e incluso se tienen horarios determinados para su transmisión. Proper (2007) menciona que “aunque hoy los dibujos animados están fuertemente asociados al segmento infantil no fueron creados con el fin de entretener a los niños [...] su uso era como crítica política y arma propagandística (especialmente en la Primera y Segunda Guerra Mundial)”. Los efectos ocasionados por usar estos dibujos sin conocer su relación con el medio pueden cambiar la forma de percibir la realidad y cambiar las nociones sobre lo que sabe la niñez o cualquier persona.

Cuando se da el acto comunicativo hay respuesta entre ambos interlocutores, emisor y receptor, y se lleva a cabo un diálogo, una plática, expresión de ideas y dudas. Sin embargo, cuando se observa la televisión se es sólo un receptor pasivo, pues no existe un diálogo, no se puede preguntar si hay alguna duda. Cuando la animación se lleva a la educación formal, se puede analizar si cuenta con ciertos criterios de análisis y conocimiento del contexto. Es necesario, entonces, conocer qué tipo de mensajes proveniente de Estados Unidos podemos ver y utilizar de manera formal y no formal.

Consideraciones finales

Tanto en el ámbito educativo como en el social es importante ser crítico, estar alerta y analizar cualquier elemento transcultural, ya que los cambios culturales son inevitables; por este motivo, se deben adquirir conocimientos racionales y perfeccionar, de manera coherente, la comunicación. Es evidente que la tecnología abarca rápidamente grandes territorios y la gente es cada vez menos consciente de lo que pasa, por ello el análisis de la caricatura animada permite observar y replantear cómo debe cambiar la educación desde lo formal e informal.

En la actualidad, es necesario analizar los elementos que ingresan a nuestra cultura, pues es inevitable que la sociedad cambie; no obstante,

a futuro, debemos adaptarnos a las nuevas ideas y educar con base en las necesidades y creencias modernas de la sociedad.

Bibliografía

ÁNGELES, E. (2013). *Historia de la animación mexicana*, en Vino Glauco [en línea]. Recuperado de: <https://vinoglauco.wordpress.com/2013/06/24/historia-de-la-animacion-mexicana/>

BARTRA, R. (2014). *Anatomía del Mexicano*. México: Debolsillo.

CASTRO, M. (2014) El cine mexicano de la edad de oro y su impacto internacional. *La Colmena* 82 (20), pp 9-16.

PORTUONDO, G. (2000) *La transculturación*, en Fernando Ortiz: imagen, concepto y contexto. En *Letralia tierra de letras* [en línea]. Recuperado de: <http://letralia.com/86/en02-086.htm>

REBEIL, M. y MONTOYA, A. (1987) *Televisión y desnacionalización*. Colima: Universidad de Colima.

ROMAN, J. (1988). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.

LA ALFABETIZACIÓN VISUAL: UN NUEVO LENGUAJE EN EL AULA

Lidia Medina Lozano

El presente artículo aborda la necesidad de incorporar la cultura visual en el aula a través de la alfabetización de la imagen. De acuerdo con las opiniones de algunos estudiosos contemporáneos, la alfabetización visual “solo la aprenden los estudiantes de artes, o quienes quieren ser fotógrafos o productores de vídeo. Pero en la Era de la Visualización todos podemos beneficiarnos si desarrollamos un mejor entendimiento de lo visual, especialmente de los aspectos percibidos que aparecen en los medios” (Gutiérrez, 2004).

El concepto de alfabetización visual es poco conocido en el ámbito educativo y más aún en el pedagógico. El siglo XX se caracterizó por el advenimiento de la *mas media*, a partir de este momento, la sociedad de la información fue tomando mayor fuerza, impactando en la vida cotidiana de los individuos. Con la intempestiva llegada de lo audiovisual, la telemática e informática y la globalización de la información, la sociedad se preparó para recibir un torrente de imágenes con una mirada analítica y crítica, tan necesaria para adquirir una verdadera conciencia social y cultural del mundo que la rodea.

En el inmediatismo que vivimos, asimilamos la información por medio del lenguaje audiovisual que hace de la imagen un baluarte de la sociedad contemporánea. No es que la imagen no existiera antes, desde siempre ha tenido presencia, sin embargo, en los últimos años “con el desarrollo tecnológico, específicamente la proliferación de la imagen digital, las plataformas de imagen y video basadas en la web ha sido acompañado por un incremento cuantitativo de imágenes, distinto a cualquier otro avance histórico de la visualización” (Hug, 2013:10).

En este sentido, es necesario que los niños y jóvenes del siglo XXI obtengan en sus centros escolares una adecuada educación visual y, por derivación, una alfabetización. En México, los contenidos curriculares de los diferentes niveles educativos no han integrado en sus programas, de manera específica, contenidos, materias o competencias para una adecuada alfabetización visual, a pesar de que con el advenimiento de las TIC, el recurso de la imagen como estrategia didáctica ha prevalecido al menos durante las dos últimas décadas en todos los espacios.

La competencia visual, de acuerdo con Marion Muller, se refiere a un concepto interdisciplinario, en específico, a un paradigma para la “investigación básica en la producción, distribución, percepción, interpretación y recepción de lo visual, dirigido a entender procesos de comunicación visuales en contextos diferentes socio, político, y culturales”. (Hug, 2013:6).

La inexistencia de la alfabetización visual en el currículum de la educación exige al estudiantado de obtener una visión crítica del mundo que le rodea, de adquirir una adecuada y óptima lectura de las imágenes manipuladas por los medios de comunicación, las cuales transitan en todo momento por sus espacios cotidianos, lúdicos y escolares. Es lamentable que en los distintos niveles de primaria a secundaria se reduzca el trabajo creativo con imágenes a las clases de Educación artística que ya de por sí posee escasas horas a la semana en los programas.

La Educación artística en secundaria está inmersa en la formación integral con el objetivo de “promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral” (SEP, 2013); no obstante, se considera que “la participación de la educación artística complementa las actividades escolares”. (SEP, 2013). De acuerdo con estos criterios, la asignatura debería tener un lugar importante en el currículum, darle mayor especificidad a los contenidos y una mejor calidad y cobertura en el sistema educativo, en donde el profesor de las diferentes asignaturas –teatro, danza, música y artes visuales– tenga la libertad de enseñar adecuando habilidades, conocimientos y aptitudes (SEP, 2013:44).

En el Nivel Medio Superior se ha iniciado un proceso para incluir una serie de competencias donde se contemplan las “competencias comunicativas”; en estas reformas, tanto profesores como estudiantes deben considerar pertinentes los contenidos o actividades del estudio del lenguaje visual. Algunas materias en los diferentes niveles escolares se relacionan con este tema, pero no es suficiente; la mayoría de los alumnos egresan de las escuelas con una competencia visual paupérrima. La alfabetización visual tendría que ser una preocupación en todas las materias, es decir, un tema transversal.

La escuela es el espacio de transmisión cultural, el maestro es “el protagonista de la transformación educativa en México” (SEP, 2011), el encargado de formar niños y jóvenes con un sentido de autonomía, crítica y capaces de combatir las manipulaciones de la sociedad que los rodea. En los últimos años, se comienza a generar una preocupación por insertar en los contenidos curriculares una “pedagogía de la imagen”, para ir

formando generaciones capaces de analizar, sintetizar e interpretar códigos visuales desde una postura crítica. Es necesario, entonces, introducir en los espacios áulicos la alfabetización visual; el trabajo con imágenes por parte de los estudiantes es una tarea obligada para todo profesor, indistintamente del curso o programa impartido.

La tarea de los profesores no termina en utilizar las imágenes como simples ilustraciones que complementan la explicación de un curso sobre arte, educación artística, historia o cualquier área de las ciencias sociales o humanísticas. Es necesario enseñar a ver las imágenes y alfabetizar en ellas, es decir, que el profesor eduque en la imagen bajo ciertos lineamientos de análisis, como la intensión, el propósito de quienes las hicieron y para qué, así como el uso publicitario o el aspecto consumista dado a muchas de ellas.

No representa novedad alguna incorporar imágenes en el espacio áulico, la primicia radica en utilizarlas como fuentes iconográficas susceptibles de análisis y no como ilustraciones que acompañan la explicación tanto del profesor como de un libro de texto, pues esto omite su análisis. Cuántas veces los profesores utilizan las imágenes, fijas o en movimiento, sea una película, un documental o una clase ilustrada con fotografías de algún tema específico, sin una interpretación adecuada; esto ocurre porque no se reflexiona sobre ella y se cree que mostrándolas es suficiente para que el estudiantado logre un aprendizaje significativo.

Los libros de texto o manuales escolares son herramientas que el alumno utiliza para el trabajo en aula o para sus tareas escolares, pero en muchos casos las imágenes contenidas en ellos carecen de una finalidad clara y se limitan a ilustrar los temas. Se requiere que los profesores se capaciten en sustentos teóricos del lenguaje de la imagen para que sus prácticas educativas incluyan una actitud crítica y reflexiva sobre la importancia de la educación en la imagen, pues esto les permitirá mostrar a sus estudiantes una metodología adecuada para comprender, interpretar y contextualizar el trabajo con imágenes. Al respecto, Mercedes Pombo enfatiza que “los métodos constructivos del aprendizaje visual resultan tan primordiales para el alumno como lo es la construcción gramatical” (Pombo, 2008).

Una de las pioneras en la alfabetización visual es la norteamericana D. A. Dondis, quien afirmaba que existe una sintaxis visual, es decir, ciertas líneas generales usadas para la construcción de composiciones; la investigadora enuncia los fundamentos morfológicos y sintácticos del alfabeto visual que deben ser integrados en nuestra educación: “existen elementos básicos que pueden aprender y comprender todos

los estudiantes de los medios audiovisuales, sean artistas o no, y que son susceptibles, junto con técnicas manipuladoras, de utilizarse para crear claros mensajes visuales” (Dondis, 2010:24). Para Dondis dichos elementos básicos pueden ser asimilados y comprendidos por el estudiantado a pesar de su singular dificultad.

Actualmente, se debe considerar que la alfabetización visual es una competencia necesaria para el desempeño y desarrollo del estudiante en cualquier nivel educativo. En plena época de la comunicación, las currículas educativas deben considerar que la comunicación integral del alumno es una aptitud que le permite manipular el lenguaje y otros textos comunicativos para crear y entender mensajes en diferentes contextos.

Para una adecuada alfabetización de la imagen es necesario que los profesores dejen de subestimar la imagen y utilizarla como una mera ilustración susceptible de ser poco analizada e interpretada, es decir, como una técnica superflua. El lenguaje visual, al igual que el escrito, requiere de un emisor y un receptor; cada ser humano puede cambiar el rol de emisor-receptor a receptor-emisor; en este sentido, debemos enseñar a nuestros alumnos a saber ver, a tener la capacidad de recibir y emitir.

Se dice que la imagen es polisémica, cada individuo ve, percibe y analiza lo visto de manera distinta, de acuerdo a su contexto y a su propio desarrollo; pero también es cierto que, como en el lenguaje escrito, se parte de una sintaxis que evoluciona en el individuo, adaptando y creando discursos para analizar el mundo a través del lenguaje. “No todos vemos lo mismo cuando miramos, es por eso, que el docente debe trabajar junto con sus alumnos a aprender a mirar una obra de arte, a partir de categorías analíticas”, tales como la inferencia, el análisis, la síntesis, la comparación (Abramowski, 2010:4).

Por otro lado, toda forma visual tiene la capacidad para comunicar al espectador algo de sí mismo y su propio mundo, así como sobre otros espacios y tiempos. También, como dice John Berger, toda imagen denota un modo de ver, tanto por parte del que la hace, como a través de la percepción de quien la recibe, por eso “lo que sabemos y entendemos afecta la forma en que vemos las cosas” (Berger, 2014:14). Berger, en su obra *Modos de ver*, analiza la postura que tomamos los espectadores ante una obra de arte, la cual generalmente recibimos como un paradigma de belleza, condicionados previamente por ciertas reglas y parámetros.

En este punto debemos tomar cada imagen artística como un texto que refleja una realidad y, por lo tanto, debe ser observada desde la cultura que lo produjo, la transmisión ideológica que pretende, la intención del artista y el gusto de la época. El trabajo docente exige

tener la capacidad para despertar la crítica en sus estudiantes, decodificar la polisemia de las imágenes, educar la mirada, enseñar a leer imágenes, considerarlas como un instrumento de comunicación, interpretarlas e incluirlas en los programas de las currículas.

Esta reflexión nos lleva a formular algunas preguntas ¿cuántas asignaturas en los diferentes niveles educativos se dedican a enseñar artes visuales a los niños o jóvenes, además de la clase de Educación artística o algún taller de dibujo o grabado opcional que pudiera cursar?, ¿cuántas de todas las asignaturas consideran la cultura y análisis de lo visual en el aula? Interrogantes pertinentes pues el trabajo iconográfico e interpretativo con imágenes debe ser un tema transversal. No hay justificación para no hacerlo, actualmente existen gran variedad de recursos audiovisuales susceptibles de ser interpretados y valorados por los estudiantes, como la historieta, los videojuegos, la televisión, el cine y los videos; conjuntamente los profesores deben incorporarlos para el trabajo en el aula a través de herramientas interpretativas, como la iconografía de la imagen y la comunicación masiva.

El estudio y análisis de la imagen se ha circunscrito a diversas disciplinas académicas: la psicología, la semiótica, el arte, la arquitectura, la historia, las ciencias de la comunicación, la filosofía y epistemología, entre otras. Todas estas se han preguntado sobre el significado de las imágenes visuales. Dondis ha hecho brillantes contribuciones respecto a la comunicación visual, afirmando que todo acontecimiento visual es una forma de contenido, pero éste está determinado por ciertas estructuras compositivas necesarias de conocer como “la dimensión, la proporción y sus relaciones compositivas con el significado” (Dondis, 2010: 27).

Las herramientas básicas de toda comunicación visual son el punto, la línea, la dirección, el tono, el color, la textura, la escala o proporción, la dimensión y el movimiento; elementos visuales que conforman la materia prima en toda interpretación visual, a partir de los cuales se manifiestan las disímiles expresiones visuales de objetos, entornos y experiencias (Dondis, 2010:27). Aparici y Matilla sugieren que la lectura objetiva de una imagen debe, primeramente, considerar los constituyentes básicos de la imagen, enseguida integrar la descripción conceptual de la imagen –personas, objetos, ambientes, localizaciones– y, para concluir, hacer una descripción general de las imágenes en función de sus características: iconicidad, monosemia y polisemia (Ferradini y Tedesco, 1997:158-159).

