

Estudiantes en la diversidad: nuevos retos en el ser y hacer docente

Coordinadores:

Alicia Rivera Morales

Miguel Ángel Zabalza Beraza

ESTUDIANTES EN LA DIVERSIDAD: NUEVOS RETOS EN EL SER Y HACER DOCENTE

SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



UN
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

**ESTUDIANTES EN LA
DIVERSIDAD: NUEVOS RETOS
EN EL SER Y HACER DOCENTE**

Coordinadores:

Alicia Rivera Morales
Miguel Ángel Zabalza Beraza

ESTUDIANTES EN LA DIVERSIDAD:
NUEVOS RETOS EN EL SER Y HACER DOCENTE
Coordinadores: Alicia Rivera Morales y Miguel Ángel Zabalza Beraza

1a. edición agosto 2015

© Derechos reservados por los coordinadores: Alicia Rivera Morales y Miguel Ángel Zabalza Beraza

© Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF.

www.upn.mx

ISBN 978-607-413-212-0

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Impreso y hecho en México.

AUTORES

Miguel Ángel Zabalza

Presidente de AIDU Universidad de Santiago de Compostela, España

Aurelio Villa Sánchez

Universidad de Deusto, España

Fernando Copado Bueno

Jorge Darío Alemán Suárez

Oscar Reyes Ruvalcaba

Celia Luévanos Aguirre

Eurídice Minerva Ochoa

Raúl Calixto Flores

Gabriela Sánchez Hernández

Leticia Juárez Núñez

Bertha Angelita Magaña Barragán

Juan Elías Campos García

Celerino Casillas Gutiérrez

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos

Gabriela Ruiz de la Torre

Ana Judith Pérez Coeto Alvarado

Bonifacio Vuelvas Salazar

María Guadalupe Villegas Tapia

Oswaldo Ramírez Quintana

Juan Ramón Sánchez Casillas

Martín Antonio Medina Arteaga

Alejandro Villamar Bañuelos

Roxana Lilian Arreola Rico

Rito Terán Olguín

Laura Carrillo Moreno

Ma. Teresa Graciela Manjarrez González

Graciela Margarita Vázquez M.

César Sánchez Olavarría

Maory Calderón Minero

Ana Magdalena Solís Calvo

Ruth A. Briones Fragoso

Stephany Alahi Flores Méndez

Ana Esther Escalante Ferrer

Luz Marina Ibarra Uribe

César Darío Fonseca Bautista

Martha Elba Gutiérrez Vargas

Hilario Anguiano Luna

Gabriel Pérez Crisanto

Karla Pedroza Rodríguez

María Lorena Yoloxochitl Karla Quintino Salazar

Ariana Toriz Martínez

Mariana Martínez Aréchiga

Lucía de Jesús Hernández Santamarina

María Guadalupe Guzmán Coli

Fernando Rodríguez Jiménez

Rosa María Aldana Armas,

Eusebio Olvera Reyes

Tatiane Negrini

Beatriz Eugenia Cervantes Tzintzun

Luis Alfonso García Buendía

Elizabeth Hernández Alvidrez

Samuel Arriarán Cuéllar

Amarilis González Hernández

Ma. Del Carmen Pérez Samaniego

Norma Alcántara Gómez

Julia Bolssoni Dolwitsch

Elizandra Aparecida Nascimento Gelocho

Helenise Sangoi Antunes

Elia Gutiérrez Hernández

Cecilia del Carmen Aguilar Vidal

Rebeca Castillo Villagómez

María de los Ángeles Martínez Cárdenas

Florentino Silva Becerra

Juan Ramón Sánchez Casillas

Jaime Matus Parada

Soraia Napoleão Fragos

Carla Beatriz Kunzler Hosda

Leandra Costa da Costa

Patricia Camarena Gallardo

Irma Patricia Flores Allier

AGRADECIMIENTOS

La publicación que tenemos el gusto de presentar hoy, representa el esfuerzo de un grupo de docentes de educación media superior, superior y universitaria, quienes nos comparten sus saberes y haceres en la atención a sus estudiantes en la diversidad.

El documento describe las participaciones de 78 académicos de diversas instituciones de educación media superior y superior de México y otros países, en el IV Simposio Internacional de Docencia Universitaria *Estudiantes en la diversidad: nuevos retos en el ser y hacer docente* celebrado en la ciudad de México del 16 al 18 de octubre del 2013. En este evento académico se planteó la necesidad de considerar de manera importante las características psicoeducativas de nuestros y nuestras estudiantes. Si bien muchas de estas características ya se han venido perfilando de tiempo, las mismas, el día de hoy toman mayor realce, y por ende la importancia de concentrarlas en un solo espacio de discusión, que nos permita identificarlas y reflexionar dentro de simposio a fin de que impacte dentro de nuestros escenarios de trabajo. Consideramos que este trabajo puede convertirse en una ayuda inestimable para el profesorado en la atención de sus estudiantes en la diversidad.

Merecen una mención de agradecimiento todos y todas quienes compartieron sus conocimientos, resultados de investigación y reflexiones en este documento, reconocimiento a su esfuerzo y por su trabajo, una felicitación por los resultados obtenidos. Agradecimiento especial a Mayra Rocha Balcázar por su gran profesionalismo y apoyo en la concreción de este trabajo.

Especial reconocimiento a todas las personas, con su trabajo, compromiso, cariño y amistad, hicieron posible que el IV Simposio se llevara a cabo, así que va nuestro más profundo agradecimiento a cada uno de ellos. Oscar Comas Rodríguez, Patricia Camarena Gallardo, Juan Manuel Sánchez, Bertha Angelita Magaña, Antonio Carrillo Avelar, Beatriz Diaz Heredia, Brenda Itzel Gutiérrez Cervantes, Mayra Rocha Balcázar, Amado Martinez Esparza, Gonzalo Fabian

Sánchez, Gabriela Larrondo Díaz, Aristarco Mendez Lechuga, Dolores Gutiérrez Rico, María del Carmen Saldaña Rocha y Marco Antonio Cazares.

Estamos totalmente convencidos de que el documento que se presenta serán considerados de gran ayuda en el ser, saber y hacer de los y las docentes universitarios y de educación media superior.

Finalmente agradecemos la ayuda proporcionada por el Mtro. Ernesto Díaz Couder, Secretario Académico de la Universidad Pedagógica Nacional y la Licenciada Mayela Crisóstomo Alcántara, subdirectora de Fomento Editorial, para que esta obra saliera a la luz.

Agradecemos de manera especial la colaboración en la edición y desarrollo de contenidos de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria en México (AIDU México).



ÍNDICE

Prólogo	15
Presentación	19
CONFERENCIAS MAGISTRALES	36
Permanencia y éxito en la Educación Superior. La universidad como espacio de vida y de aprendizaje	37
<i>Miguel Ángel Zabalza Beraza</i>	
La innovación social, un desafío actual para las universidades ante una sociedad en cambio	67
<i>Aurelio Villa Sánchez</i>	
EJE I. ESTUDIANTES EN LA DIVERSIDAD: RETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE	86
1.1 Atención de la diversidad y la universidad	87
<i>Fernando Copado Bueno y Jorge Darío Alemán Suárez</i>	
1.2 Educación media y ciudadanía en la alborada del siglo XX	109
<i>Oscar Reyes Ruvalcaba, Celia Luévanos Aguirre y Eurídice Minerva Ochoa Villanueva</i>	
1.3 Retos de la formación docente en educación ambiental	119
<i>Raúl Calixto Flores</i>	
1.4 Una mirada antropológica a las experiencias formativas y los aprendizajes generados a partir de la realización de prácticas educativas en la asignatura de la Orientación y sus Prácticas, en un grupo de estudiantes de 6° semestre de la licenciatura en Pedagogía, UPN-Ajusco	133
<i>Gabriela Sánchez Hernández y Leticia Juárez Núñez</i>	
1.5 Representaciones sociales e identidad profesional del docente universitario	144
<i>Bertha Angelita Magaña Barragán</i>	
1.6 Práctica docente: horizontes y posibilidades	165
<i>Juan Elías Campos García y Celerino Casillas Gutiérrez</i>	

1.7 Ampliando espaços de formação cultural na Universidade: Experimentações éticas e estéticas a partir das cirandas do imaginário	183
<i>Valeska Fortes de Oliveira y Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos</i>	
1.8 Processos formativos dos docentes universitários: O programa ciclus implicado na formação da docência no ensino superior	193
<i>Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos</i>	
EJE II. HETEROGENEIDAD, MASIFICACIÓN Y OBLIGATORIEDAD: RETOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR	200
II.1 La promoción de derechos humanos en el diseño curricular de la LIE. Una revisión de su situación actual	201
<i>Gabriela Ruiz de la Torre y Ana Judith Pérez Coeto Alvarado</i>	
II.2 Alcances formativos de la reforma curricular del bachillerato de la UNAM	213
<i>Bonifacio Vuelvas Salazar, María Guadalupe Villegas Tapia y Oswaldo Ramírez Quintana</i>	
II.3 El impacto de la Maestría en Educación Básica en las percepciones, concepciones y valoraciones de los maestros egresados respecto a la reforma educativa y al enfoque por competencias	231
<i>Martín Antonio Medina Arteaga, Alejandro Villamar Bañuelos y Roxana Lilian Arreola Rico</i>	
II.4 Infraestructura educativa e inversión de recursos en la Educación Media Superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa	243
<i>Rito Terán Olguín</i>	
II.5 La implementación de un curso de Ética Profesional Médica e Historia de la Medicina bajo el modelo con enfoque basado en competencias	254
<i>Laura Carrillo Moreno</i>	
II.6 Antecedentes éticos y conceptuales para un proyecto educativo ambientalista universitario	268
<i>Ma. Teresa Graciela Manjarrez González</i>	



EJE III. REDES SOCIALES, VIRTUALIDAD, MIGRANTES Y NATIVOS DIGITALES	286
III.1 El b-learning en estudiantes universitarios	287
<i>César Sánchez Olavarría y Maory Calderón Minero</i>	
III.2 La Licenciatura en Educación Preescolar, una experiencia en las redes sociales para crear y transformar comunidades de aprendizaje	298
<i>Ana Magdalena Solís Calvo</i>	
III.3 El desarrollo de habilidades cognitivas y herramientas para la búsqueda y selección de información en Internet a través del recurso digital BUSI	312
<i>Ruth A. Briones Fragoso y Stephany Alahi Flores Méndez</i>	
III.4 El entusiasmo de docentes de bachillerato por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación	325
<i>Ana Esther Escalante Ferrer, Luz Marina Ibarra Uribe y César Darío Fonseca Bautista</i>	
III.5 Mitos creados sobre las habilidades del uso de las tecnologías de la Información y la comunicación de los estudiantes	340
<i>Martha Elba Gutiérrez Vargas, Hilario Anguiano Luna y Gabriel Pérez Crisanto</i>	
III.6 Pedagogía y tecnología: el reto de una licenciatura en tres universidades	346
<i>Karla Pedroza Rodríguez</i>	
III.7 La enseñanza del tiempo histórico utilizando la línea del tiempo virtual como recurso tecnológico.	367
<i>María Lorena Yoloxochitl, Karla Quintino Salazar y Ariana Toriz Martínez</i>	
III.8 Habilidades digitales de los estudiantes de un programa educativo en línea. Caracterización y desarrollo	383
<i>Mariana Martínez Aréchiga y Lucía de Jesús Hernández Santamarina</i>	

EJE IV. GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD Y AULAS UNIVERSITARIAS.	402
IV.1 ¿Cómo enseñar? y ¿cómo aprender?	403
<i>Maria Guadalupe Guzmán Coli, Fernando Rodríguez Jiménez</i> <i>y Rosa María Aldana Armas</i>	
IV.2 El paraje: Seguridad de sí; una propuesta para la validación de uno mismo ante el paisaje de la oralidad.	412
<i>Eusebio Olvera Reyes</i>	
IV.3 O currículo para os alunos com altas habilidades/superdotação: reflexões em prol da educação inclusiva.	427
<i>Tatiane Negrini y Soraia Napoleão Freitas</i>	
EJE V. TRANSFORMACIONES PSICOSOCIALES Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR	442
V.1 Los significados del examen único de selección “El CETIS no. 5”.	443
<i>Beatriz Eugenia Cervantes Tzintzun</i>	
EJE VI. DIVERSIDAD CULTURAL, INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO	460
VI.1 La cultura escolar en estudiantes de maestría: reflexión y praxis desde la interculturalidad	461
<i>Luis Alfonso García Buendía</i>	
VI.2 Literatura narrativa y educación en la diversidad cultural	483
<i>Elizabeth Hernández Alvidrez y Samuel Arriarán Cuéllar</i>	
VI.3 Interculturalidad en la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo	500
<i>Amarilis González Hernández y Ma. Del Carmen Pérez Samaniego</i>	
VI.4 Investigación sobre discapacidad en universitarios: una propuesta de inclusión desde las trayectorias académicas	512
<i>Norma Alcántara Gómez</i>	
VI.5 Trajetórias de vida: Percursos formativos narrados por uma alfabetizadora de classe multisseriada no interior do Rio Grande do SUL/RS.	532
<i>Julia Bolsoni Dolwitsch, Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha</i> <i>y Helenise Sangoi Antunes</i>	



EJE VII. EVALUACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA	562
VII.1 La evaluación como herramienta para la comprensión en la Escuela Normal de Especialización.	563
<i>Elia Gutiérrez Hernández, Cecilia del Carmen Aguilar Vidal y Rebeca Castillo Villagómez</i>	
EJE VIII. PERSPECTIVAS Y APORTACIONES PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	578
VIII.1 Las competencias y su proceso didáctico; espacio para la integración de saberes y su proceso formativo.	579
<i>Florentino Silva Becerra</i>	
VIII.2 Las teorías del aprendizaje y su pertinencia actual	590
<i>Juan Ramón Sánchez Casillas</i>	
VIII.3 Hacia una didáctica para la formulación de soluciones de problemas complejos.	599
<i>Jaime Matus Parada</i>	
VIII.4 La formación práctica en escenarios reales: un caso en la profesión del biólogo.	613
<i>Jaime Matus Parada</i>	
VIII.5 Escola e universidade: uma parceria através de um projeto de pesquisa que objetiva a identificação de alunos com características de altas habilidades/superdotação no município de Santa Maria/RS - Brasil	629
<i>Soraia Napoleão Freitas, Carla Beatriz Kunzler Hosda y Leandra Costa da Costa</i>	
EJE IX. EL PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES EN LA REFORMA EDUCATIVA	638
IX.1 Experiencia de práctica educativa en la Red Académica MaCoCiencias.	639
<i>Patricia Camarena Gallardo e Irma Patricia Flores Allier</i>	

PRÓLOGO

Os trabalhos que aqui apresentamos foram discutidos no IV Simpósio de Didática Universitária realizado na Cidade do México em 2013. Participamos dando continuidade à rede de investigação que iniciamos em 2012, quando recebemos na Universidade Federal de Santa Maria, colegas pesquisadores do México, através de um intercâmbio acadêmico e cultural. Uma rede que através das trocas de experiências com pesquisas entre os dois países, configurou-se num convênio de afetos e produções conjuntas. Afetos e cuidados em receber no país de cada um o (a) colega com a disposição e alegria constitutiva de nossos povos ibero-americanos. Em tempos de relações líquidas (Bauman) e efêmeras alimentamos também nossa produção da energia de afetos alegres (Espinosa), produzindo outros sentidos para demandas de internacionalização dos nossos Programas de Pós-graduação. Sentidos que buscam intensificar experiências formativas ancoradas no reconhecimento das nossas diferenças e semelhanças culturais, mas ainda, das nossas produções, pesquisas, estudos no campo da educação, que são construídas em referências comuns, mas também, distintas.

Produções e emoções que se desdobraram em mesa redonda com trabalhos entre México, Brasil e Chile organizada por ocasião do VIII Congresso de AIDU na Argentina. Um intercâmbio que pretende dar continuidade e consolidar uma rede acadêmica estreitando os laços entre colegas latinoamericanos no âmbito da Associação Iberoamericana de Didática Universitária (AIDU). Assim, gerando estudos e investigações entre Brasil e México. Mas para tal é preciso que nos conheçamos e esta foi também nossa intenção, quando participamos do encontro na Cidade do México, onde fomos provocados, desde a conferência de abertura proferida pelo prof. Dr. Miguel Zabalza sobre o lugar da felicidade na universidade. Nossa participação foi através de alguns colegas e vários estudantes de mestrado e doutorado, mostrando as pesquisas desenvolvidas por diferentes grupos congregados na Universidade Federal de Santa Maria, no sul do Brasil. Fomos acolhidos através da organização calorosa da profa. Dra. Alicia Rivera

Morales e do prof. Dr. Antonio Carrillo que não mediram esforços para que nos sentíssemos bem em territórios mexicanos.

Os grupos que compõem essa produção, coordenados por diferentes pesquisadores integram duas linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Educação Especial e a Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

Os trabalhos que representam os grupos brasileiros trazem resultados de formação e investigação entre universidade e redes de ensino das escolas da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Através do tema Altas habilidades/ Superdotação. No Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, onde temos uma das autoridades no país nesse assunto, trazemos algumas das produções do Grupo GEPESP – Grupo de Pesquisa, Educação Especial: inclusão e interação social coordenado pela profa. Dra. Soraia Freitas Napoleão. Os estudos e pesquisas trazidas pelas investigadoras têm mostrado a importância do reconhecimento desse tema na escola, entre os professores, através de processos de formação, e, ainda, a discussão curricular para o atendimento dessa demanda.

Na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, apresentamos os estudos e pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização, coordenado pela profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes que vem dedicando seu olhar e sua escuta aos professores atuantes nas escolas rurais, experiência singular e diferenciada em nosso país. Numa perspectiva auto(biográfica) vem conhecendo os processos e trajetórias formativos dos professores atuantes nesse contexto educacional.

Ainda como integrante da mesma linha do Grupo coordenado pela profa. Helenise, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), coordenado pela profa. Dra. Valeska Fortes de Oliveira, apresenta trabalhos sistematizando seus processos de formação/investigação com professores das escolas das redes de ensino e no âmbito da formação inicial. Projetos como: “Ouvindo Coisas: outras formas de estar na universidade” como um exercício de instituir outras formas de produzir experiências formativas no âmbito da educação superior. Ainda, como projeto de formação e extensão o Grupo apresenta

o trabalho sobre "Cirandas do Imaginário" como outro exercício de criação e de formação para a comunidade acadêmica.

Fomos às universidades mexicanas que nos receberam representando três grupos de estudos e pesquisas do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, com muitos desejos de fortalecer e dar continuidade a outras ações, sejam elas de intercâmbio entre os estudantes, ou entre os docentes dos Programas através de mesas como a que realizamos em Rosário, Argentina. Numa escuta sensível e comprometida com outros espaços e pessoas, que já são afetos, intencionamos tecer outras pesquisas, cada vez, mais compartilhadas. Desejamos continuar construindo conjuntamente o conhecimento com os saberes e os sabores dos dois países e de nossa diversidade cultural.

Profa. Valeska Fortes de Oliveira
Início da primavera no sul do Brasil

PRESENTACIÓN

*Si lo que hacemos de la palabra diversidad,
si lo que queremos decir la palabra diversidad
es hacer lugares de acogida, de recibimiento,
tal vez valga la pena pronunciar es palabra nuevamente*

Carlos Skliar

Las reuniones de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) México, desde hace siete años han tenido como finalidad fermentar el intercambio de experiencias, el desarrollo profesional de sus asociados, la investigación en el ámbito de la educación superior y media superior, así como la producción de materiales didácticos que puedan ser útiles a la mejora de la docencia universitaria. En AIDU consideramos que estos intercambios académicos, además de compartir, motivan la creatividad, acercan y armonizan nuestra labor educativa.

Una vez más, tal como lo hemos venido haciendo desde 2007 en Durango, Guadalajara 2009, Querétaro 2011, en México, D.F. 2013 se organizó la Cuarta Reunión de AIDU México, IV Simposio Internacional de Docencia Universitaria, la temática que nos convocó la denominamos *Estudiantes en la Diversidad : retos en el ser y hacer docente*. Comprender, construir, explicar y formar dentro de la diversidad, es una asignatura que nos invita a todos y todas, quienes nos dedicamos a la maravillosa tarea de la docencia. Asignatura que hoy se vuelve emergente y requiere respuestas urgentes ante las múltiples voces con las que dialogamos en el día a día, fuera o dentro de nuestros centros de trabajo.

Nos propusimos debatir y hacer propuestas relacionadas con la formación de futuros profesionales, reflexionar acerca del papel de la docencia en la formación de estudiantes en la diversidad, más allá de la inclusión o exclusión, lo técnico e instruccional. Reconocer a la diversidad como un valor fundamental en las relaciones humanas y en la formación universitaria.

Los ejes en los que giró la discusión y la participación de los ponentes y asistentes fueron los siguientes:

- Estudiantes en la diversidad: retos de la formación docente
- Heterogeneidad, masificación y obligatoriedad: retos de la educación media superior
- Redes sociales, virtualidad, migrantes y nativos digitales
- Gestión de la diversidad y aulas universitarias
- Transformaciones psicosociales y su impacto en la educación media superior y superior
- Diversidad cultural
- Evaluación y reconocimiento de la calidad educativa
- Perspectivas y aportaciones para la comprensión de procesos de E-A
- El papel de las universidades en la Reforma educativa

Los trabajos aquí presentados son cuarenta y seis. De ellos dos corresponden a las conferencias magistrales y cuarenta y cuatro están organizados de acuerdo con los ejes temáticos señalados arriba.

La primer conferencia, dictada por el Dr. Miguel Ángel Zabalza, Presidente de AIDU, *Permanencia y éxito en la Educación Superior. La universidad como espacio de vida y de aprendizaje*, presenta el problema de la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal, un fenómeno que no puede dejar de preocuparnos, ni a políticos ni a docentes, pues tiene efectos perniciosos sobre el funcionamiento de nuestras instituciones y acaba destruyendo la credibilidad del conjunto de la Educación Superior. Analiza algunos datos cuantitativos y cualitativos que permitan entender mejor el problema; para proponer algunas reflexiones en torno a los datos señalados y a las diferentes miradas que se pueden proyectar sobre ellos para concluir con posibles actuaciones al respecto como, por ejemplo, prestar especial cuidado a los estudiantes del primer curso de las carreras y reforzar las tutorías como dispositivo para afrontar el problema del abandono y el bajo rendimiento.

En la conferencia *La innovación social, un desafío actual para las universidades ante una sociedad en cambio* el Dr. Aurelio Villa Sánchez profesor de la Universidad de Deusto, plantea reflexionar en torno a las siguientes interrogantes: ¿Qué cambios se están produciendo? Y estos cambios cómo influyen en el ámbito universitario, y por supuesto, ¿Cuáles son los cambios que las universidades deberían realizar y para qué? ¿Qué factores organizativos de las universidades se combinan para conformar un estilo adaptable? En contraposición a la “universidad tradicional”, ese nuevo carácter podría denominarse *la universidad proactiva, la universidad innovadora* o incluso *la universidad emprendedora*. Sea cual sea el nombre, debemos conocer los componentes principales de este nuevo estilo. ¿Cómo se sostiene el estilo adaptable? ¿Existe algún camino identificable mediante el cual las universidades realizan una transición del estilo tradicional al proactivo, innovador y emprendedor? ¿Cómo se sostiene el estilo adaptable de las universidades? En medio de una complejidad cada vez mayor de objetivos y tareas, ¿pueden los caminos del cambio convertirse en *modelos sustentables del cambio*?

EJE I. ESTUDIANTES EN LA DIVERSIDAD: RETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

En este apartado se presentan ocho trabajos:

1.1 *Atención de la diversidad y la universidad* propuesto por Fernando Copado Bueno y Jorge Darío Alemán Suárez señalan varias tareas que debe realizar el docente, una de ellas es la planificación y elaboración de los programas de asignatura y las actividades del proceso enseñanza y aprendizaje, se precisa articular diversas actuaciones didácticas, la orientación y la acción tutorial, así un actor para movilizar dichos aspectos, es el docente, al asumir un compromiso y responsabilidad ante esta necesidad, todo ello con el fin de permitir a los estudiantes, en el corto plazo favorecer el tránsito de su formación desde el ingreso, hasta su egreso.

1.2. *Educación media y ciudadanía en la alborada del siglo xx*, Oscar Reyes Rualcaba Celia Luévanos Aguirre y Eurídice Minerva Ochoa Villanueva de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Guadalajara, plantean de qué manera

los jóvenes estudiantes fueron aprendiendo a formarse como ciudadanos de una manera intuitiva y espontánea al deambular por la urbe tapatía, parten del supuesto de que la educación cívica puede ser abordada a través de las formas en que los jóvenes han mirado y se han apropiado de su ciudad. Las preguntas que guían el trabajo son : ¿Cómo se fueron socializando los muchachos en la vida urbana tapatía? ¿Cómo percibían su barrio, la ciudad y sus contornos?

1.3. *Retos de la formación docente en educación ambiental*, Raúl Calixto Flores, describe una experiencia educativa realizada con estudiantes de la línea de formación en educación ambiental de la maestría en desarrollo educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Los estudiantes de la maestría participantes en esta experiencia son profesores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). El diagnóstico como experiencia educativa en la maestría en desarrollo educativo, ha permitido a los estudiantes no solo obtener nuevos conocimientos, sino también reconocer la importancia de la educación ambiental para alcanzar los objetivos de la sustentabilidad.

1.4. *Una mirada antropológica a las experiencias formativas y los aprendizajes generados a partir de la realización de prácticas educativas en la asignatura de la Orientación y sus Prácticas, en un grupo de estudiantes de 6° semestre de la licenciatura en Pedagogía, UPN-Ajusco*. Gabriela Sánchez Hernández y Leticia Juárez Núñez dan a conocer una serie de hallazgos preliminares encontrados al analizar la información obtenida en campo a partir de la dualidad que los estudiantes mostraron al desarrollar cada una de sus prácticas educativas en la materia de la Orientación y sus Prácticas, del 6° semestre de la licenciatura en Pedagogía, UPN-Ajusco. Esta dualidad se centra en el doble rol de estudiantes/pedagogos, el cual se escenificada dentro de dos contextos que coexistieron simultáneamente, y que a su vez, contribuyeron a su formación académica.

1.5 *Representaciones sociales e identidad profesional del docente universitario*, Bertha Angelita Magaña Barragán afirma que el contexto del trabajo forma identidades colectivas y profesionales porque es un espacio social que estructura las interacciones donde se establecen y operan las relaciones de poder y los juegos de autonomía. La hipótesis de una correspondencia entre las formas de organización y comunicación profesional y las modalidades de pensamiento

profesional. Hablar de identidades profesionales es reconocer a los campos de actividades profesionales y la capacidad de construir las identidades específicas en los grupos en el curso de procesos de socialización significativos de los dominios considerados.

1.6 *Prática docente: horizontes y possibilidades*, los autores Juan Elías Campos García y Celerino Casillas Gutiérrez señalan la necesidad de proponer una resignificación de la práctica docente como un pilar incuestionable del proceso formativo de los estudiantes, reconociendo la imperante necesidad de rescatar la noción de enseñanza entendida como potencialidad, esto permitirá que docente y estudiante sean conscientes del lugar común que ocupan dentro del horizonte educativo, y desde ahí, construir trayectorias formativas que decante opciones en la construcción de saberes.

1.7 *Ampliando espaços de formação cultural na universidade: experimentações éticas e estéticas a partir das cirandas do imaginário*, Valeska Fortes de Oliveira y Vanessa Alves da Silveria de Vasconcelos. Este trabalho visa socializar um projeto educativo/formativo realizado numa parceria interinstitucional entre o GEPEIS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social / UFSM, e o GEPIEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Imaginário, Educação e Memória / UFPel. Por acreditarmos nos grupos de pesquisa como dispositivos de formação e percebermos que existem temáticas que precisam ganhar espaço nas discussões da universidade, desenvolvemos este projeto de extensão cultural.

1.8 *Processos formativos dos docentes universitários: o programa ciclus implicado na formação da docência no ensino superior*, Vanessa Alves da Silveira de Vasconcelos, O trabalho ora apresentado é decorrente de uma pesquisa a nível de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e direciona as discussões para a formação continuada do professor universitário.

EJE II. HETEROGENEIDAD, MASIFICACIÓN Y OBLIGATORIEDAD: RETOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

En este eje se presentaron siete trabajos:

II.1. *La promoción de derechos humanos en el diseño curricular de la LIE. Una revisión de su situación actual*, Gabriela Ruiz de la Torre y Ana Judith Pérez Coeto Alvarado, exponen el resultado de una investigación realizada ante las instancias encargadas de la promoción de derechos humanos, concretamente la Comisión Estatal de Derechos Humanos del Estado de Michoacán (CEDH) y presentan una serie de propuestas para una efectiva y tangible promoción de derechos humanos generados a partir de los resultados obtenidos.

II.2 *Alcances formativos de la reforma curricular del bachillerato de la UPN*, los autores Bonifacio Vuelvas Salazar, María Guadalupe Villegas Tapia y Oswaldo Ramírez Quintana, discuten acerca de la reforma curricular del bachillerato de la UNAM, la injerencia de los organismos financieros internacionales en los gobiernos nacionales para imponer las leyes del mercado sobre la función social de la educación media superior y superior.

II.3 *La educación y la didáctica basada en competencias. ¿Por qué no?*, Juan Ramón Sánchez Casillas formula varias interrogantes ¿Por qué la educación basada en competencias? ¿Existe la necesidad de repensar sus alcances y/o limitaciones con relación a la situación histórica y cultural del país, hecho que está ausente en los documentos que han dado lugar a su implantación? ¿La educación basada en competencias es el modelo más coherente? Y ¿Las condiciones históricas del país exigen otra modalidad más adecuada para un desarrollo sustentable?

II.4 *El impacto de la Maestría en Educación Básica en las percepciones, concepciones y valoraciones de los maestros egresados respecto a la reforma educativa y al enfoque por competencias*, Martín Antonio Medina Arteaga, Alejandro Villamar Bañuelos y Roxana Lilian Arreola Rico, muestran los resultados parciales de investigación cuyo objetivo fue evaluar el impacto de la Maestría en Educación Básica (MEB) en la formación de los egresados de la Unidad UPN 097 D.F. Sur, así como identificar el grado de satisfacción, pertinencia y utilidad del programa en la práctica docente de los mismos.

II.5 *Infraestructura educativa e inversión de recursos en la Educación Media Superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, Rito Terán Olguín presenta, como parte del trabajo de investigación sobre la implementación de la Reforma Integral a la EMS (RIEMS) durante el periodo 2009-2012 en dos universidades públicas de

México, algunos resultados sobre la infraestructura educativa e inversión de recursos en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y cómo se ha atendido a la diversidad de estudiantes que ingresan a las aulas cada año en los 80 planteles ubicados en todo el estado, en comunidades urbanas y rurales.

II.6 *La implementación de un curso de Ética Profesional Médica e Historia de la Medicina bajo el modelo con enfoque basado en competencias*, Laura Carrillo Moreno explica la propuesta de una concepción de la medicina desde una disciplina ajena a la profesión médica, la antropología. Se construyeron conceptos de ética, ética del género humano, ética médica y bioética, como manifestación de un pensamiento ecologizado. Los estudiantes investigaron sobre códigos deontológicos médicos y los aplicaron sobre eventos mostrados en algunas obras cinematográficas. Este trabajo clarificó la necesidad de abordar el tema de la muerte, los conceptos de eutanasia, consentimiento informado y voluntad anticipada se investigaron y ejemplificaron. Las conclusiones muestran el reconocimiento por parte de los estudiantes de la necesidad de mejorar la relación médico-paciente y el conocimiento de algunos recursos que permitan este cambio.

II.7 *Antecedentes éticos y conceptuales para un proyecto educativo ambientalista universitario*, Ma. Teresa Graciela Manjarrez González. Plantea que la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez desarrolló un programa de competencias sello, entre ellas las del Cuidado del Medio Ambiente, con la inclusión de contenidos transversales básicos en los procesos de formación de todas las titulaciones para el desarrollo de las competencias que un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible requiere, basados en el concepto de sostenibilidad como un concepto sistémico complejo que incluye e interrelaciona aspectos económicos, sociales, culturales y ambientales del desarrollo humano, que se deben contemplar en los procesos de formación.

EJE III. REDES SOCIALES, VIRTUALIDAD, MIGRANTES Y NATIVOS DIGITALES

En este eje temático se exponen ocho trabajos:

III.1 *El b-learning en estudiantes universitarios*, César Sánchez Olavarría y Maory Calderón Minero presentan un trabajo realizado con estudiantes de la licenciatura

de ciencias de la comunicación de la Universidad del Altiplano, estableciendo el uso de la plataforma académica Engrade como estrategia innovadora en la modalidad b-learning para el mejoramiento del proceso de aprendizaje. Entre los principales hallazgos están la fácil adaptación del estudiante al entorno digital con fines académicos y la importancia del docente en la planificación de actividades a través de la plataforma Engrade y su retroalimentación en clase.

III.2 *La Licenciatura en Educación Preescolar, una experiencia en las redes sociales para crear y transformar comunidades de aprendizaje*, Ana Magdalena Solís Calvo da cuenta de la experiencia de intervención que se ha desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097, del Distrito Federal, con dos grupos de alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar con Tecnologías de la Información y la Comunicación, plan 2008 (LEPTIC-2008) con la finalidad de reconstruir los procesos identitarios referidos al ser mujer, ser educadora y ser estudiante y acompañar desde la mirada de las comunidades de aprendizaje, incorporando el uso de las TIC.

III.3 *El desarrollo de habilidades cognitivas y herramientas para la búsqueda y selección de información en Internet a través del recurso digital BUSI*, Ruth A. Briónes Frago; Stephany Alahi Flores Méndez, presentan los resultados cuantitativos de un estudio mixto cuyo objetivo fue identificar cuáles son las habilidades cognitivas y herramientas, para buscar y seleccionar información en internet, que pueden desarrollar los estudiantes de la UPN a través de un recurso digital denominado BUSI.

III.4 *El entusiasmo de docentes de bachillerato por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación*, Ana Esther Escalante Ferrer, Luz Marina Ibarra Uribe y César Dario Fonseca Bautista presentan los resultados cualitativos y cuantitativos de una investigación más amplia en la que se rescatan, en un contexto inicialmente adverso, las actitudes positivas de algunos profesores/profesoras de diferentes campos de conocimiento en relación al uso de las TIC en su práctica en el aula.

III.5 *Mitos creados sobre las habilidades del uso de las tecnologías de la Información y la comunicación de los estudiantes*, Martha Elba Gutiérrez Vargas, Hilario Anguiano Luna y Gabriel Pérez Crisanto exponen los resultados obtenidos al

diferenciar los mitos creados en torno con respecto a los estudiantes y sus habilidades de navegación en Internet y concluyen, que ante la experiencia en el uso de las tecnologías, la población de estudiantes muestra heterogeneidad en su capacidad de entender cómo funciona Internet para operar de manera eficiente. Se identifica una brecha digital cognitiva, sin los conocimientos adecuados y sin saber propiamente «moverse» por la red, una buena parte de los estudiantes son consumidores y no usuarios de información porque carecen de las habilidades para solucionar problemas de búsqueda, sobrecarga, confusión y pérdida de información, entre otros.

III.6 *Pedagogía y tecnología: El reto de una licenciatura en tres universidades.* Karla Pedroza Rodríguez presenta una investigación sobre el impacto del avance tecnológico, su concepción y uso dentro del campo educativo en México, específicamente en el nivel superior en la licenciatura en Pedagogía de tres instituciones representativas en la formación de profesionales en este campo de estudio: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Panamericana (UP). Este estudio permite analizar algunos aspectos de las instituciones, cuestionar el nivel de especialización y uso de las TIC en las áreas terminales, la manera en que abordan la diversidad cultural en este rubro y cómo conciben la labor de los académicos que actualmente imparten estas asignaturas y de aquellos que van a egresar de estas licenciaturas.

III.7 *La enseñanza del tiempo histórico utilizando la línea del tiempo virtual como recurso tecnológico,* María Lorena Yoloxochitl Karla Quintino Salazar y Ariana Toriz Martínez proponen actividades para la enseñanza del tiempo histórico, la más utilizada es la línea del tiempo, aclarando que si bien no es la única, no son correctamente elaboradas. De ahí que propongan varios aspectos a revisar durante su construcción en espacios virtuales.

III.8 *Habilidades digitales de los estudiantes de un programa educativo en línea. Caracterización y desarrollo,* Mariana Martínez Aréchiga y Lucía de Jesús Hernández Santamarina describen la forma en que cambiaron las habilidades digitales o de uso de la tecnología entre los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (México) en un sistema en línea. La descripción de las habilidades digitales de los estudiantes

se efectúa considerando el entorno de la Licenciatura y se destaca el cambio generacional de la población estudiantil en términos de sus habilidades y de una cultura digital que impregna sus formas de comunicación, socialización y estudio. El trabajo está fundamentado en resultados de las entrevistas que responden los candidatos para ingresar y, de los datos que arrojó una encuesta dirigida a egresados y estudiantes a través de la cual se exploró su propia percepción respecto a las habilidades mencionadas.

EJE IV. GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD Y AULAS UNIVERSITARIAS

Este eje temático está consituído por tres documentos:

IV.1 *¿Cómo enseñar? y ¿cómo aprender?* María Guadalupe Guzmán Coli, Fernando Rodríguez Jiménez y Rosa María Aldana Armas presentan una experiencia docente en el aprendizaje de la Parasitología y Micología en alumnos de cuarto semestre de la Facultad de Medicina de la BUAP. El quehacer docente en esta área junto con la dinámica del aprendizaje que se lleve a cabo, permitirá que el alumno involucrado tenga las herramientas adecuadas para facilitar la integración de los conocimientos adquiridos en las asignaturas ya cursadas así como en las que posteriormente seleccionará dentro del área formativa.