Para lograr mejores resultados en las clases se debe sensibilizar y agudizar la vista de los estudiantes para, partiendo siempre de la descripción de la imagen, comprender el contexto y, finalmente, realizar

una interpretación y apreciación personal con base en otras fuentes, ya sea escritas o iconográficas. El alumno tiene que conseguir siempre el máximo grado de indagación posible, “que aprenda a distinguir los elementos formales de una obra de arte –tipo de imagen, colores, signos, etcétera–, preguntarse sobre el contexto de la obra, contrastarla con otras fuentes, pensar en la intencionalidad del artista y en los efectos que produjo y sigue produciendo la imagen en sus espectadores” (Henríquez, 2007:8). El grado de exigencia del alumno depende del nivel escolar.

Las manifestaciones artísticas bidimensionales o tridimensionales como la pintura, arquitectura, escultura, fotografía, cine o televisión son signos en tanto que significan algo –significado– para alguien –intérprete–. La cultura visual tiende a que las personas logren comprender los mensajes visuales mediante la lectura e interpretación de códigos visuales sustentadas en la experiencia visual y sensible de los signos. Ferradini y Tedesco refieren que para comprender la imagen “hay que saber leerla, o sea, que hay que atender no sólo a la identificación de los elementos que presenta a través de distintos recursos expresivos –significante–, sino también el contenido inmaterial del signo –significado–” (Ferradini y Tedesco, 1997:158).

Las imágenes y textos icónicos no se leen de igual forma que el escrito, pues poseen una organización diferente de signos; por consiguiente, es necesario enseñar a nuestros estudiantes a aprehender la estructura formal para analizar la imagen tomando en cuenta el emisor que la construyó y su contexto individual y colectivo; pero además es necesario considerar al receptor, ya que la lectura visual depende de cada sujeto, es decir, de su formación académica, su ámbito cultural y contexto histórico (Torres, 2007).

La sociedad actual está en constante transformación, por lo que debemos adaptarnos a los nuevos contextos, aprender a ver el mundo y enseñar a observarlo de manera crítica ante el influjo masivo ejercido, e interpretarlo según el mundo circundante. El camino para conseguirlo no es fácil, estriba en un proceso paulatino de actualización disciplinaria y pedagógica requerido por el profesorado y alumnado.

Actualmente, es necesario que los alumnos no sólo aprendan a interpretar y analizar textos escritos o verbales, deben incorporar los lenguajes icónico y audiovisual, ligados estrechamente con el digital, con el propósito de que interpreten y construyan mensajes claros en las diferentes situaciones y contextos. La alfabetización visual, por lo tanto, necesita impartirse en todos los niveles educativos, pero se requiere incorporar bases pedagógicas para desarrollar este tipo de competencia, hasta el momento ignorado.

Bibliografía

ABRAMOWSKI, A. (2010). ¿Es Posible enseñar y aprender a mirar? En *El Monitor de la Educación* 13.

BERGER, J. (2014). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.

DONDIS, D.A. (2010). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.

FERRADINI, S. y Tedesco, R. (1997). Lectura de la imagen. En *Comunicar*, 8, 157- 160.

GUTIÉRREZ, M. E., Camargo, J. y Guerrero, A. M. (2004). Alfabetización visual. En *Lenguaje visual e imagen*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

HUG, T. (2013). Competencia mediática y alfabetización visual. Hacia consideraciones más allá de las alfabetizaciones. En *Razón y Palabra. Primera revista electrónica en América Latina especializada en comunicación* [en línea], 82.

POMBO, M. (2008). Arte y nuevas tecnologías. En *Reflexión académica en diseño y comunicación* [en línea]. Recuperado de: www.razonypalabra.org.mx.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2011). Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica [archivo PDF]. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* [libro PDF]. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

TORRES, M. R. (22 de junio de 2007). Imagen y comunicación: La alfabetización visual. Tomado de La educación en Hispanoamerica, en *raulroldana.blogspot.mx*: <http://raulroldana.blogspot.mx/2007/06/imagen-y-comunicacion-la-alfabetizacion.html>.

EL LENGUAJE DE LA PRÁCTICA ESCOLAR: RELATOS DE EXPERIENCIAS DOCENTES EN ZACATECAS

María del Refugio Magallanes Delgado⁷
Norma Gutiérrez Hernández
Antonio González Barroso

Introducción

Actualmente, ya no es una novedad en la investigación educativa acudir a la narrativa para reconstruir saberes y significado relacionados con la educación; esta corriente incide en la elaboración de materiales pedagógicos que pretenden coadyuvar la deserción escolar y convertir a las instituciones formadoras de maestros en núcleos académicos que funjan como acervos documentales. Las evidencias empíricas de tales repositorios muestran el currículum en acción y la transformación de los profesores, la cultura escolar y la vinculación real del profesorado en sus zonas de influencia. Asimismo, el relato se entiende como un medio para conocer el lenguaje de la práctica y la cultura escolar, constituido en un discurso polisémico con niveles de interpretación, agentes y relaciones. Los relatos poseen una función epistemológica, contienen un saber, pero en sí mismos pueden ser ese saber (Jackson, 2012:28).

Este trabajo se acerca a la experiencia pedagógica de ocho alumnos del seminario Fundamentos teóricos y filosóficos de la pedagogía, de la orientación Aprendizaje de la historia de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, a través de tres relatos que ellos mismos elaboraron y que oscilan entre las cinco y diez cuartillas, para mostrar con sus propias palabras cómo se hicieron profesores y qué saberes poseían para enseñar. Se pretende, por este recurso, conocer el “saber pedagógico”, ése que se construye al ras de la experiencia o como lo denominan algunos autores: el currículum en acción (Gudmundsdottir, 2012:57).

El relato: el lenguaje de la práctica y la cultura escolar

La tercera generación del posgrado en Humanidades y Procesos Educativos –MHPE–, 2013-2015, inició actividades en agosto, conforme lo establece

⁷ Docentes-investigadores de la MHPE e integrantes del CA-184 “Enseñanza y difusión de la Historia”.

el Departamento Escolar de la Universidad Autónoma de Zacatecas –UAZ–. Los 35 alumnos aceptados en esa convocatoria tenían la certeza de la orientación de su preferencia al concluir el curso propedéutico: 27 de ellos se decidieron por el eje de docencia y procesos institucionales y 8 optaron por la línea de aprendizaje de la historia. Esta acción cotidiana está alejada del proyecto macro educativo que Paraguay, Uruguay, Chile, Argentina y México desarrollaron desde 2003, año en que estos países elaboraron el *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*; luego, dos años más tarde, en 2005, dieron paso, en los centros formadores de maestros, a la escritura, lectura, reflexión y conversación sobre lo que saben y hacen los futuros docentes en sus escuelas, es decir, problematizaron sobre las experiencias pedagógicas. (*La documentación narrativa*, 2005:5).

La narrativa documenta la práctica escolar en algunos capítulos de la tesis, siempre en tercera persona de singular, y exhorta a escribir bien mediante talleres de lectura y redacción que versan en torno a normas gramaticales, de sintaxis y de forma. Si bien los relatos escolares pocas veces abandonan esas páginas, sí se atisba, aunque de forma aislada, la narrativa de las experiencias pedagógicas como un medio para conocer el lenguaje de la práctica y la cultura escolar. Ese fue el caso del seminario de Fundamentos teóricos y filosóficos de la pedagogía, inscrito en el primer semestre de la orientación de aprendizaje de la historia de la MHPE. Desde la primera sesión, los ocho alumnos de este seminario hablaron, pensaron, escribieron y leyeron sus vivencias desde las lecturas seleccionadas. La mirada retrospectiva a sí mismos fue guiada por dos preguntas: ¿cómo se hizo usted profesor? y ¿qué saberes poseía para enseñar? El camino hacia el saber pedagógico, construido al ras de la experiencia escolar, estaba por comenzar.

Pensar sobre uno mismo: el pasaje extraño de lo que se conoce

Adriana, profesora de rizos pequeños, cara risueña, figura delgada, portafolio y maleta enorme, llega de la escuela primaria ubicada en “Concha” del Oro; toma asiento y empieza a hurgar entre sus cosas para sacar sus apuntes para la sesión que da inicio a las 17 horas y concluye a las nueve de la noche. Después de todo ya casi está en casa: ha recorrido 270 kilómetros, le faltan casi treinta para estar en Malpaso y ver a su familia. Ella sabe que indagar sobre el *ethos* del profesor es algo extraño cuando se parte del supuesto de que eso se conoce, pero es aún más

complejo porque se incursiona en dos esferas contradictorias: la objetiva y la subjetiva, la dimensión real y la idealizada de la educación; el profesor, la escuela y el alumno. Gran número de temas dan vuelta en su cabeza:

“Al analizar la práctica docente cotidiana, se observa que así como no existe un grupo ideal, tampoco existe un profesor perfecto; el trabajo del educador se ve inmiscuido por muchos obstáculos no vislumbrados en los planes y programas, por lo que es necesario hacer hincapié en la relación teoría-práctica, trabajar con mayor facilidad y llevar a cabo de la mejor manera posible los contenidos escolares. Sin duda la relación alumno-maestro es impresionante, polémica y axiológica, de la cual se pueden obtener muchos frutos positivos al trabajo con una gama de interacciones dentro y fuera del aula, un reflejo de la convivencia diaria. También se requiere cambiar constantemente las necesidades en el aula y su cotidianidad, se demanda una actividad práctica y teórica capaz de transformar la naturaleza que rodea el contexto escolar y, por qué no, el cultural y social; se deben diseñar estrategias innovadoras capaces de reformar a las personas en esta relación polémica”.

Su relato continua: “Ciertamente, la vida en el salón de clases es rutinaria y algunas veces aburrida, pues no se forma el pensamiento crítico que se debiera; el buenos días, pase de lista, quién vino y quién faltó resulta un poco monótono; pero lo cotidiano no es lo rutinario: lo primero es lo importante, lo que dota de sentido al día a día; lo segundo es costumbre. Entonces soy alguien inmerso en esa dualidad, cotidianidad y rutina, que procura recibir con una sonrisa a los discentes –y no sólo los míos–; la verdad necesitaría una grabación para ver cuáles son mis gestos ante ellos, seguramente me daría cuenta de que exagero o manifiesto indiferencia, pero al no tener ese instrumento sólo me sirvo del análisis”.

La buena enseñanza: entre el conocimiento, paradigmas y contenidos

Gerardo, uno de los tres capitalinos de la orientación, llegó siempre tarde al seminario. Su semblante se ensombreció gradualmente, su mirada dispersa y su libreta casi en blanco eran indicios de que algo andaba mal, a pesar de que su mejor amigo, “Javo”, entre risas pícaras y abrazos fraternos, lo inducía a poner atención, a participar y a socializar. Ser padre y formalizar su relación afectiva le estaba moviendo y cambiando el mundo más que los contenidos del seminario.

Con todo, escribió varios párrafos sobre la importancia de la enseñanza; sin darse cuenta, estaba frente a una conceptualización nueva de la enseñanza, la referida por Gudmundsdottir (2012:57) como “la enseñanza como una actividad interpretativa y reflexiva, una actividad en la que los maestros dan vida al currículo y a los textos que enseñan con sus valores y sentido”.

Gerardo pensaba: “Enseñar es un término muy delicado, ya que para realizar esta práctica es indispensable tener un conocimiento previo; en mi parecer, enseñar significa satisfacer las necesidades que demanda una colectividad en el ámbito del aprendizaje, de igual manera, se puede describir como el acto de formar o preparar personas para que cuenten con las herramientas, habilidades y capacidades necesarias para que tengan una vida y un desarrollo personal, social y laboral más sencillos.

Durante mi carrera como historiador nunca me preparé para ser docente, evitaba las materias relacionadas con el tema, sin embargo, hace un año se me presentó la oportunidad de impartir la materia de Humanidades en el nivel medio superior, la cual acepté con un poco de temor, pues sentía que me faltaba preparación para ser maestro. Me di a la tarea de investigar sobre las distintas maneras de enseñar, es decir, lo concerniente a los modelos y técnicas de aprendizaje”.

De tutor de ciencias sociales a profesor de escuela

Javier, el chico de saludo alegre y optimista, a pesar de que su madre estaba enferma y sólo entre él y su único hermano compartían los gastos de las hospitalizaciones, medicinas y cuidados, llenó con euforia y un lenguaje dicharachero el aula dos de la MHPE. Él narra cómo se hizo profesor de historia porque sus raíces profesionales estaban allí.

“Javo” apuntó que “la inquietud de ser maestro comenzó desde mi formación básica, cuando excelentes profesores me inculcaron el gusto por la historia. El interés por las ciencias sociales siempre estuvo presente y en el bachillerato me encargaba de explicar esta materia a mis compañeros; pero mi formación docente la recibí en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

En el currículo de la unidad, aparecen cinco materias que fortalecieron mis capacidades para exponer y, cuando llegó el momento de estar frente a un grupo, la experiencia se incrementó más y más. Considero a la educación como el arma para vencer la ignorancia y superar las condiciones sociales, aunque en nuestros días esto último se ha vuelto difícil por la

corrupción y el tráfico de influencias; superarse por los propios medios es la cualidad más honorable que posee cualquier profesionista.

Historiador y aprendiz de profesor: diferenciar para enseñar

Jesús, el joven padre de semblante sereno, actitud sagaz y porte formal, encontró siempre palabras, términos y conceptos para pensar cómo y para qué enseñar desde su mirador: el nivel medio superior. Su texto se condujo por la recuperación de la metodología que él sigue para enseñar Historia y Cívica y valores. “Primeramente, debemos reflexionar que no todos los alumnos sentados frente al profesor son iguales, que cada quien tiene diferentes características, tanto físicas como sociales; eso abre un gran abanico de posibilidades para saber cómo hará el profesor para captar su atención, para que no se tome a juego la materia y, por último, para que vean la necesidad e importancia de la asignatura.

El primer punto me ha ayudado a que los alumnos, si no todos sí una mayoría, hagan comentarios acerca de lo aprendido en clase. Algunos han dicho que como hay libertad de que cada quien realice la actividad a su modo, claro que siguiendo algunas reglas, logran adquirir un poco más del aprendizaje esperado. Otra situación es que se les ha permitido, a partir del reconocimiento de esa heterogeneidad existente en el aula, decidir, después de una serie de propuestas, las formas de trabajo y las dinámicas, para que así todos tengan la posibilidad de adquirir conocimientos acordes con su forma de aprender.

El segundo rasgo es, hasta cierto punto, el más tradicional que he desarrollado. Establecer bases y reglas en la clase me ha servido para lograr un control y captar la atención de ellos y ellas; no estoy del todo conforme con este enfoque, sin embargo, como ya se mencionó, ha sido eficaz. Aun así, he tratado de modificarlo, en algunas ocasiones dió resultado, pues cada alumno y grupo es diferente; en donde no hubo resultados positivos di vuelta a atrás y realicé la misma dinámica. Considero que en las situaciones donde lo conductista y tradicional todavía funciona se debe a que los alumnos siguen creyendo al maestro como autoridad y propietario de la razón, bases dadas por las instituciones”.