IV.2 *El paisaje: Seguridad de sí; una propuesta para la validación de uno mismo ante el paisaje de la oralidad*, Eusebio Olvera Reyes describe un diagnóstico multidimensional desde la perspectiva del pensamiento complejo se identifica el territorio comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 153 Ecatepec, a partir de un análisis de los dispositivos denominados paisajes (escenario poético sustentado en la oralidad, escenario mediático-disciplinario, basado en la escritura), que regulan las interacciones institucionales entre los actores y de las necesidades formativas que atraviesan los estudiantes del grupo 5M de la Licenciatura en Pedagogía. Los hallazgos denotan el tipo de resistencias y miedos que afrontaron los participantes, reconoce la diversidad y las ventajas que aporta, así mismo recoge las percepciones que el estudiante transformó de sí ante el desempeño de la oralidad y la relación con la validez que otorgan a su propio discurso.

IV.3 En el texto titulado: *O currículo para os alunos com altas habilidades/superdotação: reflexões em prol da educação inclusiva* de Tatiane Negrini y Soraia Napoleao Freitas, las autoras profundizan sobre el estudio de curriculum en el que analizan las relaciones que se establecen dentro de la escuela, en el aprendizaje, los edificios, los conocimientos y prácticas de todos los días a fin de entender lo que impregna este espacio, para que puedan construir prácticas coherentes con las necesidades educativas de estudiantes con alta capacidad / superdotación.

EJE V. TRANSFORMACIONES PSICOSOCIALES Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

En este apartado se presentó el siguiente trabajo:

V.1 *Los significados del examen único de selección El CETIS no. 5*, Beatriz Eugenia Cervantes Tzintzun, se propone ubicar descriptivamente los significados y valores que los alumnos asignan a la selección de ingreso al nivel medio superior. Para ello se llevó a cabo la investigación y posteriormente la sistematización de información que permitió conocer las expectativas de los alumnos que ingresaron al CETIS no. 5. El supuesto bajo el cual trabaja este proyecto es que los escasos cupos en las instituciones altamente demandadas de la educación media superior deben asignarse a l@s alumn@s más capaces, lo cual debe demostrarse al obtener altos puntajes en el examen que pretende mostrarse como el instrumento objetivo que puede garantizar hacer más justa la valoración y evaluación del saber de l@s aspirantes.

EJE VI. DIVERSIDAD CULTURAL, INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO

En este eje temático se exponen cinco ponencias:

VI.1 *La cultura escolar en estudiantes de maestría: reflexión y praxis desde la interculturalidad*, Luis Alfonso García Buendía reporta el desarrollo y resultados finales, de la investigación realizada para conocer la identidad, la ideología y la cultura escolar de estudiantes de maestría en un contexto de diversidad cultural; dicho entorno ha representado en los actores reflexión, acción y praxis, tanto en

su ámbito educativo, como en el social para la transformación de su realidad con base en la interculturalidad. El estudio se desarrolla a partir del planteamiento del problema en el cual se establece el aspecto social del periodo analizado, la importancia de la investigación y los resultados de este trabajo recepcional. A través de la metodología se marcan los lineamientos de la investigación cualitativa basados en la observación participante, el análisis documental, los registros etnográficos (diario de campo) y las entrevistas a profundidad con quince estudiantes de maestría; el abordaje se fundamenta en la teoría crítica, con herramientas de corte socio-antropológico, en donde el investigador es un actor que forma parte del grupo de estudio

VI.2 *Literatura narrativa y educación en la diversidad cultural*. Elizabeth Hernández Alvidrez y Samuel Arriarán Cuéllar presentan una investigación realizada en el marco del Programa de Investigación del Área de Diversidad e interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, desde la perspectiva de la hermenéutica literaria en la educación multicultural. En una primera parte introductoria se argumenta sobre la importancia de analizar el tema de la diversidad cultural desde la perspectiva de los nuevos narradores, que innovan en el campo literario y muestran un interés por las identidades diversas, Esto da pie para iniciar las preguntas de investigación, sobre la ubicación de los intereses narrativos por los temas de la diversidad que encontramos actualmente en los escritores y que pueden generar el gusto por la lectura en los nuevos lectores. Posteriormente se explicitan las bases teórico-metodológicas de la hermenéutica en el análisis de las obras seleccionadas para la indagación de la representación de la diversidad cultural.

VI.3 *Interculturalidad en la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo*. Amarilis González Hernández y Ma. Del Carmen Pérez Samaniego presentan avances respecto a información de tipo educativo, social y cultural al momento de su ingreso a la preparatoria agrícola y su integración al ambiente educativo y a la convivencia con otros estudiantes que no comparten su cultura, esta información se retoma del trabajo sobre Perfil del Estudiante de nuevo Ingreso, generación 2010, elaborado en la UPOM y de una entrevista directa a alumnos de esta generación que estudian en la Preparatoria. Nos referimos a Interculturalidad

como este proceso de relacionarse con valores, símbolos, creencias, costumbres y tradiciones nuevas, con las que conviven, se adaptan, crean y recrean para continuar en la Preparatoria Agrícola de Chapingo. Lo que implica una reconstrucción de vida, y entorno social que impacta en su proceso educativo. La importancia de este trabajo radica en contribuir en la distinción de los aspectos que se deben tener en consideraciones al tratar con sujetos que son indígenas, jóvenes y estudiantes.

VI.4 *Investigación sobre discapacidad en universitarios: una propuesta de inclusión desde las trayectorias académicas*, Norma Alcántara Gómez destaca la importancia de realizar investigaciones sobre la discapacidad en universitarios, desde un enfoque alternativo y emancipador, a fin de que sean más relevantes para las vidas de los discapacitados y contribuyan más a la mejora de sus circunstancias materiales. Se plantea una propuesta de inclusión, desde las trayectorias académicas en este contexto, encaminada a tratar de comprender por qué las instituciones y las relaciones sociales asumen determinadas formas, para descifrar las relaciones de poder existentes y ofrecer interpretaciones alternativas de cómo son las cosas y cómo podrían ser.

VI.5 *Trajetórias de vida: percursos formativos narrados por uma alfabetizadora de classe multisseriada no interior do rio grande do sul/rs*. Julia Bolssoni Dolwitsch, Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha, Helenise Sangoi Antunes. Este artigo foi elaborado a partir da análise das narrativas de vida de uma alfabetizadora de classe multisseriada no contexto rural, participante do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento no Rio Grande do Sul – Módulo de Alfabetização e Linguagem.

EJE VII. EVALUACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

En este eje se expone el trabajo titulado:

VII.1 *La evaluación como herramienta para la comprensión en la Escuela Normal de Especialización*. Elia Gutiérrez Hernández, Cecilia del Carmen Aguilar Vidal y Rebeca Castillo Villagómez, Plantean la inquietud ¿Cómo llevar a cabo esta evaluación?, ¿Cómo la concibe la institución educativa?, ¿Qué se tiene que trabajar

para tener éxito en los centros escolares y en particular en el nuestro? Es aquí en donde inicia un proyecto de trabajo de tres docentes de la ENE para responder y generar conocimiento que nos permita reflexionar la formación docente.

EJE VIII. PERSPECTIVAS Y APORTACIONES PARA LA COMPRESIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En este apartado están expuestos cinco trabajos:

VIII.1 *Las competencias y su proceso didáctico; espacio para la integración de saberes y su proceso formativo.* Florentino Silva Becerra expone que el aprendizaje es un proceso de construcción de significados, habilidades y actitudes a partir de contenidos y experiencias nuevas o no familiares que han de relacionarse con la enseñanza, donde los docentes tomen en cuenta los intereses, las motivaciones y los conocimientos previos de los alumnos. Para lograrlo el trabajo cotidiano implica conocer las actitudes que los alumnos tienen hacia ciertas prácticas y el valor que les confiere a estos factores. Propone los proyectos como estrategias didácticas para organizar el trabajo escolar favoreciendo la aplicación integrada de los aprendizajes de forma colaborativa.

VIII.2 *Las teorías del aprendizaje y su pertinencia actual.* Juan Ramón Sánchez Casillas ofrece un breve análisis de las teorías conductista, cognoscitiva y psicogenética, en torno al aprendizaje y algunas de sus constantes. Considerando la necesidad de fundamentar el debate en torno a la base teórico-metodológica que subyace a la práctica docente cotidiana, trata de explicitar cómo conciben el proceso de aprendizaje dichas teorías considerando el sujeto, el objeto, la relación sujeto-objeto y contexto. Al mismo tiempo considera el papel del alumno y del maestro, cómo se enseña y cómo se aprende como producto del análisis.

VIII.3 *Hacia una didáctica para la formulación de soluciones de problemas complejos.* Jaime Matus Parada expone una investigación exploratoria cuya pregunta es ¿Cuál es la relación existente entre el aprendizaje de la aplicación de un heurístico y el aprendizaje en la formulación de soluciones? Al estudiar a un grupo de alumnos, se encontró en el análisis a nivel individual de los alumnos, que aquellos que mostraron niveles altos en el aprendizaje del heurístico también

mostraron niveles altos de aprendizaje de la resolución de problemas. A partir de estos resultados se propone una estructura didáctica, entendida como un sistema integral de apoyos didácticos, que tome en cuenta la representación conceptual; la representación operativa; la memoria operativa de trabajo y la metacognición para mejorar el aprendizaje en la resolución de problemas.

VIII.4 *La formación práctica en escenarios reales: un caso en la profesión del biólogo*, Jaime Matus Parada presenta una investigación evaluativa producto-referente para contestar la pregunta: ¿qué tipo de acción docente es necesaria brindar para que las prácticas en escenarios reales adquieran un verdadero sentido formativo? El estudio se centró en el efecto de un modelo tutorial sobre el aprendizaje de conocimientos prácticos (aquellos que construye el alumno incorporando la información que emerge del hacer) diferenciados en seis tipos. Se encontró que en dos de ellos los alumnos presentaron un aprendizaje alto, en otro un aprendizaje medio y en los tres restantes un aprendizaje bajo. Al analizar los apoyos didácticos ofrecidos por el modelo tutorial en la construcción de los conocimientos prácticos, se concluyó que tal modelo tuvo un nivel de éxito mayor en el apoyo didáctico de construcción y menor en el de elaboración, quedando los apoyos investigación y aplicación en un lugar intermedio. En estas diferencias de éxito del modelo, intervinieron el grado de complejidad de las operaciones cognitivas que afrontan los distintos tipos de apoyos didácticos.

VIII.5 *Escola e universidade: uma parceria através de um projeto de pesquisa que objetiva a identificação de alunos com características de altas habilidades/superdotação no município de Santa Maria/RS – Brasil*. Soraia Napoleão Freitas, Carla Beatriz Kunzler Hosda y Leandra Costa da Costa. O presente trabalho tem como objetivo apresentar as ações desenvolvidas em um projeto de pesquisa denominado Da identificação à orientação de alunos com altas habilidades/superdotação.

EJE IX. EL PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES EN LA REFORMA EDUCATIVA

En este eje se presenta un trabajo:

IX.1 *Experiencia de práctica educativa en la Red Académica MaCoCiencias*, Patricia Camarena Gallardo e Irma Patricia Flores Allier. A través del presente escrito

se describe la experiencia de la comunidad de práctica educativa de la Red académica internacional de investigación en Matemática en el Contexto de las Ciencias (Red MaCoCiencias). Para dar cuenta de la experiencia en la comunidad de práctica educativa MaCoCiencias, en el documento se contestan las siguientes preguntas: ¿Qué es una comunidad de práctica educativa?, ¿Cómo se inicia la Red Académica MaCoCiencias?, ¿Qué es la Matemática en el Contexto de las Ciencias?, ¿Qué tipo de trabajo se desarrolla en la Red MaCoCiencias?, ¿Cómo se lleva a cabo la práctica educativa en la Red Académica MaCoCiencias?, ¿Qué áreas del conocimiento se involucran en la Red MaCoCiencias?

En esta obra el lector encontrará valiosas aportaciones difundidas a través de nueve ejes temáticos sobre los estudiantes en la diversidad, el ser y hacer de los docentes para atenderles. Adentrarnos en estas páginas de saberes y haceres compartidos es una aventura fascinante que posibilita la reflexión acerca del ser y hacer en la docencia frente a nuestros y nuestras estudiantes en la diversidad. Esperamos que disfruten esta obra tanto como nosotros al presentársela.

*Alicia Rivera Morales
Miguel Ángel Zabalza Beraza*



CONFERENCIAS
MAGISTRALES

PERMANENCIA Y ÉXITO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO DE VIDA Y DE APRENDIZAJE

Miguel Ángel Zabalza Beraza
Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Del porcentaje de mexicanos que se encuentran en rezago educativo, se calcula que 5.4 millones son analfabetos, 10 millones no concluyeron la primaria y 16.4 millones no terminaron la secundaria. Además, sólo tres de cada 10 de entre 19 y 23 años tienen acceso a la educación superior, señaló Alejandro Canales Sánchez, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. En promedio, de cada 100 niños que ingresan a la primaria, sólo 50 concluyen sus estudios del nivel medio superior, 21 egresan de su instrucción universitaria y sólo 13 se titulan, dijo en ocasión del Día Mundial de la Educación, que se conmemoró ayer, 1 de abril. En calidad, México ocupa el lugar 118 de un total de 144 naciones clasificadas por esa condición en la instrucción básica, refiere el Reporte de Competitividad Global 2012-2013, elaborado por el Foro Económico Mundial. (Universia, portada del 02-4-2014).

No resulta extraño, portanto que la ANUIES reconociera en el 2001 que *“la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal se encuentran entre los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las IES del país. Y, efectivamente, no deja de ser preocupante que año tras año enormes porcentajes de Estudiantes abandonen la Educación Superior o tengan serios problemas para completar su graduación.*

Las causas de este fenómeno pueden ser atribuidas a muy diversas causas pero, en cualquier caso, se trata de un fenómeno que no puede dejar de preocuparnos, ni a políticos ni a docentes, pues tiene efectos perniciosos sobre

el funcionamiento de nuestras instituciones y acaba destruyendo la credibilidad del conjunto de la Educación Superior. Si el fenómeno fuera más reducido y afectara a sólo unos pocos estudiantes, podríamos entender que se trata de casos especiales, de excepciones. Pero siendo un fenómeno tan masivo como tendremos oportunidad de constatar, ya no se trata de casos aislados o de cuestiones que pudieran derivarse de las particulares circunstancias personales de los sujetos afectados. No cabe sino verlo y analizarlo como un problema más global que afecta a las insituciones de Educación Superior en su conjunto. Pudiera ser un indicio de la dificultad que nuestras instituciones tienen para adaptarse a las nuevas circunstancias sociales y personales de quienes acceden a ella en busca de formación.

En realidad, el fenómeno resulta preocupante y requiere tomaren consideración los muchos perfiles que presenta un problema complejo. Eso pretendemos hacer en este texto. Comenzaremos analizando algunos datos cuantitativos y cualitativos que permitan entender mejor el problema; pasaremos, después, a proponer algunas reflexiones en torno a los datos señalados y a las diferentes miradas que se pueden proyectar sobre ellos para concluir con posibles actuaciones al respecto como, por ejemplo, prestar especial cuidado a los estudiantes del primer curso de las carreras y reforzar las tutorías como dispositivo para afrontar el problema del abandono y el bajo rendimiento.

I: EL PROBLEMA

Las políticas en torno a la Educación Superior llevan ya años preocupándose del grave problema suscitado por los estudiantes que abandonan el sistema sin haber logrado la correspondiente acreditación. Esta es la parte más llamativa y visible del problema, pero va vinculada a otras caras de la misma moneda. Por ejemplo, el alargamiento de los años necesarios para completar los estudios: carreras cuya duración es de 3 ó 5 años pero que grupos importantes de estudiantes tardan casi el doble de ese tiempo en concluir las.

Se diría que se había ganado la batalla del acceso, con porcentajes cada vez más amplios de jóvenes que acceden a la Educación Superior, pero nos hemos

encontrado con algunos efectos secundarios preocupantes de ese proceso. La heterogeneidad del estudiantado es una de ellas. Las instituciones de Educación Superior dejaron de ser los espacios elitistas al que accedían sólo pequeños grupos de sujetos con un elevado nivel de homogeneidad social e intelectual. Pero, ahora, siendo más son más heterogéneos, poseen expectativas muy diversas y se encuentran en contextos personales y familiares muy diferentes. Pero, con todo, el problema principal no es, en mi opinión, el de los estudiantes, sino el conjunto de cambios que se han producido en la sociedad, en el empleo, en la cultura e, incluso, en el *ethos social* (lo que se valora como importante, las cosas a las que se está dispuesto a renunciar por alcanzar un objetivo, etc.). En definitiva, ha cambiado el papel y la función que la Educación Superior debe jugar en la sociedad actual. Las adaptaciones que este nuevo papel exige no son fáciles de articular. Y menos aún para organizaciones e instituciones tan fuertemente arraigadas en las tradiciones como son las universitarias.

Pero, para no alejarnos en exceso del problema central que hemos de abordar, volvamos al tema del abandono. La tabla 1 presenta algunas cifras disponibles que dejan a las claras la embergadura del problema.

En algunos de los casos se trata de cifras un poco antiguas (probablemente hoy las políticas para atajar el problema hayan dado sus efectos y los porcentajes hayan mejorado). Y en todos ellos resulta problemático interpretarlas adecuadamente porque en el concepto de abandono se integran situaciones muy diferentes que merecen, a su vez, valoraciones distintas.

Esta falta de unanimidad semántica constituye un problema dentro del problema. Las tasas de abandono se solapan con las de rendimiento (repetidores); las de rendimiento con las de alargamiento de los años de estudios (donde habría que incluir a las personas que van sacando la carrera a un ritmo más lento porque trabajan o tienen obligaciones familiares que atender en simultáneo). Y todas ellas con ese idea borrosa de lo que puede significar el éxito académico.

La que parece claro que es no todos los abandonos o rezagos podemos entenderlos como un fracaso del sistema y, desde luego, precisarían de medidas diferenciadas. Así por ejemplo tenemos que se producen distintos tipos de abandonos:

- abandonos temporales (personas que dejan temporalmente los estudios por alguna circunstancia y los retoman después).
- abandonos definitivos (personas que dejan sus estudios sin reiniciarlos, al menos en los años subsiguientes)
- cambios de carrera tras realizar el primer curso (es el caso más frecuente y puede responder a motivaciones distintas: para ingresar en otra carrera con más difícil acceso; porque no responde a las expectativas vocacionales por las que se había escogido; por su dificultad, etc.)
- cambios de carrera tras varios cursos realizados (lo que supone una fuerte pérdida en tiempo, recursos y frustración personal).
- abandono de los estudios por razones administrativas (cuando se agota el número de convocatorias que la universidad concede para superar una asignatura).

Tabla 1. Datos relativos al rezago estudiantil. Elaboración propia

PAÍS	DATOS	FUENTE
España y Austria	Entre 30% y 50%	Latiesa, (1992) ¹
Holanda	Entre 20% y 30%	
Alemania	Entre 20% y 25%	
Finlandia	En torno al 10%	
Media ocde	1/3 de los que ingresan	Smith (1999) ²
Italia	En torno al 58%	ocde (2007) ³
Francia	34% tras primer año; 40% después.	Attali, (2000) ⁴
EEUU	30% en total; 20-25% tras primer año	Wintre et alii (2006) ⁵
Alemania	Ha logrado disminuir del 24% al 20% acortando los estudios	www.his.de

¹ Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Siglo XXI / CIS. (Colección Monografías; 124).

² Smith, T.M. (1999). "Comparaciones internacionales sobre educación terciaria". En: AA.VV. *Indicadores en la universidad: información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid, MEC-Consejo de Universidades, 31-50.

³ OECD, (2007). *Education at a Glance*. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40672>

⁴ Attali, J. (2000). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. www.education.gouv.fr/forum/attali.htm

⁵ Wintre, M.G., Boiwers, C., Gordner, N., Lange, L. (2006). Re-Evaluating the University Attrition Statistic: A Longitudinal Follow-Up Study. *Journal of Adolescent Research*, 21 (2), 111-132.

- abandonar los estudios sin completarlos del todo (dejando materias o componentes curriculares sin realizar: por ejemplo, dejar el trabajo fin de carrera en los estudios de ingeniería).

En cualquier caso, aún variando las causas, se mantienen los mismos efectos negativos sobre el conjunto del sistema.

Todo ello por lo que se refiere a los porcentajes y situaciones, pero si profundizamos un poco más en el fenómeno nos encontramos con problemas que van más allá de los simples recuentos numéricos:

Profesores insatisfechos por el bajo nivel académico de los estudiantes

Quizás sea uno de los efectos más perniciosos de esta situación. La insatisfacción del profesorado que acaba haciendo mella en su moral y llega a alterar la estructura de atribuciones que proyectan sobre el problema. En la mentalidad de muchos docentes (algunos de ellos acostumbrados a la “universidad de sus tiempos”), el auténtico problema reside en los estudiantes. Son los estudiantes el problema: su falta de preparación, su escasa motivación, su infantilismo, etc. Sienten nostalgia de los tiempos pasados en los que, en su opinión, los estudiantes llegaban mucho mejor preparados y más maduros a los estudios superiores.

Muchos estudiantes que cambian de carrera tras el primer curso y quedan frustrados

Para muchos estudiantes de la secundaria llegar a la universidad era una apuesta vital de gran importancia. De hecho, buena parte del esfuerzo que se les pidió durante los años anteriores se fundamentaba en ese propósito: llegar a cursar una carrera. Lo consiguieron y eso hizo felices a ellos y a sus familias. El problema vino después. Accedieron a los estudios superiores y se encontraron con que aquello tenía poco que ver con los que ellos/as habían estado soñando. O no respondía a sus expectativas vocacionales, o se alejaba del estilo de

trabajo, estudio y relaciones al que estaban acostumbrados o, pese haber sido brillantes en los niveles anteriores, se encontraban con un nivel de exigencias al que se sentían incapaces de responder. En algunos casos habían aceptado la presión de sus padres para iniciar unos estudios que respondían más a las expectativas paternas que a las suyas. En otras, habían seleccionado las carreras en función de la nota de acceso obtenidas, pensando que ya que podían hacerlo habrían de matricularse en las carreras de más difícil acceso, aunque no tuvieran claro que era eso lo que querían estudiar. Y, como consecuencia de todo ello, llega un momento en que su insatisfacción les lleva a dejar los estudios, o cambiar de carrera o tomarse un tiempo de reflexión para buscar otro camino.

Carreras que se alargan indefinidamente

Las culturas universitarias tradicionales (España es una de ellas, México otra) suelen prestar escasa atención a los estudiantes. La Academia tiene sus propias reglas y el profesorado sus propios criterios. Los estudiantes quedan como una masa general e informe cuya misión es sobrevivir en ese contexto de normas y exigencias que se les plantean. Supuestamente, por su bien.

El hecho de que se conciba cada etapa formativa como una unidad estanca y autoreferida tiene mucho que ver con ese ninguneo institucional al que se ve sometido el estudiante. El sistema no funciona como un sistema sino como etapas formativas independientes y autorreguladas. Los ejes de estructuración de cada nivel son las materias que se enseñan y los docentes que han de enseñarlas, pero no los estudiantes. Si el estudiante fuera el eje, su formación se entendería como un proceso progresivo que le va llevando de una etapa a otra como quien va subiendo una escalera peldaño a peldaño. No puede haber saltos en el vacío en esa escalera porque eso significaría que el proceso carecería de continuidad.

Y eso es lo que nos pasa en educación. Dentro de cada etapa y, mucho más acentuado, entre unas etapas y otras. El problema se ha hecho tan agudo que el tema de las TRANSICIONES de una etapa a otra se ha convertido en un asunto de naturaleza política al que se pretende prestar una atención educativa

especial. En Europa se le ha dedicado un año especial al tema al análisis, estudio y toma de medidas en relación a las transiciones.

En el caso de la Educación Superior, la cuestión de los rezagos y abandonos puede ser vinculada, junto a las causas estructurales, a amplio margen de discrecionalidad con que actúa el profesorado. No es bueno para el sistema que el profesorado pierda autonomía en la definición de sus clases y de la propuesta que desea hacer de sus estudiantes, pero tampoco puede quedar en su manos el hacerlo en la forma que le parezca más conveniente. Lo que una institución desarrolla es un proyecto formativo y en ese proyecto no puede haber comportamientos tan discordantes que rompan la unicidad de dicho proyecto y su sentido progresivo. No puede haber estudiantes de 5º o 6º semestre que lleven pendientes materias de primero. No parece lógico. Si fueron capaces de cursar bien otras disciplinas de semestres más avanzados y con un nivel de exigencia, lógicamente, mayor, resulta muy extraño que no sean capaces de superar las materias iniciales de la carrera que por su propia posición deberían tener un carácter más propedeúico. Un problema similar lo representan aquel profesorado que establece niveles de exigencia desorbitados y que acaban prolongando los estudios de manera alarmante. Y la cosa es peor aún, más perversa, cuando es la propia institución la que conscientemente plantea las cosas para que ese alargamiento o rezago se convierta en general: carreras de 8 semestres pero que están preparadas para que nadie las pueda superar en menos de 12 o más.

Universidades inhóspitas

El resultado final de todo esto es que estudiar se convierte en una tarea aborrecible para algunos. Los estudiantes recuerdan con mucho cariño sus años universitarios, pero no siempre por lo que disfrutaron o por lo que aprendieron en la clases con sus profesores. Algo que contrasta notablemente con aquello que decía Comenio allá en el S. XVII sobre la Didáctica. Didáctica es, señalaba,

El artificio fundamental para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal manera que no pueda por menos que obtenerse resultado. Enseñar

rápidamente, sin molestias ni tedio alguno para el que enseña ni el que aprende, antes al contrario con el mayor atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con solidez, no superficialmente ni con meras palabras, sino encauzando al discípulo a las verdaderas letras, a las suaves costumbres, a la piedad profunda (Comenio: *Didáctica Magna*. S. XVII)

Eso es, enseñar sin molestia ni tedio sino con *atractivo* y *agrado* tanto para profesores como estudiantes. En eso se justifica, por tanto, el título de este texto insistiendo en la necesidad de ver nuestras instituciones de Educación Superior como organizaciones saludables, en las que se está a gusto, a las que apetece venir, en las que uno se siente bien. Los estudiantes ya saben que tienen que trabajar, pero deberían poder estar seguros, también, de que si trabajan adecuadamente van a obtener éxito y, por ello, van a sentirse cada vez más relidados y preparados para la vida y la profesión que han elegido. A fuer de honestos, no sé si en la actualidad podemos decir eso.

II. LA REFLEXIÓN

Vayamos ahora a pensar un poco en el sentido que tienen esos datos. En las explicaciones que se han venido dando para poderlos entender. Podríamos agruparlas en las siguientes:

A: La falta de preparación de los nuevos estudiantes

La falta de preparación de cada nueva generación de estudiantes es un tema clásico en las atribuciones causales que los docentes hacemos para justificar las situaciones deficitarias con que llegan los estudiantes a nuestras materias. No es algo nuevo. Hace poco leí que han encontrado leyenda grabadas en paredes de las pirámides egipcias explicaciones semejantes en las que se atribuía un deterioro parecido a las sucesivas generaciones de jóvenes egipcios de aquellos tiempos. Sea como fuere, ésa es, justamente, la impresión que tienen muchos docentes: los estudiantes de ahora vienen muy mal preparados, no se sienten motivados

por las cosas que les enseñan, les falta base y sistema de trabajo. En el caso español, la culpa suele echarse a las nuevas leyes educativas, en especial la LOGSE que según algunos es la bicha de la que nacen todos los males que desde los 90 afectan a la educación española. Sin embargo son datos que no se corroboran en las investigaciones que se hacen al respecto. Los estudios en España de Mario de Miguel (2002, 2005) comprobaron que no hay diferencias entre alumnos provenientes del sistema LOGSE en cuanto al nº de créditos aprobados en sus estudios universitarios. En cambio, sí se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la nota de ingreso en la universidad: aquellos estudiantes que acceden con notas mejores son los que van siempre por encima en el rendimiento a lo largo de la carrera.⁶ En cualquier caso, incluso aunque la atribución estuviera mal hecha y no fuera confirmada por datos empíricos, esta cuestión no deja de ser un problema relevante en tanto en cuanto es lo que piensa un alto porcentaje de docentes. Aunque sólo fuera por eso, merece la pena prestarle el máximo de atención por los efectos que puede tener sobre parte de esas teorías que acaban cumpliéndose.

B. Factores psicoeducativos

La segunda atribución importante es la que afecta a factores psicoeducativos. Ya he mencionado antes la motivación, la capacidad de esfuerzo, el dominio de técnicas básicas de estudio. También suele aludirse a fuertes déficits en competencias básicas: leer, escribir, expresarse, en general, etc.

C: Factores económicos

Esta ha sido una convicción fuertemente asentada en todos los niveles educativos desde que el Informe Coleman de los años 60 ya indicó que las escuelas no constituían un factor relevante de cara al éxito o fracaso de los estudiantes puesto que éste podían explicarse hasta 80% por factores previos o ajenos al sistema

⁶ Rodríguez Espinar, Sebastián (2010) : *Los profesores como agentes del cambio educativo: análisis de la eficiencia de su trabajo docente*. Ponencia presentada en la Escuela de Política Universitaria «Fernando de los Ríos» *El rendimiento académico: ¿son eficientes las aulas universitarias?*. Curso de verano de la Univ. Menéndez y Pelayo. Santander Junio 2010.

educativo: el nivel económico de los padres, su nivel cultural, las características personales de los estudiantes (inteligencia, disposición, etc.).

Los factores económicos, efectivamente, nunca pueden quedar al margen, menos aún en la Educación Superior donde se requieren inversiones directas o indirectas importantes por parte de la familia (matricula, libros, computador, movilidad, etc.). Sobre este aspecto pueden hacer menos las instituciones pero sí lo pueden hacer las políticas universitarias a través de becas, ayudas, etc.

D: Factores institucionales

En el verano del año 2010 celebramos unas Jornadas Técnicas en Santander⁷ (España) en las que se analizó en profundidad el tema del abandono de los estudios. El entonces Rector de la Univ. Politécnica de Madrid, Dr. Javier Uceda, impartió una conferencia con un título muy sugerente: *¿Fracasan los estudiantes o es que la universidad no los motiva lo suficiente?* Esa pregunta tiene de positivo que, al menos, nos lleva a ampliar el marco de análisis: dejemos de pensar sólo y únicamente en los estudiantes y veamos cuál es la responsabilidad de las propias instituciones en las tasas de fracaso.

Hay datos curiosos al respecto.⁸ De las 42 universidades españolas de las que constaban datos había cinco universidades con tasas de abandono entre 5% y 10%; cuatro cuya tasa iba del 10 al 15%; cinco universidades con tasas del 15 al 20%; nueve con tasas del 20 al 25%; 17 con tasas del 25 al 30% y dos que superan esas cifras y las elevan al 30-35%. Como puede verse la diversidad es enorme. Seguramente, en parte porque han debido definir de manera diferente qué significa abandono escolar y qué datos hay que tomar en consideración. Pero, en cualquier caso, una diferencia tan notable debe llevarnos a considerar que algo tienen que ver las propias instituciones, sus dinámicas, sus planes de estudios, su profesorado en que los resultados marquen un abanico tan amplio de resultados con respecto al abandono de los estudiantes. Al tratar de explicar tales diferencias se alude, a veces, al gasto por estudiante, al tipo y

⁷ Escuela de Política Universitaria «Fernando de los Ríos» *El rendimiento académico: ¿son eficientes las aulas universitarias?*. Curso de verano de la Univ. Menéndez y Pelayo. Santander Junio 2010.

⁸ Hernández, J. (dir.) (2008). *La universidad Española en cifras*. Madrid: Conferencia de Rectores.

disponibilidad de las infraestructuras (bibliotecas, servicios, TIC, etc.) de que las universidades disponen. Otros autores, por ejemplo Cabrera (2005), lo vincula, en centros de EEUU, a las percepciones que los estudiantes tienen de los estudios y del ambiente universitario.

F: Factores docentes

Tampoco los factores docentes pueden quedarse al margen de estas consideraciones pues son los principales protagonistas de lo que sucede en las instituciones de Educación Superior. Por mucho que las normativas generales o los Planes estratégicos de las instituciones establezcan objetivos y condiciones de progreso, cualquier iniciativa es mediada, filtrada e interpretada por el profesorado. En ciertas ocasiones, resulta más propio hacer referencia al profesorado que a la propia institución, pues es en aquél, el profesorado, en quien se basan las decisiones que se adoptan.

El nivel de exigencia en los estudios, la forma de enfocar el trabajo de los estudiantes, la propia percepción que cada docente tiene de la materia que imparte y de los estudiantes a los que atiende constituyen, así como su formación y experiencia como docente, etc. constituyen factores clave a la hora de entender los fenómenos del abandono, éxito y rezago en los estudios.

Por otra parte, llama la atención hasta qué punto muchos de nosotros nos hacemos renuentes a tomar en consideración ese tipo de circunstancias. Vivimos nuestras acciones como actuaciones dependientes del momento y nos negamos a establecer una lectura tanto diacrónica (viendo cómo van evolucionando los resultados en nuestras materias a lo largo de los cursos) como sincrónica (qué relación guardan nuestros resultados con los resultados de los demás). Es como si, tal como les sucede a ciertos políticos, entendiéramos que sólo debemos rendir cuentas ante dios y el futuro y que ellos, con seguridad, nos darán la razón. La cultura individualista en la que estamos acostumbrados a movernos constituye un caldo de cultivo propicio a este solipsismo, a pensarnos como protagonistas centrales de una historia (nuestra docencia) que nos afecta sólo a nosotros.

Otras miradas posibles

Los estudios más pertinentes sobre el fenómeno del abandono académico suelen centrarse en los factores que acabamos de mencionar. Sin duda, son aspectos que explican, o ayudan a entener, muchas de las causas que subyacen al fenómeno del fracaso en los estudios. Mi pregunta es si no habrá, junto a éstas, otras miradas que nos lleven todavía más lejos y nos abran a otro tipo de expectativas y de líneas de acción para poder afrontar el problema. Yo he encontrado tres.

1. *La importancia de la FELICIDAD como referente de la vida académica*

Estoy seguro que algunos colegas sonreirán pensando que hablar de *felicidad* en relación a un tema como este resulta inapropiado. Algo así como si quisiéramos convertir la docencia en una telenovela. Pero no se trata de eso, sino de analizar las instituciones académicas como *contextos de vida*. No sólo se enseña y se aprende en las instituciones de Educación Superior, pasamos en ellas una parte importante de nuestras vidas. Merece la pena analizar la situación desde esa perspectiva porque nos ayudará a entender en qué medida nuestra vida allí (tanto de profesores como de estudiantes) nos resulta grata, atractiva y motivadora. Lo están haciendo las empresas desde hace años. No me explico por qué las instituciones académicas no son pioneras en eso y por qué no tratan de poner en marcha las medidas que nos lleven a constituirnos como *instituciones saludables*. Cuando uno es joven no se atreve a decir estas cosas. Ahora, tras de más de 40 años como académico, puedo decirlo porque lo he vivido en carne propia. Y, porque es mi objeto de estudio como investigador.

Cuando hablamos de *contextos universitarios* (y/o de Educación Superior) tendemos a pensar en que, efectivamente hay *contextos ricos* por las infraestructuras y recursos que poseen y otros que son *contextos pobres*, justamente, porque carecen de ellos y deben llevar a cabo su misión académica de forma precaria. No es que tal condición resulte irrelevante, por supuesto. Sin recursos, poco se puede hacer. Pero lo importante no es tanto si tales contextos son ricos o



pobres, sino si se trata de contextos que *enriquecen* o *empobrecen* a las personas que actúan en ellos, en nuestro caso, estudiantes, docentes, personal de las instituciones. Lo importante es que sean contextos, ricos o pobres, pero que capaces de enriquecer a los sujetos que desarrollan en ellos su actividad y su vida.

Cuando hablamos de contextos no estamos haciendo referencia a realidades intangibles que resulte difícil objetivar. En los contextos podemos diferenciar 4 tipos de elementos:

Materiales o físicos

Hacen referencia a las infraestructuras y recursos puestos a disposición de docentes y estudiantes. Trabajar sin recursos, en situación de precariedad, resulta penoso y desagradable. Por ejemplo, es curioso cómo los despachos constituyen un elemento clave para poder medir el nivel de satisfacción del profesorado, su disponibilidad para acudir con frecuencia y con gusto a la institución o, por el contrario, su tendencia a evitarla y preferir trabajar en su casa.

Con respecto a los estudiantes, la cosa es aún más grave pues las instituciones de estudio están diseñadas, por lo general, sin tomarlos en consideración. Los centros son inhóspitos para ellos, no se han pensado a su medida, no hay espacios (salvo las clases y la cafetería, si es que existe) donde ellos y ellas puedan estar, reunirse, trabajar en grupo. Donde puedan sentir que están a gusto.

Siendo decano de la Facultad se me ocurrió que podría ser buena idea poner mesas y sillas en el enorme hall vacío que teníamos y en algunos pasillos. Aquel simple gesto cambio la faz del centro. Ahora están siempre llenas con chicos y chicas trabajando en equipo, con gente que lleva sus computadores. Se han adueñado del espacio y lo disfrutan.