Jesús anhela dar un giro en la enseñanza de la historia. Recupera algunas ideas del constructivismo e incluso ha ensayado estrategias didácticas para el aprendizaje de esta asignatura por medio de proyectos como la obra de teatro, la película o el ensayo. También juega con el concepto de “escuela adaptativa”, en el que implícitamente se encuentra la libertad

de expresión, la valoración de la diferencias entre los educandos y el respeto mutuo. Las satisfacciones de ser profesor se han materializado en la medida en que: “los resultados han sido favorables y no es presunción, sino más bien un halago, que una de mis alumnas haya decidido estudiar Historia en Guanajuato”.

El día a día hace la diferencia en la educación

Lupita, en su ir y venir a su escuela secundaria, ubicada en la cabecera municipal de Villa de Cos, nunca perdió el glamour, aunque sí pescó con frecuencia muchos resfriados y tos. Ella parte en su texto de la complejidad en la que se encuentra la educación, y el compromiso y exigencias de los profesores; pero enfatiza los imaginarios sociales que refieren al profesor como el que educa, el que enseña o aquel que circunstancialmente es enseñante.

“Ser maestro no es una tarea fácil, si tomamos en cuenta que la docencia es una de las actividades más humanas. Así, enseñar significa, para mí, convertirme en un agitador de mis alumnos, esto con el objetivo de hacerles ver que el simple hecho de ir a ocupar un lugar en el salón de clases no es suficiente para lograr el proceso de aprendizaje ni tampoco es para enfrentar los retos del mundo de hoy.

Enseñar no sólo reside en hacerles comprender los contenidos históricos de los programas impuestos por las instituciones gubernamentales, pues el objetivo va más allá: lograr que por lo menos en una ocasión se hagan preguntas que no leyeran en el libro de texto. Mi labor docente logró un importante avance cuando dirigí la mirada a cómo es cada alumno; me di cuenta de que, al igual que yo, son personas con comportamientos que obedecen a un contexto personal-familiar y ante eso el proceso de enseñanza aprendizaje cobró otro sentido para mí.”

De comunicar el sentido cultural, Lupita pasó a la autocomprensión y en su narrativa se acerca al cómo de la formación, de su sabiduría práctica, y recupera el enfoque idealista para intentar transformar su experiencia porque “En esos textos, las interpretaciones están en el corazón mismo de la enseñanza y el aprendizaje” (Witherell, 2012:72).

El miedo a continuar con la interpretación subjetiva hizo que el relato de Lupita diera un giro teórico y conceptual, y se ocupó de la pedagogía crítica y liberadora. Este viraje en su relato indica que los profesores sobrevaloramos el uso de la teoría y sacrificamos la recuperación de las vivencias escolares en nuestras sesiones.

Enseñar mirando a los ojos

Mina refleja en su relato toda esa sensibilidad que irradia su voz y su rostro. A pesar de su cansancio, ella permanece firme y con los ojos bien abiertos durante la clase del viernes. Los contenidos del seminario son una novedad para ella, cada vez que cuenta su experiencia se acerca a las abstracciones teóricas y filosóficas de la pedagogía, pero se ha descubierto a sí misma ante la mirada empática de sus compañeros de seminario. Cómo enseñar a los adolescentes de segundo de secundaria de uno de los colegios privados de mayor renombre en la capital del estado e, incluso, de algunos puntos de Estados Unidos.

Mina refiere que esa es una tarea ardua cada vez más complicada porque a la vez es asesora de 120 chicos de primero de secundaria y cada uno es un mundo. “Enseñar a un grupo determinado implica preparar clase cada fin de semana y estudiar los temas que no se tienen tan claros, todo con la única finalidad de enseñar, ya que los adolescentes contemporáneos poseen una facilidad para adquirir conocimientos y manejar los medios tecnológicos. Estar frente a un grupo también involucra llegar al salón de clase, sonreír, orar, dar indicaciones para que todo mundo sepa de qué manera se trabajará en la clase, mirar a los ojos a los adolescentes que creen que poseen todos los conocimientos y sentirme necesaria en su formación integral”.

Efectivamente, Witherell señalaba que “los relatos abren nuevas posibilidades para la acción y el sentimiento humano, nuevos horizontes de conocimiento y comprensión, nuevos paisajes de compromiso y hasta el encantamiento” (2012:74). Mina prosigue su relato. “No puedo hablar sólo de enseñar, hablo de educar y enseñar, de formar personas antes que estudiantes, pues de acuerdo con Edgar Morín creo que lo primordial es rescatar al individuo de su propia opresión y el poco valor que se dan a sí mismo; instruir a personas en este tiempo de crisis, crisis no sólo de la educación sino de la propia existencia, como nos mencionó el profesor Prudenciano Moreno. Enseñar y educar estarán juntos siempre, y es un placer cuando nos encontramos con profesores comprometidos, capaces de ser ejemplo y camino para los estudiantes a su cargo”.

La percepción de la realidad escolar y el docente

Rosario es la alumna con el discurso educativo más interiorizado; el ser hija de profesores y egresada de la Licenciatura en Educación de la

Universidad Pedagógica Nacional-321 están presentes en cada argumento dado en clase. Ella usó sus referentes teóricos a diestra y siniestra para defender las prácticas del gremio; la contradicción e interpretación en construcción hicieron de sus relatos fragmentos densos que demandan más lecturas y varias reescrituras.

A pesar de esto, ella esbozó sus ideas sobre una sociedad en transición y de la pasividad de sus educandos: “Mis educandos suelen ser pasivos e intolerantes, sospechosa combinación. Pasivos en expresar su sentir, sus saberes e inclusive sus dudas; intolerantes al trabajo, al compromiso y a la responsabilidad. Estas conductas expresan una ironía: no se atreven a manifestar su cognición, pero sí su inconformidad. ¿En dónde radican esas conductas erróneas? ¡Qué problemática! ¿Cómo introducir al educando el gusto y amor por aprender cuando manifiesta una total indiferencia ante su propia existencia?, ¿qué sentido y relevancia le genera la educación al alumno?

El cierre de su narración fue la bitácora de lo acontecido en el aula del Bachillerato Tecnológico Agropecuario no. 88 del municipio de Ojocaliente: “Comienzo por compartir algo muy particular que siento de forma subjetiva antes de iniciar la sesión; mientras me dirijo al aula, me envuelve una sensación difícil de explicar. Percibo dentro de mí ser una sensación de energía reactiva y me posiciono en mi rol como docente. Energía de gusto, de gozo y satisfacción que se refleja y se proyecta ante mis educandos.

Antes de abordar el tema del día, siempre reviso la tarea encomendada, misma que se registra en una lista de cotejo donde, además, apunto la participación y exposición. La finalidad y uso de la lista de cotejo es tener evidencia en cuanto al desempeño cognitivo y actitudinal del educando para, al final, obtener una evaluación integral. Ya adentrados en cómo imparto mis clases, es muy usual acomodar a mis educandos en mesa redonda. Esta actividad me permite observar a mis educandos cara a cara. Entre el método socrático de la dialéctica, lluvia de ideas, entrelazado con la sensibilidad y conciencia, se fecunda la significación y el sentido de aprender. Se realizan, también, algunos cuestionamientos reflexivos entre los contenidos y la vida cotidiana; relacionar la teoría con acontecimientos o problemáticas existenciales del ser humano, sociedades y universo, es guiar a los educandos al descubrimiento de su ser, pero también del cosmos.

Maestra de artes, docente novel de artísticas

La exquisita figura de Trinidad contrasta con la complejidad de sus compañeras; pertenece al grupo de “las cuatro” que no cuentan con formación inicial en historia. Alumna mesurada y tímida, pero con ganas de asirse a los contenidos de los seminarios de tópicos selectos de la orientación en historia. En pocas líneas, traza un primer retrato de su trayectoria como docente: “Llegué a ser docente por mi gusto por la danza, mi idea fue ser una bailarina de algún grupo reconocido y, posteriormente, al adquirir mayor experiencia, fundar mi propia compañía de danza; para lograr mi cometido necesitaba tener conocimientos y adquirir aprendizajes respecto al tema.

El factor económico no me permitió realizarlo y la opción más cercana a mi meta fue estudiar la licenciatura en danza folklórica. ¿A qué te vas a dedicar cuando termines tu licenciatura? La reforma del 2006 en secundarias donde los maestros de Artes deben de cumplir con un perfil donde se especialice en alguna de las cuatro disciplinas artísticas que se manejan me permitió ingresar al sistema educativo y fue la manera cómo se me presentó ser docente, aunque se alejaba un poquito de la idea meta que tenía en un principio.

Acepto que no me convertí en maestra por vocación, pero el transcurso del tiempo me ha hecho valorar lo que hago porque me encanta; puedo continuar con el baile y observar a los alumnos presentándose ante el público con gusto y disfrutando lo que hacen, eso me llena de regocijo y satisfacción. Me doy cuenta de que uno como docente siempre debe estar actualizado o, por lo menos, informados sobre qué modelos pedagógicos existen; conocer el contexto en el que nos desenvolvemos para buscar la forma en que debemos aprender a enseñar y apoyar al alumno a ubicarse en el presente; hacerlos conscientes de su contexto socio-cultural; formarse una idea del sujeto social que se necesita en la actualidad y que el aprendizaje debe ser progresivo y su proceso debe ser elaborado en buena medida por el estudiante. Esto entre muchas, muchas cuestiones más.”

A manera de comentarios finales vale decir que los relatos de los profesores no admiten un final. Las escuelas están cargadas de historias y los docentes son, a un mismo tiempo, los actores de sus tramas y los autores de sus relatos. En ese narrar y ser narrados, los maestros y profesores recrean el sentido de la escolaridad y el currículo y, en el mismo movimiento, reconstruyen su identidad como colectivo profesional y laboral.

Al contar historias sobre la escuela y sus prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de sus alumnos y alumnas, sobre las vicisitudes e incertidumbres escolares, sobre las estrategias de enseñanza que adoptan y los pensamientos que provocaron horas de trabajo escolar, los docentes hablan de sí mismos y de las formas que comprenden y llevan adelante su trabajo pedagógico. Exhorto a todos los docentes a evitar que su memoria pedagógica se diluya en el tiempo y se esconda en sus recuerdos no contados.

Bibliografía

GUDMUNDSDOTTIR, S. (2012). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52- 71). Madrid: Amorrortu.

JACKSON, P. W. (2012). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (25- 51). Madrid: Amorrortu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/ AICD.

WHITERELL, C. S. (2012). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio. En H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 72- 85). Madrid: Amorrortu.

EDUCACIÓN PARA TODOS. PRINCIPIOS POLÍTICOS Y HUMANISTAS, 1990-2015

Tomasa Miranda Robles

Introducción

En esta investigación se hace un acercamiento a las políticas educativas internacionales de 1990 a 2015, período en que los gobiernos nacionales buscaron cumplir con el principio político y humanista de “Educación para Todos”. En la última década del siglo XX, las acciones a favor de una educación más democrática adquirieron un matiz especial: se vislumbró el futuro de la educación y se ponderó el papel del aprendizaje. En 1990, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF–, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD– y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura –UNESCO– coordinaron esfuerzos en la ciudad de Jomtien, Tailandia, para que en el primer Foro Internacional de Educación se elaborará la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas del Aprendizaje.

Por primera vez, los representantes de las instituciones mencionadas y los jefes de estado se reunieron para hablar sobre los fundamentos comunes y ejes rectores de la educación en todos los países miembros. En esta declaración, surgieron objetivos particulares para que cada nación generara políticas educativas enfocadas a la mejora de la educación: la universalización de la educación primaria; el desarrollo de los valores humanos, culturales y morales; la alfabetización en adultos; la equidad en la educación; priorizar la mejora de los aprendizajes; la ampliación de la educación básica; mejorar y diseñar ambientes de aprendizaje sano; calidad educativa; entre otros. (UNESCO, 1990:4).

En 1993, se creó la Comisión Internacional de Educación para que emitiera un informe a la UNESCO sobre la realidad y necesidades educativas observadas en el mundo. El documento recibió el nombre de “La educación encierra un tesoro” y dedica un apartado a las cuatro prioridades educativas: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser. Estos cuatro puntos se convierten en los pilares sobre los que se edificaría una sociedad más consciente de la importancia de la educación (Delors, 1996:318).

En el 2000 se celebró el segundo Foro Internacional de Educación en Dakar, Senegal, para analizar y reflexionar los avances del programa Educación Para Todos. La revisión cuantitativa y cualitativa de las acciones realizadas en cada país mostraron los logros parciales de las metas establecidas en Jomtien para 2015. Se redefinieron seis prioridades: ofrecer educación integral, que todos los niños de cualquier grupo social tengan acceso a una educación gratuita y de calidad, más alfabetización en adultos, la equidad en la educación y la mejora de los aprendizajes (UNESCO, 2000:50).

En el 2015, en la ciudad de Incheon, se llevó a cabo el tercer Foro Internacional de Educación, cada país mostró sus logros con base en las recomendaciones propuestas por la UNESCO. De nueva cuenta, se realizaron proyecciones para el futuro inmediato, esta vez para el año 2030. Se plantearon siete objetivos mundiales: universalización de la educación primaria y secundaria, educación de calidad, inclusión y equidad de género, más becas para que los jóvenes tengan acceso a la universidad educativa, diseño de políticas que coloquen al alumno y la escuela en el centro de la educación, capacitar y formar docentes competitivos, una educación sustentable que permita la construcción de una sociedad pacífica, tolerante, democrática y reflexiva en donde los aprendizajes obtenidos de su educación le sean útiles al individuo para mejorar su calidad de vida. (UNESCO, 2015).

Educar para el bienestar de la humanidad y el sujeto

El analfabetismo, la reducción del gasto público, la pobreza y el crecimiento económico de algunos países fueron problemas que enfrentó el mundo en el década de 1980 y provocaron grandes retrocesos en la educación. La preocupación por el desarrollo humano y la mejor calidad de vida en el mundo es un tema fundamental para instituciones que velan por el bienestar de la humanidad.

En el Primer Foro Internacional sobre Educación de Jomtien (1990), los países miembros de la UNESCO necesitaban comprender de manera más clara el rumbo que tomaría la educación en el siglo XXI. Con la formalización de la educación básica, la garantía de cubrir las necesidades de aprendizaje tanto a niñas, niños, jóvenes y adultos, se ponderaba la equidad y la democratización. El primer artículo del programa Educación para Todos, *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, se sustentó en cuatro objetivos.