Al igual que se analiza el impacto ambiental de cada nueva construcción, cada vez que se construye un nuevo centro académico debería analizarse su incidencia sobre la calidad de vida de quienes van a vivir en ellas y sobre las tareas que se supone deben realizar. Ya se hace en relación a sujetos con discapacidad, pero debería hacerse en relación a todos. Tendríamos, sin duda, otro tipo de aulas, de bibliotecas, de jardines, etc.

Afectivos

En un trabajo anterior (Zabalza, 2003)⁹ comparé las universidades monasterio con las universidades aeropuerto. Las primeras llenas de sosiego, de tranquilidad, de silencio. Las segundas convertidas en un constante ir y venir, llenas de movimientos, de ruido, de prisas. El mundo moderno nos está llevando más hacia este segundo tipo de instituciones. Y eso nos va restando la paz que precisa el estudio sereno y la reflexión académica. Pero, mayor que esas pérdidas funcionales, puede que esté siendo la pérdida de los contactos que producen afecto. Son contactos que requieren tiempo, tranquilidad, oportunidades de colaboración. Se ha estudiado mucho el clima de las organizaciones y existen constancias suficientes como para entender que constituye una *conditio sine qua non* para poder desarrollar un tipo de trabajo satisfactorio en lo personal y eficaz en cuanto a sus resultados. El aprecio entre colegas, el trabajo en equipo, las tutorías entre iguales, el apoyo en situaciones particulares, etc. constituyen muestras de buenas prácticas en el capítulo de las relaciones de afecto entre los miembros de la comunidad académica.

Funcionales

Otro elemento de particular importancia en sede académica es la que se refiere a la organización de los tiempos y tareas, la dinámica de funcionamiento que se establece. También en este aspecto se puede mejorar la calidad de vida o se puede hacer imposible una vida aceptable. Los recientes esfuerzos por compatibilizar la vida laboral y familiar es un buen ejemplo de cómo la organización funcional puede afectar la vida de las personas.

Con respecto a los estudiantes, este aspecto es básico. Con frecuencia la vida académica se monta más en función de los intereses de los docentes que los de los estudiantes. Y no suele ser inusual que el diseño de los horarios y actividades a desarrollar se haya hecho sin tomar en consideración en absoluto a los estudiantes a sus vidas personales. Es como si su condición de estudiantes debiera fagocitar todas sus otras dimensiones como personas. Si por la academia

⁹ Zabalza, M.A. (2002): *La enseñanza universitaria; el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.



fuera deberían estar estudiando o en la Facultad o en sus prácticas desde primera hora de la mañana hasta la última de la tarde. Y, por ello, renunciar a ser jóvenes, a necesitar divertirse y relacionarse con otros, a viajar, a desarrollar algún tipo de actividad cultural, etc. En el colmo de los sinsentidos, renunciar incluso a estudiar. Y sin embargo, no volverán nunca más a ser jóvenes. Deberían poder compatibilizar ambas cosas. Recuerdo que una Facultad de Medicina de la República Dominicana, atendiendo este requerimiento, determinó que todo el trabajo académico debería concluir a las 13 horas. A partir de ese momento, los estudiantes deberían poder disponer de su tiempo para estudiar, leer y vivir su vida. Pese a los malos augurios de algunos, el rendimiento no decreció en absoluto.

Culturales

Los contextos que enriquecen son ricos culturalmente. No tan monográficos en la propia carrera que no permita ver a los estudiantes más allá de las materias que están cursando. Supongo que se puede aplicar a otras carreras aquel viejo dicho de que "quien sólo sabe medicina, ni siquiera medicina sabe". Algunos de los mejores centros de ingeniería europeos tienen departamentos de humanidades porque se dan cuenta de que en la formación de un ingeniero es muy importante que se le ofrezca la posibilidad de ir construyendo una visión amplia de la vida y de la ciencia. Pero no se ha seguido ese criterio en muchas carreras: a medida que se han ido especializando y reduciéndose a un territorio estrictamente profesional han ido perdiendo muchas virtualidades en la formación general que todo universitario/a debería tener. Por eso, cualquier tipo de carrera debería enriquecerse con la cultura propia y con una perspectiva multicultural. Con debates sobre problemas de actualidad, sobre cuestiones que afectan nuestras vidas, con temas del cine, de novelas, con algo que ayude a "abrir la cabeza" de nuestros estudiantes.

Estos cuatro aspectos vinculados a los contextos deberían ser tomados en consideración cuando planificamos la oferta formativa de nuestras instituciones y organizamos la dinámica general en la que estudiantes y docentes

desarrollaremos nuestras actividades. Los trabajos de Kuh (2001),¹⁰ Pascarella y Terenzini (1991, 2005)¹¹ han demostrado (y lo siguen haciendo con sus proyectos longitudinales: el NSSE – *National Survey of Students Engagement*- y el DEEP Project –*Documentig Effective Educative Practices*-) la importancia del contexto universitario en el proceso formativo de los estudiantes.

2. Los ESTUDIANTES como protagonistas de la docencia

Hablar de los estudiantes como protagonistas de la vida universitaria supone resignificar su status dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. El proceso de Bolonia en el que estamos metidas las universidades europeas hace un fuerte énfasis en este aspecto: los estudiantes precisan recuperar el protagonismo que durante estos años han ido perdiendo (probablemente al socaire de la pérdida de protagonismo que han ido sufriendo en la vida social: más años viviendo bajo la tutela de sus padres, ingreso más tardío al trabajo, responsabilidades matrimoniales o de pareja que se van retrasando, fuerte precariedad en el empleo, etc.). Pero la vida universitaria ha sido, por lo general y en nuestros países, una vida marcada por el protagonismo de los docentes y de las propias instituciones. Se trata de una especie de noviciado que los jóvenes más brillantes de cada generación han de pasar como mecanismo de transición a la vida adulta.

Pero eso mismo ha ido generando un tipo de juventud estudiantil menos beligerante, al menos en lo académico. Salvo excepciones (afortunadamente, cada vez más frecuentes) apenas protestan y se adaptan sumisamente a las exigencias y planteamientos que sus profesores les hacemos, aunque muchos de ellos no tengan una fácil justificación. Es una situación cómoda para nosotros que apenas hemos de justificar nuestras decisiones o juicios. Pero trae consigo consecuencias perniciosas.

Algunas de esas consecuencias tienen que ver con la propia autoimagen que los sujetos se hacen de sí mismos, muy dependientes de las que sus docentes

¹⁰ Kuh, G.D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10-17, 66.

¹¹ Pascarella, E., y Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
Pascarella, E., y Terenzini, P. (2005). *How college affects students* (Vol. 2): A third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass.



les transmiten (es el efecto pernicioso de las reprobaciones, que por mucho que queramos reducirlas al campo concreto en el que se producen, una materia o un examen, acaban desparramándose como una mancha de aceite para contaminar todo lo que uno piensa de sí mismo). Algunos acaban sintiendo aquello de que *valgo*, o siento que valgo, *lo que mis profesores dicen que valgo*.

Pero, al margen de estos efectos personales, el protagonismo de los estudiantes debería reflejarse en la forma en que afrontan su formación. Es chocante cómo el sistema ha ido despojando de ese protagonismo a los estudiantes, antes incluso de entrar en la universidad. Yo recuerdo que en mis tiempos cada uno de nosotros tenía más o menos claro qué es lo que quería estudiar y a ello dirigía sus pasos. El sistema ponía condiciones, obviamente, y había que superar la selectividad, pero apenas si tenía capacidad para interrumpir nuestras decisiones. Salvo por razones económicas o de dificultad para desplazarnos fuera de nuestro lugar de residencia, cada uno pudo estudiar aquello que deseaba estudiar. No sucede eso ahora. Si preguntamos a un joven que está concluyendo sus estudios secundarios que va a estudiar, es probable que te diga que no sabe, que dependerá de la nota que saque en la selectividad. Es decir que lo mismo puede ser Química que Trabajo Social o Enfermería. Lo que acaban pensando es que, en realidad no depende de ellos, sino de lo que los dispositivos del sistema les permitan estudiar. No nos puede extrañar, por tanto, que existan tantos cambios de carrera porque en el fondo uno no está donde quiere sino, donde su nota de selectividad le permite estar.

Esa alienación previa se mantiene, después, durante los estudios. Se estudia lo que nos mandan estudiar; se toman las palabras del profesor/a como dogmas y como carriles de los que conviene no salirse; se asume escasa responsabilidad en la propia formación. Y, sin embargo, uno de los nuevos principios de la Educación Superior es propiciar el aprendizaje autónomo y el compromiso del estudiante con su propio itinerario formativo.

3. El APRENDIZAJE como tarea de profesores y estudiantes

Finalmente, otro de los principios, otra de las miradas que trataría de ver el problema del abandono académico desde otro prisma tiene que ver con este

giro de 180° en lo que se refiere a la docencia. Una docencia que, de estar centrada en la enseñanza, ha de pasar a estar centrada en el aprendizaje. Se trata de una frase que bajo la apariencia de un juego de palabras implica una didáctica absolutamente diferente. En el fondo, lo que hace es cambiar el papel del docente. Su tarea básica no es enseñar, es hacer que los estudiantes (todos ellos) aprendan. También esto parece un juego de palabras, pero no lo es.

¿Es que se puede enseñar sin pretender que los estudiantes aprendan? Sí se puede. De hecho, es exáctamente lo que hemos venido haciendo durante generaciones. Sucede eso cuando hacemos del proceso de enseñanza–aprendizaje un doble proceso, con protagonistas diferentes. La tarea del enseñar es tarea del profesor. La tarea de aprender es tarea del estudiante. Si el aprender es algo que ha de hacer el estudiante y depende de él, yo, como docente, no me tengo que preocupar de eso. Bastante tengo con lo mío. Y si los estudiantes no aprenden, ése es su problema. Yo ya he hecho mi trabajo, enseñar, lo mejor que sabía. Si no aprenden, si les cuesta entender las cosas que les explico, se tendrán que buscar ayudas por su cuenta (clases particulares, academias, etc.) que les ayuden.

Sin embargo, ahora se nos dice: miren, no se preocupen tanto por enseñar, por explicar ustedes las lecciones; preocúpense porque sus estudiantes (todos) aprendan. Puede que las lecciones sean importantes pero más importante que eso es que supervisen cómo cada estudiante va entendiendo los temas de su materia, cómo va haciendo las prácticas, qué dificultades se le presentan y qué le puede aportar usted como docente para superarlas. En definitiva, que aprender es una tarea conjunta de profesores y estudiantes.

Desde luego no es tarea fácil. No es de extrañar que muchos profesores se quejen del nuevo paradigma. Para enseñar bien, basta con conocer bien la propia materia y tener ciertas dotes de buen comunicador. Para atender el aprendizaje de nuestros estudiantes hay que saber cosas sobre aprendizaje, sobre motivación. Y no basta saber cómo hacíamos nosotros para aprender porque, efectivamente, nuestros estudiantes son muy diferentes a nosotros y lo que a nosotros nos sirvió, a ellos, probablemente, no les sirva.



Por otra parte, uno puede enseñar a grupos grandes de estudiantes. Les explicas la lección, les pones ejemplos, haces preguntas a algunos para ver cómo lo han entendido. Pero no puedes saber qué pasa por la cabeza de cada uno puesto que son muchos. Enseñar se puede hacer a grupos grandes, pero quien aprende es cada individuo. Si lo que tengo que hacer es propiciar el aprendizaje de cada uno de mis estudiantes, tengo que aproximarme mucho a cada uno de ellos para saber cómo van avanzando en el aprendizaje que les propongo. Por eso, centrarse en el aprendizaje es más dedicarse a organizar contextos y condiciones ricas para que los sujetos aprendan que darles muchas clases. Diseñar materiales didácticos, organizar prácticas, plantear casos y problemas, hacerles pensar y trabajar, más que entretenerlos con nuestras lecciones. Se ha publicado un libro hace poco que se titula "Dar clase con la boca cerrada"¹² Es un buen indicativo de otra forma de afrontar la docencia.

III. LAS SOLUCIONES

No es suficiente con hacer diagnósticos aceptables. Debemos avanzar a identificar las soluciones y buscar estrategias que permitan retener a nuestros estudiantes, pero no sólo para que no se vayan sino para que alcancen objetivos valiosos en su aprendizaje. A ello dedicaremos este apartado.

Numerosas experiencias se han puesto en marcha durante estos años en las universidades, preocupadas, como decía, de las altas tasas de abandono que sufrían en sus estudiantes. He organizado estas medidas en tres grandes categorías: iniciativas para antes de comenzar los estudios, iniciativas durante los cursos e iniciativas generales (que pueden desarrollarse dentro de marcos estratégicos y durar más tiempo que un curso). Posteriormente me centraré en tres de las medidas que considero con mayor capacidad de impacto frente al problema del abandono: las políticas de continuidad; la atención especial a los estudiantes de primer año y la tutoría.

¹² Finkel, D. (2005): Dar clase con la boca cerrada. Valencia. Servicio de Publicaciones.

En la tabla siguiente aparece un elenco de medidas distribuidas en las tres categorías mencionadas:

Tabla 2. Medidas para neutralizar el abandono. Elaboración propia

ANTES	DURANTE	GENERAL
<ul style="list-style-type: none"> • Captación • Admisión • Programas de información y orientación • Continuidad secundaria-Educ. Superior • Días especiales (puertas abiertas, fiestas) • Contratos académicos • Becas y apoyos financieros • Transporte y movilidad 	<p>1er. Año:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencias básicas • Cursos propedeúticos • Acompañamiento • Asesoramiento para el estudio • Metodologías activas • Actividades motivantes • Asociacionismo • Coordinación curso • Materiales didácticos • Guías didácticas • Atención alumnos en situaciones especiales • Flexibilidad itinerarios • Tutoría entre iguales • Premios al esfuerzo • Generar comunidades de aprendizaje • Incorporar al Personal de Admón y Servicios • Mejorar accesibilidad a los servicios • Potenciar la movilidad • Uso adecuado de las TIC 	<ul style="list-style-type: none"> • Aseguramiento de la calidad • Rediseño titulaciones • Formación profesorado • Diagnóstico necesidades de la institución • Rediseño organizativo (infraestructuras, recursos) • Plan estratégico y Proyecto educativo • institucional • Seguimiento datos abandono y éxito • Atender nuevos perfiles estudiantes. • Adecuar los niveles formativos y trabajar la continuidad. • Propiciar salidas intermedias con acreditación

Las medidas que aquí se enuncian ya han sido puestas en marcha en diversas universidades. No todas juntas, ciertamente. En ese sentido, cada institución va buscando aquellas iniciativas que resultan más viables o necesarias en su contexto. Lo que es común a todas ellas es que actúan en modalidad Yakuzzi, como acciones simultáneas con efectos convergentes y complementarios.

De todo ese elenco de medidas me gustaría destacar aquí tres. Me parecen las acciones con más efecto sobre la temática de la persistencia en la carrera.

a) La continuidad entre enseñanza secundaria y enseñanza superior

Quizás sea la pieza clave de todo el entramado de posibles medidas preventivas. La continuidad se opone a una visión compartimentalizada del itinerario formativo que siguen los estudiantes. Cada periodo o etapa escolar se convierte en un momento formativo independiente y autónomo que se justifica y evalúa en función de sí mismo. Como si cada periodo fuera terminal, es decir, sin continuación.

Además eso sucede desde Preescolar. Ha sido bueno conseguir que la Educación Preescolar tenga sentido y función en sí misma, que no se plantee como una mera preparación para la Primaria. Pero eso no debería significar que funcionara aisladamente, sin preocuparse ni tomar en consideración la fase siguiente del proceso educativo. Y lo mismo sucede en la Primaria. Y en la Secundaria. Y en cada salto se produce una ruptura que afecta de forma muy negativa a los estudiantes porque se producen excesivos cambios. Algunos de ellos innecesarios.

La idea de continuidad viene a plantearnos que la escolaridad debiera funcionar como un todo, desde el preescolar hasta el doctorado. En ese largo proceso hay (o podríamos introducir las) salidas del sistema. Sobre todo al finalizar la enseñanza obligatoria, es decir, la secundaria. Pero también durante los estudios superiores. En eso se está trabajando en muchas universidades, en la posibilidad de certificados intermedios que tengan reconocimiento laboral y, en cualquier caso, que establezcan las competencias que ha adquirido el estudiante en ese periodo de tiempo. Para quienes continúen sus estudios hasta concluir la carrera el proceso debería estar bien planificado según las condiciones de la continuidad, con transiciones tranquilas y viables.

Los gap entre unas etapas y otras producen desasosiego y mucha pérdida de energía en los sujetos. Si no están bien conectados entre sí, como sucede en la entrada a la Educación Superior, se producen desajustes que afectan de forma severa a los estudiantes y a la progresión de las líneas curriculares abiertas.

Frente a otro tipo de explicaciones mucho más débiles y más negativas para los sujetos (todo eso de la falta de preparación, poca motivación, inmadurez, etc.), la continuidad se basa en planteamientos estrictamente curriculares y, por tanto, institucionales. Es la institución la que se preocupa o no por ella, la que consigue que su malla curricular esté bien ensamblada con las etapas anteriores, o por el contrario, que se construya como un sumatorio de disciplinas con una lógica difusa y llena de saltos. En definitiva, una propuesta formativa poco favorable a un progreso tranquilo en los estudios.

Las iniciativas a desarrollar en este apartado son muchas. Todas ellas tienen que ver con mejorar los contactos y el conocimiento entre los dos componentes del Sistema Educativo: la Secundaria y la Educación Superior. Puede hacerse a nivel global a través de los organismos nacionales o puede hacerse a nivel local entre las instituciones concretas. Probablemente son necesarias iniciativas a ambos niveles. Están logrando interesantes éxitos los encuentros entre profesorado de ambos niveles para visibilizar:

1. La oferta formativa global que hace la institución de Educación Superior y cómo ésta se combina con los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la secundaria.
2. Los requisitos académicos exigidos por cada Facultad.
3. La estructura de los planes de estudio universitarios y la forma en que la universidad los lleva a cabo.
4. Las actividades de orientación y tutoría que cada Facultad o Instituto pone en marcha.
5. Las posibilidades de prácticas, intercambios o búsquedas de empleo de que dispondrán.
6. Las salidas profesionales de cada carrera

Este listado pivota especialmente sobre la universidad, como si fuera ella la que ejerciera un papel protagonista. Pero no se trata de eso. El objetivo de los contactos es el mejor conocimiento mutuo y el propiciar que el salto de la secundaria a la universidad resulte más amigable para los estudiantes.

Por esa razón, algunas de las iniciativas que surgen de estos contactos tienen que ver con actividades conjuntas entre profesores y estudiantes de ambos niveles. Los estudiantes de secundaria visitan la institución de Educación Superior y se encuentran en ella con quienes ya son estudiantes allí. A veces son cuestiones culturales genéricas (música, teatro, literatura, arte, deporte), otras veces son proyectos más desarrollados en torno a las propias carreras o a algún tema de interés para ambos. Las TIC permiten generalizar dichos contactos sin necesidad de excesivos desplazamientos.

Se habrá cumplido el objetivos si unos y otros, docentes y estudiantes de ambos niveles educativos, llegan a conocerse mejor. Y si fruto de ese conocimientos se hacen más sensibles a las particulares condiciones y circunstancias de cada etapa educativa. Y si más allá del conocimiento, se abre espacio para iniciativas de reajuste curricular y organizativo que ayuden a superar las rupturas en el sistema. Cabe esperar que cuanto mayor sea la continuidad menor será el abandono tras el primer año de las carreras.

b) La atención particular a los estudiantes de primer año

Los estudiantes de primer curso son, sin duda, la pieza más débil de todo el sistema de la Educación Superior. Lo son tanto si los consideramos como grupo, como si lo analizamos en función de cada sujeto particular (más dramático, desde luego, este análisis individual). Es un periodo de transición duro en sí mismo por los importantes cambios que introduce en la vida de las personas. Y con una dureza añadida por las peculiares tradiciones que acompañan el momento: las novatadas, la vida autónoma, la precariedad de recursos, etc.

Se ha dicho de ellos y ellas que sufren el *shock del ingreso* del que algunos no son capaces de recuperarse. No sólo por razones académicas. También cuenta la nueva libertad de sentirse fuera de la casa paterna, de las nuevas amistades y experiencias que se les ofrecen, del nuevo estilo de vida y compromisos que deben asumir. No podemos entrar en ese tipo de cuestiones, pese a que sean cosas que preocupan seriamente a los padres. Nos centraremos en las cuestiones académicas.

El principal problema con que se encuentran muchos chicos y chicas que acceden a las IES es el cambio brusco de nivel de exigencias al que se ven enfrentados. Esto genera ese shock al que antes aludíamos. Incluso muchachos que hasta ese momento eran brillantes en los estudios y se sentían con un elevado autoconcepto entran en crisis ante temáticas y formas de trabajo que les resultan difíciles de seguir y más aún si, como consecuencia de ello, llegan los primeros reprobados. Algunas IES han puesto en marcha *cursos propedeúticos y/o cursos de adaptación* que tratan de paliar estos efectos negativos. Estas iniciativas resultan más importantes cuando las diferencias entre el nivel que traen de la secundaria y el nivel exigido en la IES son mayores. Es lo que suele pasar en las materias científicas.

Otra iniciativa interesante puesta en marcha en el primer curso es la que se refiere al trabajo intensivo desde el inicio en las *competencias básicas* de los estudiantes. Sobre todo, aquellas competencias que tienen que ver con las estrategias de estudio y aprendizaje, con la planificación del trabajo y control del tiempo, con el dominio de la lectura y escritura del campo científico al que han ingresado, etc. Cada institución deberá seleccionar aquellas competencias que en su proyecto formativo desee priorizar.

Finalmente, resulta interesante poner en marcha *sistemas tutoriales* específicos para este tipo de alumnado de nuevo ingreso. En algunos casos, pequeños grupos de nuevos estudiantes (entre 5 y 7) son encomendados a profesores concretos (mejor si poseen una fuerte sensibilidad y una notable carga de entusiasmo personal que puedan contagiarles) para que supervisen su progreso durante este primer año y les ayuden a afrontar las dificultades académicas, e incluso personales, que les puedan sobrevenir. A veces, esta tutoría individualizada se mantiene a lo largo de la carrera; en otros casos, finaliza en el primer curso entendiéndose que en los cursos posteriores cada estudiante ya está en mejores condiciones de poder controlar su propio desempeño.

La tutoría puede ser ejercida, también, por estudiantes de cursos superiores. Este acompañamiento tiene sus ventajas e inconvenientes (seguramente se van a socializar tanto en las virtudes como los vicios de los veteranos) pero, cuando los alumnos tutores poseen alguna preparación previa y están, a su vez,

supervisados por profesores, resulta muy eficaz porque ofrece un contexto de apoyo mucho más próximo e informal.

Otro aspecto importante en el primer curso de las carreras es que va a marcar el particular modo en que los nuevos estudiantes van a enfrentarse con las materias de la carrera que inician. Fruto de ese primer contacto va a surgir el primer enamoramiento por el conocimiento o las primeras frustraciones frente a él. Por eso, algunas instituciones están implementando con éxito el encomendar clases de primero a profesorado experimentado, catedráticos, investigadores, profesores con mucha experiencia, etc. Se rompe así la tendencia a dejar las clases de primero (supuestamente las más difíciles e ingratas) a los últimos profesores en llegar, a los más jóvenes e inexpertos.

Claro que algunos señalan que qué culpa tienen los de primero para que tengan que ser ellos quienes soporten a los catedráticos, pero dejando al margen las bromas, es cierto que marca mucho la calidad del profesorado en este primer encuentro con la docencia universitaria. Hay profesores que valen y otros que no valen para ese tramo de las carreras. De ahí que debiera pretársele más atención.

c) La tutoría

El último de los apartados que desearía abordar aquí es el de la tutoría y su impacto en la creación de un contexto de aprendizaje más humano y protector del estudiantes.

Aunque no faltan quienes conciben la vida universitaria como una carrera de obstáculos que ayudará a que sobrevivan sólo los mejores estudiantes, no es ésa la visión que desde planteamientos más humanistas y académicos podemos legitimar. La Educación Superior forma parte del derecho de las personas a formarse y a alcanzar el mayor grado de acreditación profesional que puedan. Recorrido que no deben hacer en un contexto inhóspito sino amigable. Se les va a pedir un importante esfuerzo personal, intelectual y, para algunos, también económico. Pero deben sentir que quienes vamos a trabajar con ellos estamos a su favor y que nuestro trabajo es justamente ayudarles a que consigan sus

propósitos y colmen sus expectativas. Por eso, parte de la función docente, una parte importante, tiene que ver con la tutoría.

Lo primero que hay que decir de la tutoría es que no se trata de una actividad aislada de la propia función docente. Todo docente es tutor porque la tutoría es una de las competencias de los profesores y profesoras. Todos hemos de ser tutores, al igual que hemos de ser evaluadores o planificadores. Y esa es, sin duda, la parte fundamental de la tutoría: la competencia que todo profesor debe tener para saber ayudar a sus estudiantes a lograr un buen aprendizaje y para saber ayudarles a resolver las dudas que se le presenten en ese proceso.

Así lo ha reconocido mi propia universidad en sus documentos oficiales. En uno de ellos se señala:

En las nuevas concepciones del aprendizaje, que ponen el énfasis en el desarrollo de la capacidad de autoformación y el aprendizaje autónomo, la disponibilidad del profesor en horas de tutoría y sus habilidades para guiar la actividad del alumno (mediante lecturas, interpretación y comprensión de textos, redacción de documentos, diseño de proyectos o prácticas de laboratorio, etc.) son factores dinamizadores del aprendizaje de los estudiantes¹³

Ese principio general no contradice la posibilidad de que existan otros roles docentes en los que la función tutorial sature más las tareas a desarrollar. Ni siquiera se opone a la posibilidad de que puedan existir *tutores profesionales*. Pero la esencia de la tutoría debe radicar siempre en esa función simbiótica con la docencia. Sin ella, los docentes quedaríamos reducidos a meros explicadores, tarea en la que podríamos ser sustituidos con ventaja por diversos medios electrónicos.

Partiendo de estas ideas generales, el desarrollo de la docencia universitaria ha ido diversificando la función tutorial y encomendándole diversas funciones. Siempre bajo ese prisma de que la tutoría es un sistema de mediación y apoyo

¹³ Documento: A CALIDADE DA DOCENCIA NA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (Documento aprobado en Junta de Gobierno 11-III-2001).

al estudiante. Más importante, por tanto, cuanto más necesidad de apoyo precisen los estudiantes con los que trabajamos. Hasta 7 tipos distintos de tutoría podríamos señalar como los más relevantes en este momentos:

1. Tutoría convencional de despacho (discrecional para los estudiantes)

Se refiere al tiempo que los profesores pasan en sus despachos (o en las salas preparadas a tal efecto) para atender a los estudiantes que lo demanden. En el caso de las universidades españolas son 6 horas semanales. No es una modalidad de tutoría que haya tenido mucho éxito (algo de lo que muchos profesores se alegran pues así les queda ese tiempo para poder hacer sus cosas), salvo en aquellos casos en los que el propio profesor o profesora insiste en su importancia y valora su uso. Con frecuencia es un tipo de tutoría que se ve sustituido por consultas a pie de clase o de pasillo.

2. Tutoría virtual (sincrónica o asíncrona)

Ha sido la gran aportación de las TIC. Nuestros estudiantes están más hechos a una mediación docente mediada, a su vez, por las tecnologías, que a una mediación directa, de persona a persona. Les cuesta mucho menos enviar un correo electrónico o participar en un foro planteando sus dudas que pasar a planteártelas en el despacho. Eso ha supuesto que profesores que antes se quejaban de que sus estudiantes no aparecían por el despacho en horas de tutoría salvo inmediatamente antes o después de los exámenes, se encuentren ahora con que reciben cantidades masivas de correos electrónicos con preguntas.

Para quienes pertenecemos más a la galaxia Guttemberg que a la Windows, esto nos parece una pérdida irreparable. Para nuestros estudiantes forma parte de su vida real. Tendremos que acostumbrarnos a ello y tratar de sacar el mayor partido posible a estas nuevas herramientas de apoyo que las tecnologías ponen en nuestras manos.

3. Tutoría obligatoria

La tutoría obligatoria se ha puesto en el candelero con el proceso de Bolonia. Puesto que el aprendizaje constituye el eje en torno al cual se organiza la

docencia y siendo éste, el aprendizaje, un proceso individual que cada estudiante recorre a su manera, precisamos de una aproximación individualizada (o lo más individualizada posible sino se hace viable llegar a cada estudiante en relación de uno a uno) para poder supervisar su proceso de aprendizaje. Por eso se establecen las tutorías obligatorias. Puesto que estamos comprometidos a orientar y fortalecer el aprendizaje de cada estudiante, no puede quedar a expensas de que esos contactos se produzcan o no. Es preciso planificarlos y llevarlos a cabo.

4. Peer tutoring

Ya hemos hablado de ella en un apartado anterior. Se trata de rentabilizar la diferencia de experiencia entre nuestros estudiantes. Bien si son pertenecientes al mismo curso o semestre (sobre todo en los casos de grupos muy heterogéneos y con contenidos claros: por ejemplo, clases de idiomas, de informática, de matemáticas o ciencias), bien de cursos distintos (alumnos de cursos superiores que apoyan el aprendizaje de compañeros de cursos inferiores). La tutoría entre iguales no es sólo un recurso para poder llegar a todos los estudiantes y reforzar sus aprendizajes. Es, además, un contenido de formación. Se trata de resaltar la idea de que todos nos necesitamos a todos y que es a través de la colaboración y el apoyo mutuo como llegaremos a conseguir nuestras metas. Que bueno sería que todos nuestros estudiantes asumieran esa conciencia a lo largo de sus años de formación.

5. Tutoría individualizada

También la hemos mencionado en el apartado anterior. Nos referimos a ella para indicar la posibilidad de que los estudiantes cuenten con un profesor/a que sea su punto de referencia personal, tanto en el primer curso como en los cursos posteriores. Este tutor/a personal le ayudará en las cuestiones de tipo académico sobre las que vaya teniendo que tomar decisiones: elegir materias, superar algún bache particular. Es, de alguna manera, un testigo privilegiado y amigable del proceso de formación que va desarrollando cada estudiante. No son muchas las universidades que lo han montado. Y tampoco todos los estudiantes desean una vigilancia tan personal y directa.

6. Tutoría para casos especiales (problemas puntuales, multisuspensos, una o dos materias para acabar el curso, etc.).

En algunos casos (sobre todo si no existen las tutorías individualizadas) es bueno poder contar con estas tutorías para casos especiales. Requiere de un personal docente con características particulares: una gran empatía, un buen conocimiento de los procesos a seguir, etc. Estos tutores, que deberían tener una preparación especial, deberán trabajar con estudiantes a los que se les van acumulando las materias reprobadas, atender a aquellos que llevan arrastrando una materia durante varios cursos; ayudar a alumnos que deben afrontar alguna crisis, etc. A veces, son los orientadores/as de las IES quienes desempeñan estas funciones de forma profesional, pero no siempre son tareas que se puedan llevar a cabo al margen de las materias, sobre todo cuando el problema deviene de dificultades para superar las exigencias de materias concretas.

7. Tutorías para momentos especiales: inicio carrera, final carrera, prácticum, intercambios, etc.

Como su propio nombre indica, se trata de acciones de orientación y apoyo en momentos particulares de la carrera. Ya hemos mencionado la importancia de la tutoría en el primer curso. Pero también es importante la tarea tutorial en los últimos años de la carrera cuando los estudiantes deben preparar su transición al mundo del empleo o bien optar por continuar su formación en alguna maestría especializada. Un papel importante juega la tutoría en el periodo de prácticas, cuando los estudiantes dejan la universidad momentáneamente para realizar sus prácticas en centros de trabajo. Y lo mismo sucede con los momentos de intercambios con salidas a otras universidades nacionales o internacionales.

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos podido ver cómo el tema del abandono, del rezago y de la falta de éxito en los estudios es un problema complejo que requiere de sofisticados análisis y de todo un repertorio de iniciativas que traten de mejorar la grave situación en que nos encontramos. Lo peor que podría suceder es que nos acostumbráramos

a ella. O que tratáramos de justificarla aludiendo a la naturaleza selectiva de la Educación Superior.

Lo que debiera suceder es, justamente, lo contrario. Debemos asumir el compromiso de utilizar nuestros mejores recursos para limitar en lo posible el efecto destructivo de este problema, tanto en lo personal como en lo académico y en lo social.

Y eso nos lleva a considerar una vez más que ser docentes es mucho más que ser enseñantes. Se ha producido un importante cambio en la misión encomendada a los y las docentes de la Educación Superior. De estar centrados en nuestra disciplina y nuestras investigaciones, hemos de pasar a preocuparnos por el aprendizaje, por el abandono de los estudios, por el empleo de nuestros estudiantes, por los recursos didácticos, por la satisfacción de estudiantes y empleadores. Y de ahí sale la moraleja de este escrito. Todo eso resulta demasiada carga para llevarla a cabo uno solo. Hoy más que nunca nos vemos en la necesidad de entender la docencia como tarea compartida. La tarea que desempeña un equipo de docentes en el marco de una institución comprometida.



LA INNOVACIÓN SOCIAL, UN DESAFÍO ACTUAL PARA LAS UNIVERSIDADES ANTE UNA SOCIEDAD EN CAMBIO

Aurelio Villa Sánchez
Universidad de Deusto

El cambio es uno de los términos más utilizados en nuestro ámbito universitario, estamos en la época del cambio, en la sociedad del cambio o el cambio de la sociedad. Además de ser un tópico muy manido, no deja de ser un concepto en el que todos estamos de acuerdo que las cosas están cambiando, y sobre todo, lo hacen a una velocidad vertiginosa. Como muy bien señalaba Fullan (2002, p. 16): El propósito moral es influir en la vida del alumno sea cual sea su origen, y contribuir a la creación de ciudadanos que puedan vivir y trabajar de forma productiva en sociedades cada vez más dinámicamente complejas. Esto tampoco es nuevo, sino, que, a mi parecer, lo que es nuevo es la concienciación de que, para lograrlo, el profesorado debe innovarse y cambiar continuamente. En otras palabras, los profesores tienen que *mejorar*, y mejorar en un mundo que cambia continuamente es afrontar y gestionar siempre las fuerzas del cambio

Por tanto, una primera reflexión será ¿qué cambios se están produciendo? Y estos cambios cómo influyen en el ámbito universitario, y por supuesto, ¿cuáles son los cambios que las universidades deberían realizar y para qué?

El prestigioso profesor Burton R. Clark, de la Universidad de California (Los Angeles), se pregunta ¿qué es lo que debe hacerse para fortalecer las universidades y prepararlas para el mundo acelerado del siglo XXI? El autor se plantea tres interrogantes que examina en 14 universidades, estas cuestiones directrices son:

- ¿Qué factores organizativos de las universidades se combinan para conformar un estilo adaptable? En contraposición a la "universidad tradicional",

ese nuevo carácter podría denominarse “la universidad proactiva”, “la universidad innovadora” o incluso “la universidad emprendedora”. Sea cual sea el nombre, debemos conocer los componentes principales de este nuevo estilo.

- ¿Cómo se sostiene el estilo adaptable? ¿Existe algún camino identificable mediante el cual las universidades realizan una transición del estilo tradicional al proactivo, innovador y emprendedor?
- ¿Cómo se sostiene el estilo adaptable de las universidades? En medio de una complejidad cada vez mayor de objetivos y tareas, ¿pueden los caminos del cambio convertirse en *modelos sustentables* del cambio?

En su obra en castellano (2011) traducida de su obra original (2004) señala algunas claves a las cuestiones planteadas:

- “*El cambio en las universidades sucede de forma incremental acumulativa*”. La característica innovadora de las universidades no se obtiene de un día para otro, sino que es un estilo que la universidad va adquiriendo con las continuas innovaciones y cambios, de modo que podemos afirmar que las universidades innovadoras tienen una estela de innovaciones a lo largo de su trayectoria.
- Las universidades emprendedoras intentaron explorar nuevos caminos, se enfrentaron a problemas sistemáticos que surgen de contradicciones y de la búsqueda del equilibrio y perturbaron de sobremana a los guardianes celosos de viejos intereses particulares. No es posible hacer innovaciones profundas sin generarse conflictos en el seno de las universidades. Los cambios e innovaciones producen y generan posiciones enfrentadas en las personas que se muestran a favor o en contra de tales cambios, y en algunos casos, pueden crearse situaciones muy conflictivas.
- Las universidades adaptativas sustentables no dependen de un efímero liderazgo personal. Los líderes carismáticos pueden ser útiles durante algún tiempo, pero en la vida de las universidades, ese período es muy breve. La transformación duradera tampoco depende de una explosión ocasional



de esfuerzos conjuntos causados por una grave amenaza del entorno. La investigación actual sobre liderazgo en el ámbito educativo, camina hacia modelos de liderazgo compartido y distribuido, y cada vez más, se va abandonando el líder personal sobre el que recaía toda su capacidad de influencia en un ejercicio de liderazgo más personalista.

- La transformación depende de las reacciones colectivas que dan lugar a nuevas estructuras y procesos –acompañados de creencias compartidas– que expresan de forma estable una firme voluntad institucional. Los cambios e innovaciones institucionales no pueden basarse únicamente en la formación y la capacidad humana de tales cambios, sino que requieren cambios sustanciales en las estructuras organizativas que favorezcan la innovación y la hagan sostenible en el tiempo con el apoyo y soporte de las estructuras nuevas o modificadas. Una gran parte de las innovaciones universitarias se fundamentan en los cambios de las estructuras organizativas, que generan otro clima y cultura institucional que las hacen posibles.