Primero: cada sujeto –niño, joven o adulto– deberá estar en circunstancias de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990:3); con esto, se busca que todo ser humano desarrolle al máximo sus capacidades, y viva y trabaje dignamente, de acuerdo con la cultura a la que pertenece. Segundo: los miembros de la sociedad son los responsables de que se generen condiciones dignas para que la educación llegue a todas las personas, velando por el respeto de los valores humanos y la paz mundial. Tercero: es indispensable que se transmitan y enriquezcan los valores culturales y morales, pues esto permite a la sociedad tener identidad y dignidad. Por último, el cuarto objetivo: la educación básica es la base para el aprendizaje y desarrollo humano constante y permanente de todos los países (UNESCO, 1990:3-4).

La segunda parte del documento *Declaración mundial sobre Educación para Todos* se denomina “Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje”, en la cual se alude a un proceso diseñado con metas intermedias y finales; una meta principal fue cubrir las necesidades básicas del aprendizaje de niños, jóvenes y adultos.

Para el decenio de 1990, los países debieron tener en cuenta las siguientes metas intermedias: mejoramiento de calidad de vida de la primera infancia y de los resultados de aprendizaje, acceso universal de la educación primaria para el año 2000, reducción de un 50% del analfabetismo en adultos, la ampliación de los servicios de educación básica y, en el ámbito familiar, la adquisición de valores, habilidades y conocimientos que permitieran modificar la conducta.

En 1994, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, y los miembros de la organización rindieron un informe a la UNESCO sobre la importancia de continuar trabajando para lograr avances significativos en materia educativa, tomando en cuenta la declaración mundial de Educación para Todos que se llevó a cabo en Jomtien. El documento consta de nueve capítulos en los que la educación es vista como el eje central de la sociedad y de ella misma; se le considera el punto de partida para la construcción de ciudadanos que participen de manera activa en la vida democrática, la economía, el desarrollo humano; individuos con habilidades y aptitudes de saber, hacer, convivir y ser en un entorno signado por el cambio vertiginoso en todas las esferas sociales, así como por la incertidumbre individual y social (Delors, 1996:318).

Se concibe a la educación como la herramienta principal para que la humanidad avance siempre en el intento de erradicar los males que aún

la aquejan y que, además, impiden el desarrollo armonioso de las personas (Delors, 1996:13). Con la mirada enfocada en la persona y los pilares de la nueva educación centrados en el aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, acontecieron las transformaciones de los sistemas educativos, de la escuela pública y de los agentes del proceso enseñanza-aprendizaje.

La nueva educación busca formar al sujeto en el aprendizaje gerencial para que sea capaz de aprender, adquirir, apropiarse y generar conocimientos mediante un proceso de interacciones interpersonales e intrapersonales, con el apoyo de los mediadores sociales presentes en la escuela, la comunidad y la cultura; estos factores llevan al individuo a enfrentar la realidad y suposición en el entorno inmediato (Delors, 1996:96).

Aprender a conocer. El conocimiento permite al ser humano incrementar su bienestar, hacer descubrimientos extraordinarios, mejorar su comprensión del mundo y el contexto que le rodea. Este primer pilar de la educación enfatiza la necesidad de que todos los días el alumno practique el razonamiento científico, “ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento” (Delors, 1996:98). En este planteamiento subyace la noción de “aprendizaje sustentable”, siempre y cuando el educando posea inclusive –conocimientos previos– recuperados de la memoria a corto y largo plazo, los cuales se conviertan en conceptos sostenibles (Galagovsky, 2004:229-240).

Aprender a hacer. Este aprendizaje permite a toda persona, en cualquier circunstancia, superar los desafíos que se le presenten. Se hace referencia al espacio laboral como el lugar ideal para identificar si un sujeto adquirió la aptitud de aprender a hacer, pues ahí se evidencia el desarrollo de habilidades y destrezas para solucionar conflictos (Delors, 1996:102).

Aprender a vivir juntos, aprender a convivir con los demás. Sin lugar a dudas, el aprender a conocer y hacer permite comprender que el humano se desarrolla en sociedad. Se les debe enseñar a los alumnos la importancia del diálogo, los argumentos y el respeto en la convivencia pacífica de las personas.

Respecto a este pilar, la educación tiene dos quehaceres importantes: el descubrimiento del otro y la necesidad de enfocar a los alumnos hacia objetivos de cooperación y proyectos sociales”. Para conocer al otro, se requiere que el educando primero descubra quién es él, es decir, lleve a cabo un reconocimiento introspectivo de su ser; sólo entonces se pondrá en el lugar de los demás y comprenderá sus reacciones (Delors, 1996:104-105).

Aprender a ser. La integridad de cada ser humano es un pilar importante para la educación; resulta primordial que cada individuo desarrolle

habilidades para generar y dar mantenimiento a sí mismo en todos los escenarios presentes en el día a día. La educación debe dotar de herramientas a los alumnos con un enfoque centrado en el cuidado de su ser. Enseñar a vivir en libertad y equilibrio con los otros y a que el individuo se comprenda como parte de un sistema y, a la vez, a éste como parte de él, se traduce en conciencia sobre la propia existencia. (Delors, 1996:106-107).

Un propósito del Foro Mundial sobre Educación en la ciudad de Dakar en el 2000, era que cada país valorara la distancia existente entre la educación deseada, la posible y la real para poder redefinir las metas generales del programa Educación para Todos de 1990. Se trataba de evaluar y estimar las fortalezas y áreas de oportunidad de cada sistema educativo nacional (UNESCO, 2000:7).

De 1990 al 2000, más de 180 países ya habían evaluado su situación sobre el tema de la educación y ninguno estaba satisfecho con los logros de su sistema educativo. Los estudios en torno al proceso de enseñanza y el logro de aprendizajes en diversas instituciones formadoras de varias naciones, así como investigaciones temáticas en nivel mundial sobre los objetivos planteados en Jomtien, revelaron que aún no se superaba la desigualdad educativa y que tampoco los estados cumplían a cabalidad los compromisos internacionales en materia educativa (UNESCO, 2000:10).

En este contexto, la nueva educación demandaba cambios estructurales en los que se comprometían y se responsabilizaban todos los niveles de los gobiernos. Del 2000 al 2015, los gobiernos –nacionales, estatales y locales– asumieron el discurso de la calidad y la equidad en sus principios constitucionales que aluden a una educación en tránsito de los componentes cuantitativos a los cualitativos.

En el Foro de Dakar se presentaron seis metas para una educación de calidad y equidad, una educación para todos; estas se pueden resumir en, primera: cuidar que todos los niños, para el 2015, tengan acceso a la educación básica gratuita, obligatoria y de calidad, sin importar su contexto y situación social; segunda, buscar que las necesidades de adultos y jóvenes sean cubiertas de manera equitativa mediante programas que los capaciten para la vida; tercera, aumentar, para el 2015, en un 50% la alfabetización de los adultos, lo anterior tomando en cuenta a las mujeres y buscando siempre educar en la equidad; cuarta, suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria para el 2005; cinco, alcanzar, para el 2015, la igualdad de géneros en primaria y secundaria al garantizar acceso pleno, equitativo y de calidad; sexta, mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, sobre todo

los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. (UNESCO, 2000:16-35).

La educación y el humanismo en el siglo XXI

La ciudad de Incheon, en 2015, fue la sede del tercer Foro Internacional sobre Educación, en el cual se dio seguimiento al programa Educación Para Todos –EPT– elaborado en 1990. Más de 1600 participantes de 160 países aprobaron la Declaración de Incheon para 2030 (UNESCO, 2015:2).

En este foro, los participantes aceptaron que el cumplimiento de los objetivos de Jomtien y Dakar no fue absoluto, en otras palabras, no se había alcanzado la educación deseada, pues las realidades nacionales superaron los propósitos filosóficos, políticos y económicos de la educación mundial; era necesario seguir dando continuidad al programa Educación para Todos.

En el 2014, Bangkok fue la sede de la reunión del G-9; Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán son los nueve países más poblados del mundo, juntos representan más del 60% de la población mundial, más de dos tercios del total de adultos analfabetos y más de la mitad de los niños no escolarizados de mundo, por consiguiente, sus sistemas educativos afrontan retos similares. La iniciativa del G-9 fue un foro en el que estos nueve países puedan debatir acerca de sus experiencias en la materia, intercambiar prácticas ejemplares y supervisar los progresos en la consecución de Educación para Todos.⁸

A las declaraciones anteriores se sumaron las de Lima e Islamabad en 2014 y las de Kigali, Sharm El Sheik 2015 y París en 2015. De este modo, las agendas nacionales y regionales se convirtieron en un medio que busca garantizar el cumplimiento de las metas en el mundo (UNESCO, 2015:13). Con la información existente, se volvió a pensar en el futuro de la educación, ahora se consideró una agenda centrada en la inclusividad y equidad educativa que hiciera sus propuestas estratégicas partiendo de

⁸ Desde su creación, en 1993, el Grupo E-9 es un poderoso cabildero en pro de la EPT y la cooperación Sur-Sur. Durante las reuniones de expertos y las bienales de revisión celebradas por los ministros del grupo, los representantes de los países escogen un tema específico para desarrollar los dos años siguientes y examinan las medidas encaminadas a fortalecer la cooperación en la esfera de la EPT entre los países del Grupo y la manera en que sus miembros pueden apoyar a otras naciones en desarrollo. El equipo encargado de la EPT en la UNESCO y la secretaría rotatoria del Grupo E-9 facilitan y coordinan la labor del conjunto. Además, cada país tiene un coordinador para las actividades del grupo, lo que facilita las tareas de enlace y la organización de las reuniones. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/coordination-mechanisms/e-9-initiative/>

una realidad contextual y, así, tener avances sustantivos para responder a las necesidades y demandas de la tercer decenia del siglo XXI (UNESCO, 2015:13-14).

Se buscó estructurar un modelo de desarrollo educativo centrado en el humanismo e integrado por varias dimensiones de la experiencia de vida, es decir, que promueva siempre los derechos humanos, el mejoramiento de la vida en sociedad y la tolerancia, pues estos elementos crean personas dispuestas al diálogo y a fomentar el respeto a la diversidad. Educación 2030, sin lugar a dudas, propone un proceso incluyente y la construcción de un mundo nuevo, basados en siete metas prioritarias para los sistemas educativos del mundo:

1. Asegurar una educación primaria y secundaria de calidad, gratuita y equitativa, a través de la eliminación de barreras que impiden el logro de este objetivo (UNESCO, 2015:21).
2. Fomentar, desde la primera infancia, el cuidado de la salud física, mental y emocional; se debe procurar que todos los niños tengan acceso a servicios de atención y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria (UNESCO, 2015:22).
3. Lograr, para el 2030, el acceso igualitario de hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria (UNESCO, 2015:23).
4. Aumentar el porcentaje de jóvenes y adultos con las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder a un empleo decente (UNESCO, 2015:25).
5. Erradicar la discriminación y desigualdad que enfrentan los grupos vulnerables, como los pobres, discapacitados, mujeres, grupos étnicos, entre otros. La inclusión y la equidad son indispensables para la convivencia armónica de sociedad, así como para la construcción de una verdadera colectividad (UNESCO, 2015:26).
6. Alcanzar, para 2030, que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética (UNESCO, 2015:28).
7. Asegurar que para 2030 todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible –mejores estilos de vida, derechos humanos, igualdad de género, promoción de una cultura de paz

y no violencia, ciudadanía mundial, valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible– (UNESCO, 2015:29).

En este proceso, son indispensables algunas acciones: incluir a las organizaciones civiles, involucrar a docentes y demás actores del proceso educativo, buscar apoyo de organizaciones filantrópicas y del sector privado para que las escuelas cuenten con más recursos, tomar en cuenta las aportaciones de los investigadores educativos, escuchar las opiniones de los jóvenes sobre los cambios que necesita la educación. Todo esto porque el trabajo colectivo es lo que más se necesita para lograr el programa de Educación 2030.

Comentarios finales

A pesar de que la realidad muestra a los sujetos de diferentes edades en situación de pobreza, desigualdad y vulnerabilidad educativa, aún se tiene confianza en el progreso de la educación y el desarrollo del individuo y la sociedad. La educación como medio para resarcir el equilibrio cultural, social y económico mantiene su vigencia gracias a los fundamentos humanistas que posee.

Los cuatro pilares de la educación representan un gran reto en el espacio microsociedad: el aula. La dificultad estriba en que, desde la perspectiva gerencial de aprendizaje, se necesitan cambios en los imaginarios de los educandos, los docentes, los padres de familia y la comunidad. La nueva escuela y la nueva educación son conceptos articulados entre el contenido a aprender, la forma de enseñar, la interacción intrapersonal e interpersonal, las motivaciones y emociones y el contexto cultural: de ahí que todos y todas necesitan ser responsables de esa cosa pública llamada educación.

Cada país ha respondido, desde 1990, a los propósitos de la Declaración Mundial sobre Educación. En México, se ha intentado, mediante reformas educativas consecutivas, incorporar estas políticas internacionales: en 1993, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se reestructuraron los planes y programas de estudio de educación primaria y secundaria; de 2004 a 2011, se ensayaron las Reformas Integrales a la Educación Básica, las cuales señalaban la necesidad de enriquecer la formación del docente; la reforma constitucional de 2012 y 2013, de Enrique Peña

Nieto, institucionaliza la calidad educativa como un derecho humano y exigencia cultural.

Si bien es una reforma educativa posee una serie de atributos y componentes intrínsecos, únicamente atañe a un subsistema, el educativo –en su dimensión administrativa y laboral del magisterio–, pero los otros, por ejemplo el económico, no se mejoran con la creación de un mercado laboral bien remunerado que capte a los egresados profesionales, los técnicos y las personas con rezago educativo. La confianza en la educación es mucha; sin embargo, la inequidad y desigualdad dejan como saldo pobreza, delincuencia, desempleo, subempleo e impunidad.

Bibliografía

DELORS, J. (1996). Los cuatro pilares de la Educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* [archivo en PDF]. Recuperado de: http://ceups.educacion.unmsm.edu.pe/proyeccion_archivos/educacion-encierra-un-tesoro.pdf

GALAGOVSKY, L. (2004). Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte I. El modelo teórico. En *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 22 (2), 229-240.