Como indica Ricardo Popovsky, Rector de la Universidad de Palermo en el prólogo del libro de Clark, *En un mundo en cambio constante*, no encontramos un modelo ni un proceso que podamos identificar como el mejor. Si estudiamos las 100 mejores universidades según cualquiera de los rankings internacionales de calidad, encontramos 100 modelos diferentes de universidad. Ninguna es igual a la otra. Cada una de ellas tiene marcada a fuego su personalidad (p. 27).

Es claro, que cada universidad tiene que determinar su propio camino y buscar la diferenciación y valor añadido para distinguirse de las otras universidades. Y este camino a recorrer debe hacerlo teniendo en cuenta lo que quiere ser y cómo hacerlo de modo sustentable. Precisamente, una característica de la innovación consiste en determinar lo diferencial respecto de otras universidades.

La inversión que los estados realizan en el ámbito universitario es en muchas ocasiones criticado por la desigualdad de acceso de los estudiantes con menor poder adquisitivo. El nivel de exigencia de entrada a la universidad no tiene en cuenta la variable de clase social, a pesar de que la investigación ha dejado de manera constante la relación entre rendimiento y clase social. Es evidente,

que se requiere de políticas sociales que tengan en cuenta las dificultades de los sectores más empobrecidos de la sociedad y adecuar las ayudas sociales adecuadas a la situación. Por otra parte, parece que los estudiantes de estos sectores sociales más bajos también tienen menor acceso a los puestos laborales y profesionales.

Ante esta cuestión o cuestiones similares, uno puede preguntarse ¿Qué hacen las universidades para contribuir al desarrollo del país, a la mejora de la ciudadanía, al bienestar social de la población en general? ¿Qué hacen en pro de los sectores más vulnerables, los sectores de poblaciones marginadas, apartadas del camino de la realización personal y profesional? ¿Dónde está la voz de las universidades ante la situación de millones de personas en el mundo que pasan hambre, que no tienen las mínimas condiciones de vida, que sufren de la violencia sin posibilidad de rechistar (75 millones de niñas y niños menores de 18 años que son vendidos, utilizados para el comercio sexual en todo el mundo, poblaciones enteras que no poseen las condiciones de salubridad, agua y comida; millones de personas que son analfabetas lo que supone un riesgo aún mayor de abusos y engaños; y así se podría proseguir con otros temas, como la situación de pueblos y naciones que bien en situaciones permanentes de guerra, de dictadura, de falta de derechos humanos).

Existen, por supuesto, movimientos civiles y distintos manifiestos que declaran principios a desarrollar en cualquier país del mundo. Pero la cuestión, que nos atañe aquí, es que hacen y que pueden hacer las universidades en su tarea universitaria como tal. Las universidades, pueden y deben colaborar con otras instituciones sociales, culturales, políticas y religiosas para convertirse en instituciones realmente transformadoras de un mundo más justo y equitativo. Un mundo en que todas las personas que pasen por las universidades interioricen los valores marcados profundamente para el resto de su vida, y sean capaces de vivirlos desde el lugar y el puesto que les toque vivir. Hay valores a los que podrían sumarse la mayoría de las universidades e incorporarlos en sus principios y normas. Tal como señala Hans Küng (2012, p. 47): "La crisis económica y financiera global incumbe a las normas éticas comunes. Las leyes requieren una moral y las leyes globales exigen una ética compartida. Las demandas planteadas



por el Pacto Mundial de la ONU y las directrices de la OCDE requieren valores éticos interculturales. Esto no presupone un sistema ético específico sino, sencillamente, algunos valores y normas comunes. El *Manifiesto por una ética económica global* se basa en cuatro de estos valores, compartidos por las principales religiones mundiales: la no-violencia y el respeto supremo de la vida; la justicia y un orden económico justo; la veracidad y la tolerancia, así como la alianza y la equidad jurídica entre hombres y mujeres". No podemos entender la formación universitaria desde una perspectiva exclusivamente de formación intelectual, dirigida al desarrollo cognitivo y formación profesional, sino que debe hacer un especial hincapié en la formación ética y cívica de los estudiantes que antes que buenos profesionales deben ser buenas personas y buenos ciudadanos.

En los últimos años se ha incorporado en las universidades el concepto de *responsabilidad social universitaria* para resaltar el carácter que se desea de la actividad centrada en los aspectos más sociales de las universidades. Desde mi punto de vista, prefiero el término de *innovación social* que considero más amplio y comprometedor, ya que se refiere a toda la actividad institucional, y por consiguiente abarca o debe abarcar todos los ámbitos sustantivos del quehacer universitario (docencia, gestión, investigación y extensión ó proyección social). Significa un *compromiso institucional* que intenta o ayuda a la transformación de las personas (en primer lugar de la propia comunidad universitaria, como son los estudiantes, el profesorado, el personal de Administración y Servicios, así como todos los responsables y órganos directivos); y por otro lado, se focaliza por colaborar en la transformación de su entorno a través de sus acciones directas e indirectas, y los efectos multiplicadores que sus estudiantes realizan en las tareas durante su estudio así como las que puedan llegar a lograr en sus actividades y cargos profesionales.

El concepto de compromiso (engagement) muy utilizado en la bibliografía americana va en esta línea de esta intención de ayudar a cambiar y mejorar la situación de las personas y grupos del entorno social. Peter Singer (2012, p. 221) afirma: "Si tenemos la posibilidad de evitar que ocurra algo muy malo, sin que para ello tengamos que sacrificar nada de importancia moral comparable, debemos hacerlo".

Es una invitación a no quedarnos quietos, a no ser meros espectadores de lo que ocurre en nuestro mundo sino a ser agentes proactivos. Sigue el autor promoviendo que no quedemos paralizados por la ingente información que puede llevar a la indolencia y a pensar que no se puede hacer nada. Y expone con claridad: "algunas personas pueden pensar que la pobreza mundial es una especie de agujero negro, en el que echamos nuestro dinero sin que se produzca ningún resultado. Pero se están obteniendo resultados". El autor resalta que aunque las cifras siguen siendo escandalosas, se está produciendo una reducción, seguramente ni tan grande ni profunda como quisiéramos pero sí menor año con año. Por ejemplo 8,1 millones de niños menores de cinco años que mueren cada año, pero comparativamente se analizan los datos; es decir, unos 22.000 muertos cada día. Dos años más tarde casi se ha reducido un millón.

El Consejo de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2001) elaboró un documento (denominado: *Universidad: compromiso social y voluntariado*, en el que planteaba la posición deseada de las universidades: La contribución de la universidad a la participación ciudadana en tareas sociales y solidarias debe concebirse desde su base estructural, y por tanto contribuir desde su docencia e investigación a formar en valores de compromiso social, y en aplicaciones prácticas de las diversas titulaciones, enfocadas a la modificación de estructuras injustas, a la solución de problemas, a la mejora de la calidad de vida, especialmente en lo relativo a la salud, a la educación, el medio ambiente y a la sensibilización y difusión de estas cuestiones. De modo sucinto señalamos los seis grandes objetivos que se planteaban en esos años:

- Objetivo núm. 1: *Formación y educación* (destinada a la formación de voluntarios, cooperantes y trabajadores del tercer sector sobre tres focos clave: trabajo comunitario y en grupo; diseño, gestión y evaluación de programas de intervención, y en tercer lugar, aplicación de las nuevas tecnologías al mundo del voluntariado y participación social).
- Objetivo núm. 2: *Investigación* (Identificación de necesidades, impacto de las situaciones de voluntariado, diseño de programas de acción coordinada entre Universidades, ONG y Empresas).



- Objetivo núm. 3: *Sensibilización* (organización de seminarios, debates y sesiones divulgativas para difundir este documento; apoyo a iniciativas de miembros de la comunidad en la realización desinteresada de acciones y sensibilización a la sociedad en general).
- Objetivo núm. 4: Estructuras solidarias propias (que permitan fomentar la solidaridad activa y el voluntariado entre los miembros de la comunidad universitaria, gestionar la información en esta temática, informar sobre acciones y programas de voluntariado realizado por las Universidades y ONG).
- Objetivo núm. 5: *Compartir experiencias y recursos* (Organización de programas de intercambio, de profesores, expertos y voluntarios; organización de experiencias y actuaciones con otros agentes sociales).
- Objetivo núm. 6: *Nuevas tecnologías y transferencia tecnológica* (contribuir a extender la revolución informativa reduciendo la brecha entre el mundo industrializado y el mundo en desarrollo; apoyo a la transferencia tecnológica, apoyando el acceso a la información y la comunicación entre universidades, entre países y con otros agentes sociales).

Sin duda, este planteamiento es muy positivo pero después de más de diez años, los resultados no son todo lo halagüeños como se deseaba. Es muy difícil lograr estos objetivos sino forman parte de las líneas estratégicas de las universidades y se llevan a cabo de forma paralela a la actividad ordinaria académica de las universidades.

Por eso proponemos, un modelo de innovación social que abarque las dimensiones universales de las universidades (docencia, investigación, gestión y extensión o más recientemente denominada proyección social). Si la responsabilidad social de las universidades se restringe a una acción paralela a las actividades ordinarias potenciada desde un servicio o departamento *ad hoc*, su impacto será mucho menos significativo que si la universidad pone la mira de todo su quehacer en todas sus actividades de forma global.

PROPUESTA DE UN MODELO DE INNOVACIÓN SOCIAL UNIVERSITARIA RESPONSABLE

Este modelo surge de una investigación llevada a cabo entre 16 universidades (dos europeas y 14 latinoamericanas) durante casi tres años. La primera tarea planteada en el equipo fue la elaboración de una definición consensuada que permitiese posteriormente ahondar en la elaboración y selección de las dimensiones que lo configuran. Esta es la definición:

“la innovación social universitaria responsable en la universidad se entiende como una competencia organizativa desde sus ámbitos sustantivos (docencia, investigación, extensión y gestión) para transformarse y promover soluciones a los desafíos del entorno social y global. Estas respuestas novedosas a los problemas sociales y globales se construyen con la participación de sujetos y actores sociales, y con características de rapidez, pertinencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad y justicia generando prioritariamente valor y transformación social”. Villa et al. (2013).

Como puede verse en la figura nº1 se refleja en primer lugar los cuatro ámbitos sustantivos del quehacer universitario que configuran el marco de actuación global de las universidades. En el modelo propuesto, hemos definido seis dimensiones que consideramos muy importantes en el funcionamiento de las universidades. Estas dimensiones son: la dimensión curricular y pedagógica, que da lugar al desarrollo principal de las universidades que es la formación humana personal, social y profesional de los estudiantes. La segunda dimensión es la organización, es decir, las estructuras e infraestructuras que permiten el funcionamiento de la universidad, pero esta organización se fundamenta en principios activos, en valores y en sistemas de participación más o menos democráticos, más o menos transparentes. De ahí, que supongan una dimensión relevante para el desarrollo de la innovación social en el seno de la universidad. La tercera dimensión, es la ambiental. Hoy en día ha tomado mayor peso debido a los desastres que se están ocasionando en todo el planeta por la falta de respeto, cuidado y protección del Medio Ambiente. Y las universidades

deben iniciar la sensibilización y la formación en esta dimensión tanto desde el punto interno como externo. La cuarta dimensión se refiere a la internacionalización. Todas las universidades en mayor o en menor medida tienen una política de internacionalización. En un mundo tan globalizado como el actual, se requieren las intercomunicaciones, la creación de redes para la colaboración y el intercambio y la movilidad de estudiantes y profesores, y para ello, ya existen programas internacionales que favorecen esta política. La quinta dimensión se centra en un foco clave en la actualidad como es la I+D+i. Esta tríada de investigación, desarrollo e innovación dan el carácter a algunas universidades, constituyendo esta dimensión en su vértebra funcional. Finalmente, la sexta dimensión es la Relación con el Entorno, en la que algunas universidades ponen el foco de su actuación. Son universidades comprometidas con el desarrollo de su entorno inmediato, más local o nacional. Pero todas las universidades, están volcadas de un modo u otro con la Sociedad, y todas necesitan por un lado su ayuda, su colaboración, su inversión, pero por otro, deben rendir cuentas, y examinar el impacto que tienen en diversos aspectos y valorar si cumplen suficientemente con esta función social.

A continuación, señalamos las cuestiones que hemos analizado en nuestra investigación y cuyos resultados no podemos mostrar aquí. Para cada una de las dimensiones hemos formulado una cuestión general, que se va concretando con las diversas cuestiones específicas. Los interesados pueden ver los resultados de la investigación de cada una de las preguntas concretas: www.innova.deusto.es en su apartado publicaciones libros y allí se puede descargar.

Dimensión I: Curricular y Pedagógica

La pregunta guía para el análisis de la innovación social en la dimensión curricular y pedagógica fue la siguiente: *¿Cómo demuestra la institución su innovación social en la dimensión curricular y pedagógica?*

Desde el punto de vista de los factores internos el foco clave es la *formación del alumnado*, que puede analizarse a través de tres aspectos importantes entre otros:

- Programa académico-profesional: Formación y desarrollo de competencias relacionadas con la innovación y el compromiso social
- Programas de Aprendizaje Servicio.
- Experiencia vivencial. Participación directa de estudiantes en experiencias vinculadas a la realidad social.

Un segundo elemento a considerar es el desarrollo profesional para el personal universitario: docente, investigador y personal de administración y servicios.

Desde la actuación institucional con respeto a esta dimensión curricular y pedagógica debería analizarse la respuesta educativa con equidad atendiendo a la diversidad de las poblaciones pertenecientes a la comunidad o las provenientes de otros países. De un modo más específico, debería analizar hasta qué punto la universidad tiene en cuenta una política de equidad en el ingreso, si ofrece una respuesta educativa a la diversidad del alumnado, y como y de qué manera fomenta la participación con equidad. Por ejemplo, se puede analizar aspectos como: sectores de población con ingreso efectivo en la universidad, sectores de población a los que va dirigida la oferta educativa, atención a la diversidad con equidad en programas y/o proyectos de innovación social responsable universitaria:

Desde de una perspectiva externa habría que analizar una serie de factores entre los que destacamos la formación del alumnado, el impacto de los programas de formación en los estudiantes, y los beneficios de la participación de los estudiantes en prácticas sociales.

Dimensión 2: Organizacional

La pregunta que orienta esta segunda dimensión es: *¿Cómo demuestra la institución su innovación social responsable en el ámbito organizacional?*

Desde la perspectiva interna, un primer foco a considerar es la *Planificación, gestión y evaluación institucional* y hasta qué punto muestra un carácter de innovación social. De un modo más concreto se pueden analizar la política y estatutos, planes estratégicos, las normas, reglas y procedimientos y el sistema de

evaluación, y los recursos asignados. Ciertamente, considerar la planificación, gestión y evaluación permite observar los propósitos pero es absolutamente necesario comprobar que el proceso a seguir cuenta con los recursos asignados suficientes para desarrollarlo con éxito.

Un segundo aspecto, que en gran parte se olvida como factor de innovación es la estructura organizacional, que es la que propicia el desarrollo y sostenibilidad del enfoque de innovación social responsable desde sus funciones sustantivas. De nada serviría el esfuerzo de una buena planificación de la innovación si las estructuras organizativas no se adecúan a la misma, si son rígidas, si se mantienen unas estructuras participativas de carácter tradicional y vertical.

Dos elementos relevantes se proponen para ser considerados en el análisis de la innovación social universitaria: la estructura organizacional, y los espacios de diálogo, consulta y reflexión estratégica.

Un tercer foco pero por ello no menos relevante, es la cultura organizacional orientada a la transformación basada en la innovación social responsable. Los aspectos que sugerimos tener en cuenta en este apartado por su importancia e impacto en el funcionamiento del centro son los siguientes: la identidad, el liderazgo, y el clima organizacional. Todos ellos muy fundamentados en una amplia investigación existentes sobre estas variables que constituyen elementos esenciales de la naturaleza de las organizaciones.

Desde el punto de vista externo, subrayamos varios factores a considerar en la evaluación de la innovación social. En referencia a la planificación, gestión y evaluación institucional, resulta interesante analizar el *impacto de la implementación de las políticas y estatutos; el impacto de la implementación del plan estratégico, y finalmente, el impacto de los recursos asignados.*

En definitiva, se ve necesario obtener información sobre el impacto en esas tres vertientes: políticas, planes estratégicos y recurso asignados, la visión de los tres aspectos puede ofrecer una imagen clara de la innovación social en esta dimensión organizativa.

Dimensión 3: Investigación, desarrollo e innovación, I+D+i.

La pregunta que orienta el análisis en esta tercera dimensión es la siguiente: *¿Cómo demuestra la institución su innovación social responsable en el ámbito de la investigación, el desarrollo y la innovación (I+D+i)?*

Desde una perspectiva interna, habría que analizar las políticas institucionales en innovación social responsable. Y algunos aspectos a considerar podrían ser: la disponibilidad de recursos e incentivos para el desarrollo de investigaciones que promuevan la innovación social responsable, el apoyo a la conformación de equipos y grupos de investigación, el fomento de la investigación colaborativa con sectores externos a la universidad, la existencia de procedimientos que garanticen el cumplimiento de principios éticos, y el apoyo a la inclusión en los equipos de investigación de personas con discapacidad, inclusión de minorías, género, participación de la mujer.

Un segundo apartado se refiere a la Comunidad investigativa y a las Redes de Producción de Conocimiento. Tres aspectos señalamos como relevantes en este apartado: Producción de conocimiento generado en redes de investigación (locales, nacionales e internacionales) respecto a la innovación social responsable; Fomento a la creación y protección de la propiedad intelectual en relación a innovaciones sociales responsables, y Resultados de investigación aplicados en las comunidades contraparte. Este segundo apartado resulta especialmente interesante para el desarrollo de la innovación social en este ámbito ya que la innovación social requiere compartir y cooperar con otras organizaciones para conjuntamente intentar transformar la realidad.

Un tercer apartado de esta tercera dimensión son la Gestión, transparencia y difusión del conocimiento que concretamos en tres actividades importantes: la difusión de los resultados obtenidos a la comunidad, el reconocimiento de otros saberes producto de diversas manifestaciones culturales, y el intercambio de conocimiento respecto a la innovación social responsable.

Un cuarto apartado que subrayamos es el fomento de la investigación en temas prioritarios para la innovación social responsable, lo que significa la necesidad de detectar las necesidades y problemas sociales sentidos por la comunidad



y la universidad elaborar proyectos para investigar y resolver los problemas planteados.

Desde el punto de vista de factores externos, señalamos las políticas institucionales de investigación en innovación social responsable, y de modo concreto, enfatizamos analizar el *impacto de la inclusión* en los equipos de investigación de personas con discapacidad, inclusión de minorías y participación de la mujer.

Respecto a la comunidad investigadora y redes de producción de conocimiento, sugerimos el estudio en dos aspectos: el impacto de la producción de conocimiento generado en redes de investigación (locales, nacionales e internacionales). respecto a la innovación social responsable, y el impacto de los resultados de investigación aplicados en las comunidades contraparte.