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* [libro PDF]. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Informe final. Dakar Senegal* [libro PDF]. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

UNESCO. (2015) *Educación 2030. Declaración d´Incheon y marco de acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* [archivo PDF]. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25981-spanish-version-ffa-and-ffa-and-incheon-declaration-1nov-2015-pdf&Itemid=30192

EDUCACIÓN SUPERIOR Y DESARROLLO EN MÉXICO 1960-1980

*Antonio González Barroso,
Celia Montes Montañez y
Ángel Román Gutiérrez⁹*

El artículo se centra en estudiar la relación entre la educación superior y la economía mexicana entre 1960 y 1980 para vislumbrar si aquella puede considerarse un parámetro del desarrollo. Partiendo de la apreciación de Raúl Prebisch, uno de los precursores teóricos del desarrollo latinoamericano, la educación juega un papel fundamental en la movilidad de los elementos dinámicos de la sociedad y aumenta las potencialidades del mercado interno, que, a su vez, promueve la industrialización y el sustrato tecnológico en el cual descansa.

Educación y desarrollo latinoamericanos

Las altas cuotas del analfabetismo y la no vinculación entre el sistema educativo y el aparato productivo se consideran escollos en el desarrollo latinoamericano, situación que contrasta con la abundancia de recursos humanos en la región, por lo que la educación debería estar canalizada a entrenar o capacitar a la futura fuerza de trabajo en todos los niveles, según Raúl Prebisch (1969:29-35). Otro de los obstáculos para el desarrollo en relación con la educación, es que hay grupos sociales privilegiados respecto a otros, lo cual desmotiva a los potenciales agentes dinámicos –para el autor, las clases medias–, quienes en muchos casos buscarán obtener similar trato incorporándose al Estado, en actividades no productivas.

En la estructura administrativa centralizada de América Latina, la lealtad se transforma en un importante criterio para promover o seleccionar personas (Schieffelbein y Grossi, 1979:17). La posición y el ascenso en el trabajo debe estar determinado por las capacidades, habilidades e iniciativas del individuo, no por posiciones de privilegio que desalientan la competencia necesaria para progresar (Bowman y Anderson, 1963:247, 277-278).

⁹ Docentes-investigadores de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas e integrantes del CA-184 "Enseñanza y difusión de la Historia".

Como otros factores que inhiben la competitividad se menciona al llamado modelo de desarrollo interno, la protección a la industria y el insuficiente desarrollo de la economía de mercado por la existencia de grupos marginales –subempleados– en las zonas suburbanas y las áreas rurales. También sirven como obstrucción para el desarrollo comportamientos sociales como la poca presión hacia los hijos para que adquieran temprana independencia, lo que los lleva a vivir en los hogares paternos hasta una edad avanzada, costumbre inversa a la temprana vida independiente en los Estados Unidos, donde se fuerza a los jóvenes a mejorar sus habilidades administrativas, evaluar las posibilidades y asumir actitudes de riesgo (Schiefelbein y Grossi, 1979:18-20).

Ahora bien, para tener una idea más clara sobre la relación entre educación y desarrollo, veamos la siguiente tabla (Levy, 1986:40), en donde se muestran los radios¹⁰ de enrolamiento en la educación superior en nivel mundial:

Año	América latina	Europa	Naciones en desarrollo	Naciones desarrolladas
1960	3.0	10.2	2.1	13.1
1965	4.2	16.5	3.3	19.6
1970	6.4	17.5	4.4	23.4
1975	11.8	20.4	6.1	28.3
1980	14.9	22.8	7.2	31.0

Sobran los comentarios, la conclusión salta a la vista: hay un rezago considerable con respecto al llamado primer mundo.

Los radios en México, en contraste con los de la región latinoamericana en su conjunto, fueron los siguientes (Levy, 1986:41):

1960	2.6
1970	6.1
1975	9.0

Aunque tuvieron un crecimiento considerable, no se comparan con los radios –por orden decreciente– de los siguientes países, durante 1978:

¹⁰ El radio se calcula dividiendo el total de los enrolamientos entre la población total en edad apropiada para realizar dichos estudios.

Costa Rica	24.4
Argentina	21.9
Venezuela	21.1
Panamá	20.4
Cuba	19.2

De los casos anteriores, el más lamentable fue el de Argentina, que teniendo el radio más alto en educación superior en 1975, con un 25.3, descendió en más de tres puntos debido a la dictadura militar, pues la inteligencia de oposición se encontraba en las universidades; la impresionante cuota de Argentina, según Daniel C. Levy, ocurrió por la temprana presencia de las clases medias¹¹ en la vida del país. Un caso similar fue el de Chile, que de 14.9 puntos en 1975 bajó a 11.9 en 1979.

Con los indicadores anteriores, se establecen los vínculos existentes entre educación y desarrollo, cuya evidencia superficial demuestra que el desarrollo es impulsado por la educación; pero profundizando un poco más se llega a ciertas contradicciones, pues los indicios de la educación masiva no comprueban esa tesis: aumentar la educación en términos cuantitativos no significa que habrá un crecimiento similar del desarrollo, aunque si asciende significativamente el desarrollo, éste motiva un crecimiento educativo considerable. Vemos, entonces, que la educación está en función del desarrollo y no a la inversa, por lo que la educación constituye la variable dependiente.

Las reformas básicas en los sistemas escolares de América Latina implican y exigen, pues, una reforma en el sistema económico-social bajo el cual están organizados los países. De ahí la falla que se advierte cuando se intenta planear la educación sin poder planear a la vez, en forma efectiva la economía, pues el desarrollo educativo depende en gran parte del funcionamiento y desarrollo del sistema económico-social. (Reissig, 1969: 37).¹²

¹¹ Ni Prebisch ni Levy definen lo que entienden por clases medias, pero es necesario tener una idea del concepto, pues comprende un amplio espectro social irreducible desde un punto de vista estrictamente económico -de acuerdo con el lugar que ocupan en la producción-. A veces, se les confunde con la pequeña burguesía -personas que poseen medios de producción, pero sin la suficiente capitalización para contratar fuerza de trabajo, así que ellos mismos y los miembros de la familia laboran-, es decir, con artesanos, pequeños campesinos y comerciantes; otras veces, se hace una distinción por el trabajo desempeñado -manual o intelectual-: los obreros corresponderían al primer grupo -proletariado- y la mayoría de los profesionistas en el segundo -como los que trabajan por su cuenta, médicos y abogados, por ejemplo-; otros incluyen en las clase media a los empleados, burócratas -"obreros de cuellos blanco"-, estudiantes -aunque muchos sean hijos de obreros- y amas de casa -aunque no perciban salario-. También se suele ubicar a la clase media exclusivamente en el ámbito urbano, desdiciendo a productores medios del campo. Esta gran variedad y flexibilidad de adscripción es lo que dificulta la definición.

¹² Aunque el autor en la página 75 señala que esto no significa que no se deba procurar mejorar la escuela, los maestros, los textos, etcétera.

El papel de la educación

De acuerdo con Luis Reissig (1969:9), quien se inclina por una enseñanza práctica y utilitaria, la escuela debe responder en su funcionamiento a una necesidad social, debe depurar sus planes y programas para obtener un beneficio proporcional de lo que en ella se invierte: tiempo, esfuerzo y recursos. Debe tomar a su cargo, también, la responsabilidad de preparar a la juventud para el trabajo: “el programa escolar debe afirmar el valor de la cultura [...] pero no puede ser agente principal de una labor formativa ‘humanista’” (Reissig, 1969:18-19).

A la escuela se le exige que eduque e instruya, pero la educación del individuo, en lo que se refiere a las normas de conducta familiar, social, cultural, moral, etcétera, se adquieren durante toda la vida y no sólo por medio de la escuela, por lo que el papel fundamental es preparar en todos sus niveles a profesionales eficaces y no limitarse a proporcionar cultura.

La educación y la instrucción son tareas distintas, pero convergentes, pues el sujeto de sus afanes y actividades es el hombre como miembro de una sociedad. La educación tiende, en particular, a crear y desarrollar normas de conducta y actitudes mentales que lleven a un cierto comportamiento y a proteger, conservar y difundir la cultura heredada; mientras que la instrucción o enseñanza preparan para actividades basadas en el uso de conocimientos y técnicas, cuyo aprendizaje y ejercicio es indispensable para que la sociedad funcione. (Reissig, 1969:12).

El autor hace una separación dicotómica de los objetivos de la educación y cae en un determinismo económico, para aminorar otra de las grandes funciones de la educación que él mismo señala: “crear y desarrollar normas de conducta y actividades mentales que lleven a un cierto comportamiento y a *proteger, conservar y difundir la cultura heredada*”; esto no es más que el orden de cosas establecido, pues como menciona Luciano Gruppi (1988), haciendo uso de premisas gramscianas: la hegemonía es la capacidad de unificar, a través de la ideología, un bloque social que, sin embargo, no es homogéneo y está marcado por profundas contradicciones de clase. Una clase es hegemónica, dirigente y dominante cuando logra con su *acción política, ideológica y cultural*, mantener junto a un grupo de fuerzas heterogéneas e impide que la contradicción existente entre estas fuerzas estalle, produciendo una crisis en la ideología dominante y conduciendo a su rechazo. La hegemonía no sólo opera sobre la estructura económica y la organización política de la sociedad, también sobre el modo de pensar, donde la institución educativa juega un papel preponderante.

La educación como promotora del desarrollo

Los cambios sociales, económicos y tecnológicos producidos desde el fin de la Segunda Guerra Mundial obligan a establecer sistemas escolares eficientes que se pronuncien por el desarrollo científico y tecnológico, empero, las condiciones de América Latina condicionan el desempeño escolar: la desnutrición, la incorporación temprana al mercado laboral como complemento al escaso ingreso familiar y la parquedad de los recursos destinados a la educación son las causas principales de las deserciones. Al respecto, Reissing apunta que:

Una de las principales conclusiones a que se llega a medida que se avanza en el estudio de los presupuestos de educación en América Latina es la poca coherencia en su estructura, el predominio de la improvisación, el acomodamiento a situaciones de orden político o de otros factores de presión más que educativos; el retaceo por medidas de economía o el abultamiento por la incorporación de fondos que no estaban previstos. Por ninguna parte aparece una idea clara sobre pautas de inversión, un criterio para fijar prioridades (Reissig, 1969:44).

Sobre lo anterior, Margaret S. Archer (1984) encuentra que la “manipulación política” es la relación entre el gobierno y las demandas educacionales que buscan satisfacción. Este tipo de negocios adquiere importancia cuando la educación recibe la mayor parte de recursos de los fondos públicos, así que este canal es usado normalmente por diversos grupos a falta de vías alternas y que además buscan influir en la política educativa. Asimismo, para Schiefelbein y Grossi (1979:18) los sistemas de educación nacionales en América Latina proveen una vía adicional de comunicación y poder, pues los sindicatos de maestros o los consejos estudiantiles son buenos lugares para iniciar carreras políticas.

Por otra parte, como las universidades privadas en México no son financiadas por el estado gozan de una mayor autonomía y contacto con el aparato productivo del país, así que el entrenamiento profesional –comercial y técnicamente– está más orientado a la empresa privada y, aunque tienen desventaja numérica, juegan un papel preponderante en la producción económica (Levy, 1986:168-169).

La educación como capital potencial

La riqueza de una nación depende menos de los bienes que posee, que de su capacidad para crearlos, la escuela, entonces, debe aportar los medios

para cumplir este cometido; la fuerza humana de trabajo es indispensable en todo proceso productivo, juega un papel clave en toda economía, por lo que para capacitarla es necesario hacer una inversión de recursos, cuyos beneficios estén en la rentabilidad del trabajo; así, la educación se ve como un proceso económico de desarrollo de “capital humano”.

Este concepto, propuesto por Theodore Schultz en 1960, se basa en el principio de que las personas gastan en ellas mismas de varias formas –salud, educación, entrenamiento, migración, etcétera–, no para su disfrute inmediato –pecuniario o no–, sino para el futuro; estos gastos representan inversión, no consumo, ya que se ve hacia el futuro para justificar las acciones presentes (Blaug, 1987:100-128). La educación es rentable tanto para el individuo como para la sociedad si tiene un valor en el mercado y contribuye a la acumulación de capital (Morgestern, 1989:53).

A principios de los 70, otro concepto hacía mancuerna con el de capital humano: recursos humanos. Ambos impulsaron tanto a la iniciativa privada como a los gobiernos a reconocer el valor económico de la habilidad traducida en rendimiento, por lo que se veía la imperiosa necesidad de poseer información más detallada y precisa sobre el tipo de recursos humanos disponibles para facilitar su efectiva administración, apareciendo entonces la actividad conocida como “manejo de personal” (Blau, 1979:1). En este contexto, la educación fue planificada como cualquier actividad productiva (Tedesco, 1989:5).

Ahora bien, la teoría del capital humano no estuvo exenta de críticas, pues para que los recursos humanos pudieran ser considerados capital necesitaban cumplir con algunas características, como tener potencial de servicio futuro, ser medible en términos monetarios y estar sujeto a la propiedad o control de la entidad contabilizadora; este último requisito daba el mayor problema, ya que la definición de capital como propiedad no podía ser aplicado a los trabajadores al no garantizar estos el *continuum* de beneficios y al no tener asegurada su estadía en la empresa (Blau, 1979:2), aunque en una época de gran oferta de fuerza de trabajo les interesaba mantener su empleo.

Con la recesión económica mundial de los 70, las investigaciones empíricas no demostraron fehacientemente la contribución de la educación en el desarrollo económico, la planificación no probaba su eficacia como orientadora de las políticas educativas globales “[...] ya que las demandas sociales y la dinámica política alteraban la lógica de los planes de desarrollo” (Tedesco, 1989:5).

La teoría del capital humano “paradigma economicista” y otras teorías, esquemas y modelos aplicados en América Latina, no correspondieron

a su realidad, sino que fueron adaptados de experiencias ajenas, sobre todo de los países centrales (Tedesco, 1989:7).

Una visión general de México en las décadas de 1960 a 1980

La población mexicana casi se duplicó en apenas dos décadas, de 35 millones de personas en 1960 se pasó a 67 millones en 1980 (INEGI, 1986, v. 1:9 y 33). El porcentaje de la población rural respecto de la urbana se invirtió en términos absolutos en el transcurso de 40 años: si en 1940 el porcentaje rural-urbano era de 65%-35%, en 1980 fue de 33.7%-66.3% (INEGI, 1986, v. 1:33).

Entre 1960 y 1970, el número de alumnos en educación superior aumentó en un 965%, la de maestros en un 652% y la de escuelas en 290%; estos números hicieron, sobre todo del primer lustro, que ese período fuera el más significativo en cuanto al incremento educativo. La tendencia continuó en la década siguiente, con 345%, 290% y 232%, respectivamente (INEGI, 1986, v. 1:85-87).

En cuanto al porcentaje del presupuesto destinado a la educación, también fue notable el crecimiento de éste en el lustro 1960-65, que pasó del 24.45% al 33.38%; otro aumento importante se dio en el lustro 1970-75, pues pasó de 34.57% a 40.11%. La cifra récord fue en 1978 con el 42.15%, un año después el porcentaje fue de 40.25% y en 1980 sufrió un descenso drástico de casi la mitad: 20.78% (INEGI, 1986, v. 1:88). Tanto el aumento de 1978 como el descenso de 1980 respondieron a las oscilaciones del precio internacional del petróleo.

Sobre la población ocupada en los sectores económicos, la década de los 60 no fue correspondiente al incremento demográfico, pues la población creció en un 23% mientras que los empleos sólo alcanzaron el 12.5%; situación diferente a la de los 70, donde el empleo creció un 41% aproximadamente y la población en 28%. Entre 1960 y 1970, el sector informal o de la “economía subterránea” se dio a la alza ante inflexibilidad de los sectores obreros para absorber más fuerza de trabajo, incluso el sector industrial fue el peor librado del decenio –¿ante el proceso de mecanización?–, aunque el sector primario siguió perdiendo trabajadores (INEGI, 1986, v. 1:251).

En contraste con los datos anteriores, la rama de actividad que más absorbió fuerza de trabajo fue la agropecuaria, le siguió la de servicios y la de la industria de transformación¹³ (INEGI, 1986, v. 1:252). En 1960,

¹³ No se tomó en cuenta al sector denominado “no especificado”.

la población económicamente activa representaba el 32.2% del total, para 1970 era el 26.8% y en 1980 había alcanzado el nivel de dos décadas atrás, el 33%; otro dato interesante es la presencia de la mujer en la vida económica, ya que si entre 1960 y 1970 no pasaba del 19%, en 1980 llegó al 29% (INEGI, 1986, v. 1:255).

Tomando en cuenta los datos del producto interno bruto total y por habitante, en la década de los 70 se dio un proceso reversivo de la economía, donde el poder adquisitivo perdió terreno ante el proceso inflacionario (INEGI, 1986, v. 1:311-312). De acuerdo con INEGI (1986, v. 2:605-606), la inversión pública federal mayoritaria estuvo destinada, en la década de los 40, a comunicaciones y transportes y, a partir de los 50, al fomento industrial. Respecto al gasto social, en la década de los 60 se le destinó más del 20%; luego, en los 70, se mantuvo en el 16%; y para 1983 sufrió una estrepitosa caída, producto de la crisis económica, al 7.8%.

En la década de los 70 y hasta 1982, el gobierno tuvo un superávit en la relación ingresos-egresos, revirtiéndose la tendencia a partir de 1983 (INEGI, 1986, v. 2:628). Por otra parte, la deuda externa del gobierno mexicano creció, entre 1965 y 1984, 31 veces (INEGI, 1986, v. 2:645).

De acuerdo con los gastos del presupuesto federal en el ramo social, los índices más altos se dieron en los sexenios de Gustavo Díaz Ordaz, Luis Echeverría Álvarez y José López Portillo (1964-1982), con un promedio de 31.4%; los gastos administrativos bajo el gobierno de los dos primeros sufrieron una reducción considerable y con López Portillo se transfirieron los gastos económicos a los administrativos, inflando la burocracia (INEGI, 1986, v. 2:643-644).

La problemática educativa de México en los años 80

Los problemas económicos más apremiantes de México en la década de los 80 fueron los siguientes: la inflación, el déficit de la balanza comercial, cronicidad del pago de la deuda, crecimiento poblacional, gran necesidad de ser competitivos en el mercado internacional, la migración a ciudades congestionadas donde se concentra la mayor parte de la mano de obra calificada y el desempleo se vuelve un problema crítico (Wichtrich, 1979:45-46). En esta época de desempleo y subempleo en México, es necesario realizar un estudio sobre la correlación entre el número de graduados en educación superior y el número de empleos disponibles, ya que las instituciones universitarias se apresuraron en formar profesionales

para el mercado de fuerza de trabajo especializada; sin embargo, hay escasa relación entre la educación superior y el sector empleador, sea privado o público, además éste último siempre ha empleado de acuerdo con los puestos disponibles y no con una planeación (Rangel, 1979:47).

En 1977, el porcentaje de personal con educación superior en el sector industrial fue del 8.2% –364 000 personas–, aunque el 24.8% de ellas eran subempleadas, tanto en el tipo de trabajo desempeñado como en el salario percibido, y el 17% podía ser considerarse desempleado al trabajar en promedio sólo tres meses al año (Rangel, 1979:49).

Entre las deficiencias de la educación superior en México, estuvieron el crecimiento espontáneo y una inadecuada calidad, agravada por los limitados recursos, pues el 86% de las universidades depende de fondos públicos (Rangel, 1979:48). Tampoco hay que olvidar que el Sistema Nacional de Educación Superior y su descentralización es un fenómeno reciente, ya que si en 1970 sólo 40 localidades tenían algún centro de educación superior, en 1982 eran 98, además que la concentración de inscripciones en las tres ciudades más grandes pasó del 73% al 47%.¹⁴ Asimismo, la población universitaria comprendida entre los 20 y 24 años pasó del 5.8% en 1970, al 13.5% en 1982, así como la incorporación de la mujer creció del 17% al 33%.

En 1982, había cerca de 400 denominaciones en nivel licenciatura, tres veces más que en 1970, aunque muchas de las modalidades eran variantes nominales o modas caprichosas y no alteraron sustancialmente el peso de las profesiones tradicionales. A principios 1980, las carreras de derecho, contabilidad y administración absorbían el 27% de la matrícula y el 24% de egreso totales, proporción similar a la de las áreas de ingenierías y tecnologías en su conjunto; por su parte, la matrícula en el área de ingeniería pasó del 29.6%, en 1970, al 23.4%, en 1978. Asimismo, durante la década de los 80, las áreas de ingeniería, ciencias médicas, contaduría y administración y leyes abarcaron el 70% de la matriculación total en la educación superior mexicana (Levy, 1986:150-153).

La expansión del servicio educativo a principios de los 80 dependió del presupuesto federal –63%, respecto del 31% estatal y 5% de ingresos propios–. En 1970, las universidades de provincia eran financiadas con 23% del gobierno federal, 58% por los gobiernos estatales y 19% por recursos propios. El gasto público en educación superior, a principios de los 80, se mantuvo en un 7.5% del PIB, cifra alta en comparación al conjunto del gasto educativo y de los recursos fiscales gubernamentales.

¹⁴ A partir de esta cita la información se obtuvo de la siguiente referencia, a menos que se indique lo contrario. Fuente: Molinar, O. (1989). La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro. En *Universidad nueva*, 1 (3), pp. 3-8.

La crisis económica de 1982 y la política de austeridad del gobierno mexicano impactó profundamente el sistema de educación superior desde 1983, ya que la dinámica de expansión y diversificación, que duraba más de una década, perdió sus bases financieras de sustentación y experimentó un cambio significativo en sus vínculos con la sociedad, tanto por la demanda de ingresos como de oportunidades de empleo para los egresados. La tasa anual de crecimiento poblacional escolar descendió notablemente, del 15% entre 1970-71, pasó a un 6.7% entre 1976-82, hasta llegar a un 3.5% en el período 1982-88; esto provocó que la expansión universitaria quedara rezagada del crecimiento poblacional del sector entre los 20 y 24 años, ya que este grupo aumentó a un ritmo del 3.9% anual.

Si en 1983 el gasto federal en educación representaba el 3.8% del PIB, en 1987 se había reducido al 2.6%, provocando la suspensión en la ampliaciones de las plantas físicas y equipamiento, el deterioro de los recursos para enseñanza e investigación y el abatimiento de los salarios –a los que se destinaba el 85% de los recursos asignados a los centros académicos–; el decremento de salarios coincidió con una ampliación de la planta docente.

El ingreso en el nivel licenciatura pasó de 79 000 en 1981 a 117 000 en 1987, mientras el mercado de trabajo creció muy lentamente o se estancó, incluso la ocupación en el sector público se contrajo en términos absolutos.

Del estado benefactor al estado mínimo

Hemos visto que la crisis económica iniciada en los 70 continuó en los 80 y provocó un recorte presupuestario a la educación superior, pero esta política pragmática responde a la presión de algunos sectores de la sociedad y de entidades extranjeras como el FMI; la protesta era en contra de la intervención del estado en la economía y de la provisión de servicios sociales considerados improductivos, en parte, responsables de la crisis fiscal, aunque no tomaban en cuenta que estos gastos eran necesarios para la producción de la fuerza de trabajo –salud, vivienda, productos básicos baratos– y su mayor rendimiento productivo –educación–.

Las críticas al estado benefactor representaron una tendencia mundial ante la crisis global del capitalismo, la reconversión industrial y las altas tasas de desempleo –como ejemplo, tenemos los gobiernos conservadores de Ronald Reagan, en Estados Unidos y el de Margareth Thatcher, en Inglaterra–. En esa época, se planteó que el mercado debía sustituir a

la política y devolverle al individuo el protagonismo en las decisiones económicas y sociales que le conciernen; asimismo, se buscó garantizar la eficacia de las instituciones públicas, erosionadas por el despilfarro (Morgenstern, 1989:49-57).

En cuanto a la política educativa, la tendencia fue a ponderar la eficiencia y productividad a la par que el orden y la autoridad y, a su vez, se pretendía que el Estado minimizara su participación en la educación, pues se consideraba que la escuela privada daba más rendimiento que la pública. Por estos motivos, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari se caracterizó por su mano dura, la reprivatización de la economía y liberalización de mercados, pero no así de la fuerza de trabajo.

[...] el problema del desempleo que hoy vivimos tiene dos caras: la insuficiencia en la generación de empleos productivos y también *la insuficiencia en la preparación de los jóvenes egresados de muchas instituciones públicas de educación superior* [...] fortalecer y avanzar en los cambios que requieren estos centros de estudios superiores, propongo [...] *descentralización de la educación superior* [...] *promoviendo competencia entre las instituciones* [...] ¹⁵ (Salinas, 1989:61)

Bibliografía

ARCHER, M. S. (1984). *Social origins of educational systems*. Nueva York: SAGE Publications.

BLAU, G. (1979). *Human resource accounting*. Nueva York: Work in America Institute, Inc.

BLAUG, M. (1987). The empirical status of human capital theory: a slightly jaundiced survey. En *The economics of education and the education of an economist*. (pp. 100-128). Nueva York: New York University Press.

BOWMAN, M. J. y Anderson, C. A. (1963). Concerning the role of education in development. En C. Geeriz, *Old societies and new states*. (pp. 247-279). Estados Unidos: The Free Press of Glencoe.

FUENTES, O. (1989). La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro. *Universidad futura*, 1 (3), 2-11.

¹⁵ Las cursivas son nuestras.

GRUPPI, L. (1988). *El concepto de hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA. (1986). *Estadísticas históricas de México*. México: INEGI.

LEVY, D. C. (1986). *High education and the state in Latin America*. Chicago: The University of Chicago Press.

MORGENSTERN, S. (1989). Crisis de acumulación y respuesta de la “nueva derecha”. *Universidad futura*, 1 (2), 49-57.

PREBISCH, R. (1969). The system and social structure of Latin America. En I. L. Horowitz, J. de Castro y J. Gerassi (Eds.), *Latin american radicalism: a documentary report on left and nationalist movements*. (pp. 29-35). Nueva York: Random House.

RANGEL, A. (1979). Higher education and employment. En D. Heyduk (Ed.), *Education & work: a symposium*. (pp. 47-50). Nueva York: Institute of International Education.

REISSIG, L. (1969). *Problemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

SALINAS, C. (1988-1989). Educación superior. *Universidad futura*, 1 (1), 60-63.

TEDESCO, J. C. (1989). Los paradigmas de la investigación educativa. *Universidad futura*, 1 (2), 2-16.

WICHTRICH, A. R. (1979). Manpower planning—a business perspective. En D. Heyduk (Ed.), *Education & work: a symposium*. (pp. 43-46). Nueva York: Institute of International Education.

WSCHEBOR, M. (1974). *Imperialismo y universidades en América Latina*. México: Diógenes.

LA EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA Y LA EVOLUCIÓN DE LOS MODELOS ACADÉMICOS DE CONALEP

Balbina Hernández de Lara

Introducción

El desarrollo industrial de un país es un factor decisivo para el progreso económico y social, debido al impacto que tiene en los niveles de empleo y de inversión, al mismo tiempo que eleva el nivel tecnológico; derivado de esto, la educación en el trabajo y la formación profesional buscan la permanente articulación entre ellas. La educación técnica, desde su origen, se ha relacionado con la escuela y la formación profesional como consecuencia del mundo de la producción; la enseñanza es una característica elemental de la educación media y de la capacitación en algún sector laboral.

La educación técnica mexicana se ha desarrollado conjuntamente con las áreas de las ingenierías, por consiguiente, se han creado diferentes instituciones con este enfoque a lo largo de la historia de la educación en México, las cuales siguen contribuyendo al perfeccionamiento y progreso del país. Con base en esto, este trabajo discurre sobre la preparación de Profesionales Técnicos, en particular de los egresados del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica –CONALEP–, pues la misión principal de este plantel es ofrecer una formación general y tecnológica a los jóvenes que hayan terminado la secundaria (Correa, 1970:9).

La educación técnica como proyecto de los Planes de Desarrollo Nacional (1934-2007)

La educación técnica ha sido utilizada como un instrumento de apoyo social, por lo que se dirige a la población trabajadora de escasos recursos económicas, tanto de zonas rurales como marginadas; como ejemplo de estos proyectos en nuestro país, tenemos que, durante el mandato del Presidente Lázaro Cárdenas (1934- 1940), se priorizó la formación de técnicos capacitados en todas las especialidades del campo para

que pudieran resolver los problemas de la agricultura nacional, así como capacitarles para transformar las condiciones de vida del pueblo mexicano (Munguía, 1995).

Durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho, una de las estrategias fue educar individuos capacitados para participar en el desarrollo nacional; por otra parte, los gobiernos de Miguel Alemán y Ruiz Cortines coincidieron en capacitar mano de obra acorde a las necesidades del país, así que se siguió con la formación de técnicos; estas medidas provocaron, durante el sexenio de Miguel Alemán, la creación de carreras cortas, para que las personas se incorporaran de manera inmediata en el sector industrial.

En el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), la educación se confundió con capacitación y se pensó que debía atender las necesidades de la industrialización del país, por lo cual la capacitación obrera resultaba fundamental. Esta postura fomentó el crecimiento de la educación técnica elemental, con la idea de proporcionar personal capacitado; por eso, en 1963, se creó el Sistema Nacional de Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y Rural, dependiente de la SEP.

En el México contemporáneo, durante el gobierno de Díaz Ordaz, la educación siguió orientada al trabajo productivo, por lo cual se fundó el Centro Nacional de Adiestramiento de la Mano de Obra –ARMO–, pues se requería formar con rapidez personal apto y con conocimientos teóricos y prácticos para su incorporación al sector productivo. En este sentido, la demanda de mano de obra de nivel superior aumentó más aprisa que las fuerzas de trabajo, debido a esto se vincularon los planes educacionales con las políticas de empleo, como estrategia para cubrir la demanda de mano de obra calificada. Merced de esta necesidad, se aumentó el presupuesto destinado a la educación técnica, que se consideró desde entonces una herramienta fundamental para suplir la carencia del desarrollo nacional; este tipo de preparación académica se distinguió como una opción ocupacional y freno para el crecimiento de los egresados de las universidades (Guevara, 2002).

En 1971, durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez, se fundó el Consejo del Sistema Nacional de Enseñanza Técnica, con la intención de reducir el acceso a la educación superior, creando así una serie de bachilleratos bivalentes con carácter propedéutico y terminal, debido a la escasez de técnicos medios especializados y como solución a los problemas de desempleo que enfrentaba la sociedad (Guevara, 2002).

En la administración de López Portillo (1976-1982), se descubrieron grandes yacimientos de petróleo en el sur del país, los cuales se utilizaron

para expandir el mercado interno con la finalidad de crear empleos productivos y mejor remunerados; como consecuencia a las demandas de mano de obra calificada surge el proyecto para la fundación del Colegio de Educación Profesional Técnica –CONALEP–, como un organismo público descentralizado creado por decreto presidencial del 27 de diciembre de 1978 (Diario Oficial de la Federación, 1978). Esta institución de Nivel Medio Superior Vocacional y de capacitación para el trabajo, formó parte de la estrategia del Plan Nacional de Desarrollo del gobierno de López Portillo para beneficiar, apoyar, fortalecer y consolidar la educación técnica, proporcionando a la población una alternativa más de oportunidad educativa.

Una de las necesidades en ese momento fue cubrir la demanda de cuadros medios (Correa 1970:28), término utilizado para designar a los técnicos y supervisores, cuya función está dentro de la planeación, mantenimiento y supervisión en los sectores industriales, agrícolas, turismo, administración, salud humana y animal; estos deberían formarse y capacitarse en escuelas que estuvieran estrechamente relacionadas con el sector productivo. El CONALEP surge en esta modalidad de proporcionar capacitación a corto plazo para la rápida inserción en el sector productivo y para desempeñar en forma óptima las funciones requeridas por las empresas, ofertando carreras de carácter terminal; como único requisito se solicitaba el certificado de secundaria, al término de la carrera el egresado recibía un título y cédula como Profesional Técnico, registrados en la Dirección General de Profesiones. (Conalep, 1988:6).

Para 1982 se funda el CONALEP en el estado de Zacatecas, nombrado “Maestra Dolores Castro Varela” plantel Zacatecas; inicia clases el mes de marzo, ofertando las carreras de Profesional Técnico Asistente Directivo y P.T. en Máquinas Herramienta¹⁶ –corte de viruta–. Al iniciar actividades, el colegio se vio en la necesidad de pedir instalaciones a otras instituciones, como la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho.

El 15 de marzo de 1984 se hizo entrega oficial de la primera etapa conformada por seis edificios, entre aulas, oficina y talleres; en 1986 se edificaron los talleres de soldadura, carpintería, máquina herramienta y mecanografía, y para 1989 se construyen dos edificios más y dos canchas; luego se formaron las carreras de Profesional Técnico –P.T.– en Construcción Urbana y P.T. en Operación y Mantenimiento de Maquinaria Agrícola, las cuales, tiempo después, desaparecieron debido a una reestructuración nacional de carreras.

¹⁶ El nombre de la carrera es Máquinas Herramienta, por lo que es correcto utilizar el plural que refiere a las máquinas y singular para herramienta.

En 1986, se ponen en operación las carreras de P.T. en Salud Comunitaria y P.T. en Hotelería y Gastronomía, paralelamente se concretó el equipamiento de los talleres en Maquinas Herramientas –corte de viruta–, Sistemas Contables, Salud Comunitaria y el Laboratorio de Cómputo, también se logra la construcción y equipamiento del taller de alimentos y bebidas, así el de laboratorio multidisciplinario, el centro de control numérico, el laboratorio de informática y el taller de salud comunitaria; así mismo se da mantenimiento preventivo y correctivo e infraestructura del plantel.

Evolución de los modelos académicos de CONALEP

El primer modelo académico se estableció entre 1979 y 1984, el cual se caracterizó por vincular el sector productivo con el educativo, de tal manera que los alumnos egresados se incorporaron rápidamente al campo laboral, ofreciendo al estudiante flexibilidad y salidas laterales, de auxiliar técnico –al finalizar segundo semestre– y supervisor técnico –al finalizar cuarto semestre–, para los alumnos que no podían concluir su carrera, dándoles la posibilidad de obtener un certificado con los estudios realizados. El plan de estudios estaba dividido en Formación en ciencias básicas, Tronco común, Mandos medios y Formación tecnológica (Conalep, 1982).

El segundo modelo se aplicó en el periodo 1985-1990, enfocándose en promover la formación de profesionales técnicos de nivel medio superior; los cuales adquirirían conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, así como habilidades y destrezas para el desempeño en puestos como operarios y supervisores, pudiendo así incorporarse como empresarios independientes mediante la creación y operación de microempresas (Conalep, 1988).

Durante este período, las modificaciones al modelo curricular se centraron en la actualización de contenidos y la eliminación de las salidas laterales que se ofrecían para las carreras. La estructura del plan de estudios estaba conformada por Esquema básico general y Esquema de la especialidad (Conalep, 1991).

Como prioridad del programa de modernización curricular de 1990-1996 se reestructuró el esquema básico general a fin de facilitar el tránsito de los egresados a otros sistemas educativos gracias a la complementación de los estudios; por lo tanto, se reestructuró el plan

de estudios anterior, generando el esquema básico general, esquema del área y esquema de la carrera.

En el modelo académico 1997, la educación basada en competencias se concibió como la estrategia idónea para orientar y elevar la calidad de la formación ocupacional de los futuros profesionales técnicos, asimismo, se estableció un programa complementario de estudios que permitió a los alumnos solicitar su ingreso a instituciones o universidades de educación superior; la modalidad terminal se cambió a una bivalente. La estructura curricular de los planes de estudio se conformó por la Formación básica y Formación ocupacional (Conalep, 2000).

Durante el período 2003-2007, el modelo académico 2003 retomó la metodología de educación basada en competencias e incorporó el concepto de contextualización. Asimismo, se estableció un nuevo perfil de egreso: Profesional Técnico-Bachiller, que estableció rutas alternas de formación, salidas laterales y módulos optativos; no obstante, la rigidez de los mecanismos de control escolar y el arraigo a las formación tradicional dificultó su operatividad, por lo tanto, se hizo necesario su análisis y replanteamiento en el proceso de la reorientación del Modelo Académico, llevado a cabo a partir del año 2007 (Conalep, 2014).

Consideraciones finales

En todo sistema educativo resulta conveniente analizar su proceso educativo desde el interior de la institución, basándonos en la realidad y no sólo en los datos estadísticos obtenidos en cada período según el gobierno en turno; para reflexionar sobre lo realizado y valorar los resultados obtenidos es necesario tener en cuenta que el desarrollo demográfico, industrial y la problemática social por la que atraviesan los jóvenes son factores que marcan el curso de los cambios en los modelos académicos y de las instituciones.

Bibliografía

COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA. (1982). *Colegio de Educación Profesional Técnica 1979/1982*. México: SEP

COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA. (1988). *¿Qué es el Conalep?* México: SEP.

COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA. (1991). *Memoria 1989-1990*. México: SEP

COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA (1998). *Memoria del cambio 1995- 1999*. México: SEP.

COLEGIO DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA. (1999). *IV Instrumentación del Modelo Académico Semestre (98.99.2)*. México: SEP.

COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA (2000). *Logros y avances 1995-2000*. México: SEP.

COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA. (2014). *Programa de mediano plazo CONALEP 2013-2018*. México: SEP.

GUEVARA, I. (2002). *La educación en México, Siglo XX*. México: UNAM.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA. (2000). *Estadísticas históricas de México*. Tomo II. México: INEGI.

MESSINA, G., Weinberg, P. D., y Irigoín, M. E. (1996). *La educación técnica y la formación profesional*. Santiago: UNESCO.

MUNGUÍA, J. (1995). *El camino sin sentido. Cuatro ensayos sobre la educación técnica y la formación profesional escolar en México*. México: UPN.

PADILLA, J. y Escudero, E. (1999), *Veinte años*. México: SEP.

RICO, C. (2000). *Hacia la globalización. En México y el mundo. Historia de sus relaciones exteriores*. Tomo IV. México: El Colegio de México.

LA EDUCACIÓN PRIVADA EN MÉXICO EN NIVEL MEDIO Y SUPERIOR: UN BREVE ANÁLISIS DE LOS ORÍGENES DEL TECNOLÓGICO DE MONTERREY

Sergio Alberto Guajardo del Hoyo

Introducción

Desde el punto de vista del autor las instituciones educativas privadas de México se pueden clasificar en dos tipos, según sus orígenes y objetivos: las comprometidas con la educación, una inversión para el desarrollo y progreso de la comunidad, y las mercenarias de la educación, una oportunidad para hacer negocio y obtener un beneficio económico individual, a cambio de la prestación de un servicio.

Esta percepción es polémica y cuestionable, el tema da para una extensa serie de investigaciones que efectivamente puedan demostrarlo; sin embargo, esta idea ha motivado la indagación en la historia de la educación privada en nivel medio y superior en México, al tratar de esclarecer esta polémica.

El presente documento se desprende de un proyecto de tesis enfocado en una pequeña muestra de la educación privada en México en nivel medio y superior. Al estudiar el origen y evolución del Tecnológico de Monterrey, campus Zacatecas, en sus 30 años de existencia; parte de esta investigación implica revisar los inicios de la institución, que se remontan a hace más de setenta años en Monterrey, así como comprender el contexto histórico donde surge y el momento que atravesaba la educación en el país, todo en el marco de la industrialización.

Historia de la educación privada en nivel medio y superior en México

Al hablar sobre la investigación de la historia de la educación en México, cuando se trata de la educación privada en nivel medio y superior, el número de publicaciones resulta escaso, tal vez estos sectores son los que menos han sido explorados y representan un área de oportunidad muy importante para analizar.

En las últimas décadas, este sector ha crecido mucho debido a que las generaciones jóvenes, en edad de estudiar la preparatoria y la universidad son numerosas cada año; además, han aumentado los sectores de la población que aspiran a que sus hijos tengan una formación profesional, también esto es consecuencia de las demandas del competitivo mercado laboral.

Mientras que el sector público ha hecho un esfuerzo por dar cobertura educativa a toda la población, el crecimiento de las preparatorias y universidades ha sido insuficiente para atender a los estudiantes. En respuesta a esto, los gobiernos, desde los años ochenta, optaron por facilitar a la iniciativa privada la creación de escuelas particulares que absorbieran parte del alumnado: “Hacia finales de los ochenta las tasas de matriculación llegaron a comprender proporciones muy significativas de la demanda potencial, llevando a casi la mitad de la población en edad dentro del nivel medio y al 16% en los niveles superiores” (Latapí, 1998:117).

De acuerdo con la opinión de algunos investigadores, al facilitar que la iniciativa privada provea educación media y superior, se ha comprometido la calidad de la misma; hoy se hace evidente que existen grandes diferencias entre la oferta educativa de los planteles privados, que van desde los muy prestigiosos y altamente certificados, nacional e internacionalmente, hasta los que imparten clases sin tener programas reconocidos por las instituciones oficiales, ni personal capacitado para hacerlo.

Junto a instituciones de reconocida calidad (instituciones consolidadas de élite) operan instituciones en proceso de expansión y consolidación que cuentan con cierto reconocimiento público, así como centenares de instituciones de minúscula calidad. Es poco lo que se sabe de los procesos y resultados educativos de esas instituciones en su conjunto. (Latapí, 1998:344).

Por este motivo, es evidente la necesidad de investigar más a fondo este sector, con el fin de conocerlo y regularlo. En vista de que el Estado no provee una educación de calidad a los alumnos que recurren a la educación media y superior privada, cuando menos se les debería garantizar una formación equivalente a la ofertada por las instituciones públicas.

La educación superior privada tiene una larga y poca investigada historia en México, en su etapa contemporánea se remonta a los años treinta y cuarenta del siglo XX, es entonces que se fundaron las instituciones más importantes de este tipo: la Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Instituto Tecnológico

Autónomo de México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente y Universidad Autónoma de Guadalajara.

Estas instituciones se crearon durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, por asociaciones civiles, sin fines de lucro, con objetivos basados en principios de altruismo y filantropía; muchas de las instituciones privadas fundadas en esa década ahora son negocios particulares con el objetivo de ofrecer servicios educativos a cambio de obtener una ganancia.

El Tecnológico de Monterrey en la actualidad

El objeto de estudio en cuestión es el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, una escuela privada que está dedicada principalmente a la educación superior; que se ha diversificado a través del tiempo extendiéndose desde la educación media básica hasta el posgrado.

En la actualidad el Tecnológico de Monterrey cuenta con 31 campus extendidos en todo el territorio nacional, además de contar con 21 sedes y oficinas de enlace en tres continentes, cubriendo las regiones de Norte, Centro y Sur América, Europa Occidental y Oriental, China, India y el Sureste Asiático. Además de las divisiones de TEC Milenio y TEC Salud con todos sus campus y sedes.” (ITESM, 2016).

El instituto hoy en día se dedica también a la investigación en todas las disciplinas de enseñanza con las que cuenta, habiendo creado escuelas de investigación en diversas áreas, con claustros de profesores que forman parte del SNI (Sistema Nacional de Investigadores).

Tiene también centros de emprendimiento e incubadoras de empresas para alumnos y ex alumnos; las incubadoras sociales para impulsar el desarrollo de micro empresas en las zonas marginales; dos hospitales de alta especialidad y centros de desarrollo de patentes.

Son cerca de treinta mil maestros, investigadores, empleados administrativos y de servicios de apoyo, para atender alrededor de cien mil alumnos, estos solamente en las divisiones Tecnológico de Monterrey y Prepa TEC; con campus que varían en tamaño, pasando desde los que tienen diez mil o más alumnos como en Monterrey y la Ciudad de México, hasta los campus más pequeños que apenas superan los quinientos o seiscientos alumnos como Chiapas, Irapuato o Zacatecas.

De acuerdo a la más reciente información publicada en su sitio web: “Al 2016 el Tecnológico de Monterrey ofrece 86 Carreras profesionales,

nacionales e internacionales, 21 Especialidades, 23 Maestrías, 10 Doctorados y 3 Programas de Bachillerato en Prepa TEC: Bicultural, Internacional y Multicultural” (ITESM, 2016).

Hoy en día es una institución reconocida a nivel mundial y es una de los dos únicas universidades mexicanas en el ranking más alto de América Latina, según las certificadoras internacionales de educación superior: “La Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey –ITESM– se ubican entre los 10 mejores centros de estudios en América Latina, de acuerdo con el informe 2015 de Quacquarelli Symonds –QS–, organización especializada en educación con sede en Londres.” (Newsletter, 2016).

De acuerdo con el plan estratégico 2020 del Tecnológico de Monterrey, la institución pretende calificar dentro de las primeras 100 del mundo y como la mejor de México.

Orígenes del Tecnológico de Monterrey en el contexto histórico y educativo de la industrialización en México

En sus orígenes, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, nació como una escuela privada creada el 6 de septiembre de 1943 por Enseñanza e Investigación Superior A.C., una organización no gubernamental sin fines de lucro, con el propósito inicial de formar profesionistas con el perfil que los nuevos tiempos de industrialización en México requerían.

Enseñanza e Investigación A.C., fue integrada por un grupo de empresarios regiomontanos, que veían la necesidad de tener recursos humanos preparados para laborar en sus empresas, que fueran capaces de operar y administrar los negocios, y las nuevas fábricas que se desarrollaban en México, utilizando las tecnologías de vanguardia, siendo competitivos en los escenarios internacionales a los que México comenzaba a abrir sus puertas.

El Tecnológico de Monterrey comenzó ofreciendo estudios de nivel superior, y fue organizado bajo la asesoría de intelectuales como Manuel Gómez Morín, José Vasconcelos y Alfonso Reyes... se inspiraron en el modelo educativo de la universidad norteamericana MIT (Massachusetts Institute of Technology), lugar donde estudiaron Eugenio Garza Sada, fundador del Tecnológico de Monterrey y su primer director, Ing. León Avalos Vez.” (Mendirichaga, 1982:16)

La institución se crea en un momento en el que México recién había cerrado los últimos capítulos pendientes de la revolución mexicana, el sexenio cardenista había impuesto el sello de socialista a la educación pública, la influencia de los catedráticos exiliados de la guerra civil española, ideologizaban y cargaban a la izquierda a la educación superior.

Hacia 1938 el proceso de industrialización en México y la necesidad de un profesionalismo mayor, y de la especialización creciente de los recursos humanos, impulsaron al régimen cardenista a establecer y fomentar los institutos de cultura superior y a abrir nuevas carreras profesionales...A raíz del exilio español llegaron a México un conjunto muy importante de intelectuales, académicos y artistas, que más tarde ejercerían una importante influencia en la academia. (Latapí, 1998:114)

En la década de los años cuarenta los empresarios regiomontanos vivían un auge de crecimiento económico, después de la gran depresión de la economía norteamericana, se aprovechaba la gran demanda que había para la exportación de todo tipo de insumos a los Estados Unidos, ya que esta nación se encontraba luchando contra las fuerzas del eje en la segunda guerra mundial.

Fue en esos años que los empresarios mexicanos en general se vieron ante la necesidad de incrementar su producción, y ante la necesidad de implementar las nuevas tecnologías que los norteamericanos le compartían a la industria mexicana, esto dentro del marco de la política del “Buen Vecino” del presidente norteamericano, Franklin D. Roosevelt.

El Tratado de Buena Vecindad, celebrado entre México y los Estados Unidos, en Monterrey N.L., por los presidentes Manuel Ávila Camacho y Franklin D. Roosevelt en 1942, consistía entre otras cosas, en que los Estados Unidos le facilitaría la tecnología y la maquinaria a las empresas mexicanas, con el objetivo de asegurarse el abasto de todo tipo de insumos necesarios para la población civil estadounidense, ya que la industria norteamericana se había transformado en una industria de guerra dedicada prácticamente a la fabricación de armamento.

Fue el Banco de Importaciones y Exportaciones de los Estados Unidos el que facilitaría esta transferencia de apoyos en capitales y tecnología, así como las inversiones para el desarrollo de infraestructura en México. Este Tratado de Buena Vecindad desembocaría en la firma del primer Tratado de Comercio entre México y los Estados Unidos, que entraba en vigor en 1943. Justo cuando se fundaba el Tecnológico de Monterrey.

Testimonio de la política de Buena Vecindad fue la visita que el Presidente de los Estados Unidos, señor Franklin D. Roosevelt, hiciera a la ciudad de Monterrey, el pasado 23 de abril, y la correspondiente al día siguiente efectuada por el mandatario mexicano a la localidad de Corpus Christi en Texas. Este análogo sentimiento de amistad quedó además patentado el 23 de diciembre de 1942, en la firma del primer Tratado de Comercio entre México y Estados Unidos (Ampudia, 2014:140)

La educación superior en México, hasta el sexenio de Lázaro Cárdenas, comprendía la Universidad Nacional Autónoma de México y unas cuantas pequeñas universidades públicas en algunos estados del país, ofreciendo una formación teórica y científica, predominando los programas tradicionales como Derecho, Filosofía y Medicina.

Un esfuerzo para ampliar la oferta educativa en el área tecnológica, en el contexto de la industrialización, fue la fundación del Instituto Politécnico Nacional el 1 de enero de 1936 según decreto publicado en el diario oficial de la federación.

En este escenario, los empresarios regiomontanos requerían de nuevos profesionistas, principalmente ingenieros y administradores que pudieran manejar la maquinaria norteamericana, que pudieran entenderse con sus clientes en los Estados Unidos y que fueran capaces de adaptarse a los requerimientos que había para la exportación. (Rojas, 2012:7)

Sin embargo, las pocas universidades en el país ofrecían egresados poco diestros en tecnología, sin dominio del idioma inglés, con pocas herramientas para entender el negocio para el cual los requerían. Otro aspecto que les preocupaba a los empresarios era el aumento del elemento ideológico y la tendencia hacia la izquierda marxista de estos profesionistas, ideología que la burguesía regiomontana, formada en los Estados Unidos, veía con prejuicios.

Como lo señala la Dra. Torres Septién, investigadora de la educación privada en México:

El tema educativo siguió siendo motivo de gran efervescencia ideológica y la idea de implantar un socialismo educativo se topó con un grupo contestatario que lucharía denodadamente en contra de esta disposición, que finalmente se formalizó modificando el artículo 3º en 1934 que declaraba a la educación como socialista.

De ahí la necesidad del empresariado para generar a sus propios profesionistas, no es de extrañarse que para asesorarse, hayan recurrido

a los intelectuales opositores al régimen, representantes de la derecha mexicana, esto en su afán de librarse del factor ideológico adverso a ellos.

Debido al enfoque del empresariado regiomontano, centrado en formar habilidades prácticas, el Tecnológico de Monterrey planteó desde su fundación, dentro de sus principios, su posición laica y ajena a cualquier ideología, siempre respetando la libertad de cátedra de los maestros y el libre pensamiento de los alumnos.

Junto a las universidades públicas y a los nacientes institutos tecnológicos había también un pequeño número de instituciones privadas formadoras de élites: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente y Universidad Autónoma de Guadalajara... se puede sugerir que mientras el IPN (Instituto Politécnico Nacional) orientaba su misión hacia la formación de los cuadros técnicos intermedios que la transformación productiva de la nación requería, en las instituciones privadas se formaban los dirigentes de empresa. (Latapí, 1998:304-305).

A pocos años de su fundación, el tecnológico evoluciona hacia el objetivo de su existencia. Debido a la formación profesional en las universidades norteamericanas de los fundadores del Tecnológico de Monterrey, y por su cercana relación con el mercado de los Estados Unidos, en un momento histórico en el que las políticas de crecimiento económico miraban hacia el exterior, el tecnológico entra a SACS –Asociación de Universidades y Escuelas del Sur [de los Estados Unidos]– dándole así reconocimiento oficial en Norteamérica a los títulos de sus egresados y prestigio a nivel internacional al Tecnológico de Monterrey.

En 1950 bajo la dirección del Ing. Roberto Guajardo Suárez, se logró por el Tecnológico de Monterrey la acreditación y membresía por parte de SACS Southern Association of Colleges and Schools, institución con base en el estado norteamericano de Georgia y que reúne a las más importantes universidades de los once estados del sur de los Estados Unidos (ITESM, 2016).

El nivel académico requerido por SACS exigía a los alumnos una sólida base de conocimientos y habilidades, entre ellas el dominio del inglés para poder ingresar a estudiar una carrera profesional en el Tecnológico de Monterrey, por eso es que en 1948 al construir el Campus Monterrey, se decidió ofrecer el nivel de Enseñanza Media Superior, haciendo así la Preparatoria del Tecnológico de Monterrey, hoy Prepa TEC.

Además de una formación especialmente enfocada al área físico matemática y en el uso de las nuevas tecnologías necesarias para las ingenierías, el estudiante de la preparatoria debería tener un gran bagaje cultural y de conocimientos, ser capaz de expresarse de manera oral y escrita en español e inglés; de ahí el carácter bilingüe que siempre ha caracterizado a las preparatorias del Tecnológico de Monterrey.

Consideraciones finales

El Tecnológico de Monterrey, y en general la educación privada en el México del siglo XX, surge como una respuesta ante la necesidad de tener más profesionistas en las áreas administrativas y tecnológicas, para enfrentar el momento histórico de la industrialización del país y el crecimiento hacia el exterior.

Los empresarios regiomontanos y de otras partes de México deciden invertir para impulsar el desarrollo económico a través de la educación, ellos ven en esta inversión una relación gana-gana, en la que ganan muchos. Gana un sector de la juventud que se prepara para un mejor futuro, gana la comunidad al crecer en oportunidades para la educación; gana el empresariado al obtener el recurso humano que necesita para ser competitivo en los mercados mundiales a los que se está enfrentando; y a la vez gana la comunidad ya que esto genera más fuentes de empleo y más derrama económica.

Sin embargo la oportunidad de recibir este tipo de educación sigue estando restringida a una minoría en los sectores más privilegiados de la sociedad mexicana, a pesar de los fondos de becas para alumnos de escasos recursos, el acceso a estas instituciones sigue estrechamente condicionado a la capacidad económica para cubrir las colegiaturas.

El objetivo y a la vez reto, de tener profesionistas competitivos en la industria mundial, obliga a que estas instituciones busquen tener los más avanzados estándares de calidad educativa, por lo que el empresariado tiene que invertir no sólo en la mejor infraestructura posible, si no en asegurarse de tener un profesorado actualizado y certificado, programas acordes a la vanguardia educativa y desarrollar la investigación. Todo esto mediante la constante actualización, capacitación y certificación con socios internacionales.

La mayoría de estas instituciones privadas sin fines de lucro y particularmente en el Tecnológico de Monterrey, hay un compromiso con el desarrollo de la comunidad, a la que el rector del instituto, David

Noel Ramírez, llama “Hipoteca Social”, que se extiende a través una labor social por parte de la institución, mediante el Instituto para el Desarrollo Social Comunitario y su red de incubadoras sociales, se pretende involucrar a profesores, alumnos, personal y voluntarios, para poder llevar educación y emprendimiento a las comunidades y de esta manera poder transferir el conocimiento.

La mayoría de las instituciones privadas de educación superior nacidas a partir de los años ochenta, no surgieron bajo estas características; como lo ha estudiado Javier Mendoza Rojas parecieron por la oportunidad de obtener una ganancia a través de la oferta de servicios educativos que el Estado no pudo dar a la población, y sobreviven en el libre mercado de la educación privada, donde el precio manda y condiciona la inversión que se hace en infraestructura, profesorado y desarrollo de planes de estudios; dificultando y comprometiendo la calidad de la educación.

Bibliografía

AMPUDIA, R. (2014). *Los Estados Unidos de América en los informes presidenciales de México*. México: Fondo de Cultura Económica.

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. (2013). *Los Primeros 70 Años de Transformar Vidas*. Monterrey: ITESM.

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. (2016). Datos y cifras [en línea] Recuperado de: <http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/ITESM/Tecnologico+de+Monterrey/Nosotros/Que+es+el+Tecnologico+de+Monterrey/Datos+y+cifras/>.

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. (2016). Historia [en línea]. Recuperado de: <http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/ITESM/Tecnologico+de+Monterrey/Nosotros/Que+es+el+Tecnologico+de+Monterrey/Historia/>

LATAPI, P. (comp.) (1998). *Un siglo de educación en México*. Tomos I y II. México: Fondo de Cultura Económica – CONACULTA.

LATAPI, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.

MÉNDEZ, J.S. (2012). *Problemas Económicos de México y Sustentabilidad*. México: McGraw Hill Higher Education.

MENDIRICHAGA, R. (1982). *El Tecnológico de Monterrey. Sucesos, anécdotas, personajes*. Monterrey: Ediciones Castillo.

MENDIRICHAGA, R. (1982). «Fundadores del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)». [en línea] Recuperado de: <http://www.monterreyculturaindustrial.org/edu2.htm> [Consultado 20 de Sep. 2012].

NEWSLETTER, S., Personales, F. y Style, L. (2016). UNAM y Tec, entre las 10 mejores universidades de AL. [en línea] Recuperado de: <http://www.cnnexpansion.com/mi-carrera/2015/06/10/unam-y-tec-entre-las-10-mejores-universidades-de-al>

ROJAS, J. (2012 Julio-Septiembre). Influencia de la cultura industrial norteamericana en la formación de la cultura industrial de Monterrey, México 1890-1950. *Ingenierías UANL. Vol. XIV* (No. 54)

TANCK DE ESTRADA, D (comp.) (2010). *La Educación en México, Seminario de Historia de la Educación en México*. México: El Colegio de México.

VÁZQUEZ, J. Z. (2010). *Renovación y crisis. La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México.

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. (2016). 70 Aniversario - Tecnológico de Monterrey [en línea]. Recuperado de: <http://70.sistemattec.mx/historia/historia.html#prettyPhoto>.

***Encuentros y reflexiones. Experiencias de investigación
sobre la educación en Zacatecas***

Se terminó de editar el 15 de marzo de 2017 en las
oficinas de Policromía Servicios Editoriales S. de R.L. de C.V.

Este libro fue apoyado con recursos PROFOCIE 2014.



Policromía Servicios Editoriales S. de R.L. de C.V.
Calle Escuela Normal #401-1 Colonia Sierra de Álica
C.P. 98050 Zacatecas, Zacatecas, México
www.sepolicromia.com
policromia@sepolicromia.com

Cuidado de edición:
Yolanda Alonso, directora general
Miguel Ángel Cid, dirección de arte
Alejandra Jáquez, corrección
Aidé Arteaga, diagramación