En el tercer apartado señalado, Gestión, transparencia y difusión del conocimiento pero desde el punto de vista externo mencionamos dos tipos: el impacto de la difusión de los resultados obtenidos a la comunidad, y el impacto del reconocimiento de otros saberes producto de diversas manifestaciones culturales.

Finalmente, en el cuarto apartado referido a los temas prioritarios, indicamos como un aspecto a considerar el impacto de las áreas de investigación relacionadas con la resolución de problemas o necesidades sociales.

Dimensión 4: Relación con el Entorno

La pregunta que orienta el análisis de esta cuarta dimensión es: *¿Cómo demuestra la institución su innovación social responsable en su relación con el entorno?*

Desde el punto de vista interno señalamos cuatro factores a tener en cuenta: la relación con la sociedad, proyectos, y contribución al desarrollo del país, y concretando este aspecto indicamos tres elementos: analizar las Instancias de participación de agentes sociales en los ámbitos y niveles institucionales establecidos, los eventos universitarios de fomento del emprendimiento e innovación social responsable, y la implicación universitaria en programas y proyectos de voluntariado y/o acción social.

En un segundo apartado que denominamos Trabajos en red, en relación con la comunidad y con diferentes grupos de interés que especificamos en dos

acciones: examinar los consorcios y acuerdos firmados por la universidad con agentes sociales, y la implicación en canales de toma de decisiones públicas.

En un tercer apartado dedicado a las incidencias en políticas públicas, que de un modo focalizado insistimos en valorar hasta qué punto la universidad muestra capacidad de influencia de los resultados de los proyectos sociales en la definición de políticas públicas.

Finalmente, un cuarto apartado se refiere al conocimiento académico y popular, en el destacamos tres aspectos relevantes: aprendizajes internos y externos de la universidad generados a partir de los programas y/o proyectos de innovación social responsable, iniciativas para promocionar y difundir la innovación, y el acceso a la experiencia y al conocimiento (know how).

Desde un punto de vista externo en relación al primer apartado enunciado más arriba: "relación con la sociedad, proyectos, y contribución al desarrollo del país", enfatizamos cuatro elementos a considerar: el impacto de la participación de agentes sociales en los ámbitos y niveles institucionales establecidos, el impacto de los programas y/o proyectos organizados con el resto de la comunidad, los beneficios de la participación de estudiantes y profesionales universitarios en programas y/o proyectos sociales para la comunidad con la que trabajan, y finalmente, el análisis de las instituciones con las que se involucra la universidad (sector público, privado y sociedad civil).

El segundo apartado de esta cuarta dimensión referida a los trabajos en red, en relación con la comunidad y con los diferentes grupos de interés (stakeholders), se podría analizar dos aspectos: el impacto de los consorcios y acuerdos firmados por la universidad con agentes sociales, y la implicación de otros actores sociales en la implementación de programas y/o proyectos de innovación social responsable desarrollados en la universidad

El tercer apartado, Incidencia en las políticas públicas, destacamos el examen de la influencia de los resultados de los proyectos sociales en la definición de políticas públicas.

El cuarto apartado sobre el conocimiento académico y popular, sugerimos dos análisis: el impacto de la interacción de diversos saberes, disciplinas y conocimientos populares en el diseño y desarrollo de proyectos sociales; y un

segundo examen sobre el impacto del acceso a la experiencia y al conocimiento (know how).

Dimensión 5: Ambiental

La cuestión que guía el análisis de esta quinta dimensión de la innovación social universitaria es: *¿Cómo demuestra la institución el fomento del desarrollo ecológico sostenible?*

Desde la perspectiva interna, las universidades tienen un gran cometido que realizar en su propio seno, y sugerimos cinco factores a considerar desde el punto de vista de la innovación social: la cultura ambiental; las políticas y sistemas de gestión ambiental; la formación en el área de medio ambiente; la investigación en el área de medio ambiente, y finalmente, acciones en relación al medio ambiente.

En relación al primer factor Cultura Ambiental, destacamos tres aspectos a tener en cuenta: inserción de la responsabilidad por el medio ambiente como prioridad universitaria; el perfil del alumnado responsable con el medio ambiente, y las instancias de sensibilización, diálogo y difusión en relación al cuidado ambiental.

Respecto al segundo factor, Políticas y sistemas de gestión ambiental, subrayamos dos elementos clave: la política de responsabilidad ambiental, conservación de los recursos naturales y reducción de la huella ambiental; y la gestión universitaria de los impactos ambientales.

En el tercer factor, formación en el área de Medio Ambiente, destacamos tres aspectos para examinar cómo se aplica la innovación social: analizar la Malla curricular que integra transversalmente los contenidos de desarrollo sustentable desde la visión de la innovación social responsable; el Área de formación respecto a la problemática ambiental dentro del desarrollo profesional del personal universitario; y finalmente, los Programas de formación abiertos a la comunidad sobre la problemática del medio ambiente.

El cuarto factor se refiere a la investigación en el área del medio ambiente, y que concretamos en tres aspectos a considerar: los Equipos y grupos de

investigación en relación a la problemática ambiental; las *Áreas de investigación, temáticas que aportan soluciones científicamente fundadas a las problemáticas sociales respecto al desarrollo ecológico sostenible, y la contribución de la investigación en temática ambiental en la comunidad.*

El quinto factor de esta dimensión se refiere a las acciones en relación al medio ambiente, que especificamos en tres elementos relevantes: los Programas y proyectos enfocados al mantenimiento y protección ambiental; la Participación en actividades de la comunidad de apoyo al desarrollo ecológico sostenible; y la Interacción empresarial y comunitaria para el desarrollo ecológico sostenible.

La perspectiva externa de esta dimensión la centramos en dos factores: la formación en el área del Medio Ambiente, focalizado en el estudio del impacto de los programas de formación organizados en la universidad que fomentan el desarrollo ecológico sostenible; y el examen del beneficio de la participación de los estudiantes en prácticas en programas de desarrollo ecológico sostenible.

Dimensión 6: Internacionalización

La pregunta que orienta la evaluación de la innovación social en esta área es: *¿Cómo demuestra la institución su innovación social responsable en el ámbito internacional?*

Desde una perspectiva interna, señalamos cuatro factores que configuran esta dimensión.

El primer factor a reseñar se refiere a las Políticas de fomento de la internacionalización en relación a la innovación social universitaria responsable, que focalizamos en una Política que favorezca la internacionalización de la universidad en el ámbito de la ISUR.

Un segundo apartado es el enfoque social en redes internacionales con dos actividades muy importantes: el desarrollo de proyectos de investigaciones internacionales en el ámbito de la innovación social responsable; y la participación con asociaciones, acuerdos formales, alianzas y consorcios internacionales de carácter universitario en el ámbito de la innovación social responsable.

Un tercer apartado es la movilidad académica internacional para el fomento de la innovación social responsable. Para la evaluación de este apartado se proponen dos cuestionas clave: la movilidad académica estudiantil, y la movilidad académica de docentes e investigadores para el fomento de la innovación social responsable.

Finalmente, un cuarto apartado son los programas de formación conjunta (pregrado y postgrado) en el ámbito de la innovación social responsable evaluarlos a través del desarrollo de programas educativos con enfoque internacional.

Desde el punto de vista externo proponemos el análisis del impacto de las políticas y normativa que favorezca la internacionalización de la universidad en el ámbito de la ISUR. Y en el factor del enfoque social en redes internacionales, se sugieren dos evaluaciones de impacto: el impacto de los proyectos de investigación internacionales en el ámbito de la innovación social responsable; y el impacto de la participación en asociaciones, acuerdos formales, alianzas y consorcios de carácter universitario en el ámbito de la innovación social responsable.

Respecto del apartado movilidad académica, se propone el examen del impacto de la movilidad académica estudiantil y el impacto de la movilidad académica de docentes e investigadores.

Por último, respecto a los programas de formación conjunta (grado y postgrado) se sugiere el análisis del impacto de los programas educativos en el entorno social.

CONSIDERACIONES FINALES

El modelo de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR) pretende ser u referente o marco general para las universidades, pero en ningún caso algo normativo. Por tanto, no se trata, de evaluar todos los apartados de todas las dimensiones (lo que estaríamos hablando de más de doscientas variables) sino de evaluar lo que la universidad hace y no hace en las cinco dimensiones que configuran el modelo ISUR.

El propósito fundamental del modelo es sensibilizar a las universidades para que examinen si tienen una visión holísticamente social o más bien tienen y mantienen una acción de innovación social parcial. En general, muchas instituciones tanto universitarias como empresariales tienen un departamento de innovación social responsable que lleva a cabo acciones paralelamente a sus actividades ordinarias, y esto es lo que denominamos “parcial”. Desde nuestro punto de vista, las universidades deberían auto-examinarse y hacerlo con contraste externo si su función social se traspasa a todas sus actividades y áreas universitarias, manteniendo una coherencia y transparencia social.

El modelo ayuda sin duda a reconocer muchas de las actividades que las universidades llevan a cabo en las cuatro áreas sustantivas coincidentes en la mayoría de las universidades (docencia, investigación, gestión y extensión o proyección social). Cuando las 16 universidades participantes en la investigación empírica realizada, pudieron comprobar que efectivamente tienen muchas lagunas y que falta una alineación social que vertebre toda acción y actividad universitaria en un enfoque centrado en la innovación social responsable.

REFERENCIAS

- BEPA. Bureau of European Policy Advisers. (2010). *Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union*. Brussels: European Commission. BBVA (2012). *Valores y Ética para el siglo XXI*. Madrid: BBVA.
- Clark, B.R. (2011). *Cambio sustentable en la Universidad*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Küng, H. (2012). La crisis económica global hace necesaria una ética global. En BBVA (2012). *Valores y Ética para el siglo XXI*. Madrid: BBVA. pp. 29-48.



- Villa, A. y López, A. L. (2012). La evaluación de la innovación social en las universidades: un primer acercamiento. En Delfín Montero y Pedro Fernández de Larrinoa (Coords). *Calidad de vida, inclusión social y procesos de intervención*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villa, A. et al. (2013) (Ed.). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Tuning Project - Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Villa, A. (2014). La innovación social en el ámbito universitario: una propuesta para su diagnóstico y desarrollo. *Revista Argentina de Educación Superior RAES*, N°8.

**EJE I. ESTUDIANTES EN LA
DIVERSIDAD: RETOS DE LA
FORMACIÓN DOCENTE**

I.1 ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD Y LA UNIVERSIDAD

Fernando Copado Bueno
Jorge Darío Alemán Suárez
Universidad Autónoma Chapingo, México

Palabras clave [Key words]: atención a la diversidad, educación media y superior, currículo, competencias.

RESUMEN

A lo largo de la historia de la educación, los docentes y las Instituciones de Educación (IE) Media Superior o Superior, en algunos momentos han priorizado la enseñanza en sus distintas formas de personalización, así como generar acciones para adecuar y ajustar contenidos, esto con el objeto de ayudar a sus alumnos a potencializar sus posibilidades para continuar sus estudios, o bien detectar las dificultades del aprendizaje. La UNESCO plantea en la última década de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), en donde de manera indirecta integra los aspectos de la educación comprensiva y atención a la diversidad, tales como: reducción de la pobreza, igualdad de sexos, promoción de la salud, protección del medio ambiente, transformación rural, derechos humanos, comprensión cultural y paz, producción y consumo responsables, respeto a la diversidad cultural y acceso igualitario a las NTIC's. Así, un Sistema Educativo (SE) requiere crear acciones formales y no formales, ofrecer una asesoría o bien una atención grupal o personalizada a través de la tutoría. El integrar el Enfoque Basado en Competencias (EBC) o bien cualquier otro modelo, es una tarea compleja que debe adaptarse a la realidad de cada IE. Otra tarea del docente y en especial la académica, es la planificación y elaboración de los programas de asignatura y las actividades del proceso enseñanza y aprendizaje.

La flexibilidad curricular es otro aspecto a considerar dentro del currículum, al ofrecer materias optativas en donde se posibilite al estudiante mostrar sus capacidades e intereses. Para integrar en el currículo la atención a la diversidad desde el aspecto pedagógico, se precisa articular diversas actuaciones didácticas, la orientación y la acción tutorial, así un actor para movilizar dichos aspectos, es el docente, al asumir un compromiso y responsabilidad ante esta necesidad. Además, en cada IE se precisa definir acuerdos coherentes y alcances en sus indicadores de logro, a fin de permitir a los estudiantes, en el corto plazo favorecer el tránsito de su formación desde el ingreso, hasta su egreso.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la educación los docentes y las IE en algunos momentos priorizan la enseñanza en sus distintas formas de personalización, así como generar acciones para adecuar ésta y ajustar contenidos, con el objeto de ayudar a sus alumnos a potencializar sus posibilidades para continuar sus estudios, o bien detectar las dificultades del aprendizaje al interior de su aula. Sin embargo, es poco reconocido este esfuerzo que ejecuta el docente, de tal manera que el SE, por momentos crea condiciones de incompreensión e injusticia, por un lado al exigir más tareas al profesor como lo son el diseño de mecanismos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, pero además la atención personalizada, al ser tutor y asesor, entre otras funciones académico-administrativas.

Las nuevas y múltiples identidades colectivas de los adolescentes y jóvenes, constituyen configuraciones muchas veces móviles, inestables, que cambian en forma incesante. Ante las dinámicas de información y comunicación al ocasionar que vivan en una forma más intensa las consecuencias de los cambios radicales, en donde existe una mayor necesidad de aprender durante toda la vida y de manera permanente. Así, desde su propia subjetividad, su mundo interior, sus formas de: ver, valorar, sentir, pensar, sus deseos y fantasías, se modifican por la modernidad emergente. Además, de ser amparados y asociados al SE, que

son las instituciones más inclusivas de la sociedad contemporánea. Pero aun así, existen la asimetría de poder entre viejas y nuevas generaciones, las cuales interactúan y conviven de manera intensa y cotidiana (Tenti, 2012).

De aquí la importancia, de estudiar los mecanismos de un adecuado entendimiento acorde a las nuevas realidades en un entorno de incertidumbre e imprevisibilidad, en relación con la utilidad de los procesos educativos que pueden desestimular a las nuevas generaciones, pero que también se expresan en las múltiples y novedosas formas de ser adolescente y joven, tal que al identificar sus elementos pueden ayudar a establecer una mejor comunicación entre las generaciones, condición indispensable para el éxito de cualquier acción pedagógica.

Por otro lado, la rapidez de los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos plantean nuevas exigencias que obligan al SE a una renovación constante para dar respuesta a las demandas y necesidades de las personas y la sociedad (Hirnas, 2008), así como ante los dilemas de la diversidad e interculturalidad que abarcan a casi toda la población, es el caso de México, pero qué en particular la historia de opresión y explotación es vivida por las poblaciones autóctonas desde la conquista y hasta la actualidad.

Las diferencias son inherentes a los seres humanos, siendo una la que emana de la procedencia cultural, sustento dinámico y cambiante desde el cual cada persona puede construir su identidad propia. Pero por otro lado, existe un derecho humano y de la educación (recursos humanos, igualdad de oportunidades y la calidad de la educación), lo cual no significa sólo acceder a ella, también es preciso lograr que los alumnos puedan integrar, desarrollar y participar lo máximo posible, dentro de un SE con pertinencia, convivencia y no exista exclusión.

ORIGEN DE LA EDUCACIÓN COMPRENSIVA

Se plantea en Estados Unidos en 1749, en Europa, se identifica como una necesidad para atender a los alumnos de clases sociales bajas, sin embargo, es hasta principios del Siglo XX cuando se considera la educación comprensiva, a partir de 1950, la cual se materializa con las reformas de los SE, en conjunción de otros programas y el Plan Marshall. En un marco para propiciar la educación con

igualdad de oportunidades, mediante una escolaridad general y obligatoria, en particular dirigida a que la persona acceda a una enseñanza secundaria (12 a 16 años de edad) o superior, dentro de un sistema flexible e individualizado y pueda adaptarse a distintas condiciones y contextos.

En Rusia, a partir de 1917, esta se plantea dentro del marco de la educación para el trabajo, en Reino Unido en 1944, Suecia en la década de 1950 y en España, sus antecedentes datan de 1857 y 1970, pero hasta 1990 se plantea su instrumentación y consolidación, al considerar el concepto del aprendizaje funcional, además de buscar el equilibrio entre las ciencias y su aplicación para la vida. En México, la educación comprensiva y en particular la atención a la diversidad datan de 1940, condicionada por una alta población indígena con su atraso cultural, social y económico, en un momento del proceso de industrialización. Por tanto, el remedio fue llevar la cultura y la civilización a través de la educación, en la siguiente década y hasta principios de 1970, la política indigenista se guió por una nueva interpretación de las necesidades de los pueblos indígenas y las comunidades rurales, pero persistía la idea de ser un sector social marginado y aunado a la masificación de la educación superior.

La mayoría de las reformas a nivel mundial se plantean como una necesidad de que la escuela facilite la formación de ciudadanos capaces de participar e integrarse al medio laboral, emocional, social y cultural en las instituciones y la sociedad. Por otro lado, la UNESCO plantea la década de EDS, para el periodo 2005-2014, en donde de manera indirecta integra los aspectos de la educación comprensiva y atención a la diversidad, en distintos ámbitos (ONU, 2002). Es decir, existe el derecho a la educación, el cual se basa en tres principios: la igualdad de todos los seres humanos, la no discriminación, y la participación democrática (OREALC UNESCO, 2007).

En la actualidad, existe el reconocimiento de la innegable relación entre la diversidad cultural y la educación (Hirmas *et al.*, 2005), en donde la reflexión y análisis se gesta desde distintas disciplinas y metodologías, sin embargo, la diversidad no logra ser comprendida como una oportunidad de cambio, sino como un problema que ha llevado a experiencias inconclusas y con falta de seguimiento, por parte del Estado y las propias IE.

EDUCACIÓN COMPRENSIVA

Es preciso generar un SE en donde se planten acciones formales y no formales, para lograr atender a los estudiantes con características especiales o provenientes de territorios alejados y con servicios poco diferenciados, con el objeto de poder reunir a los alumnos dentro de una misma comunidad, sin importar si proceden de un ámbito rural o urbano, bajo un currículo básico y sin distinción de clases. Esto a partir de acciones como ofrecer una asesoría o bien una atención grupal o personalizada a través de la tutoría. Para lo cual se diseñan y planean distintos ámbitos como: la educación comprensiva, polivalente, integradora, propedéutica y terminal, a fin de crear acciones para preparar a los estudiantes para la vida y una profesión. Así Husen (1988) plantea, la escuela comprensiva bajo los siguientes términos:

- Una escuela común que abarca a todos los alumnos de una determinada zona.
- Reúne diversos programas, tanto generales como profesionales.

No es suficiente el pensar y reducir las desigualdades, si bien las IE poseen una función de socializar la cultura y compensar las desigualdades, sin embargo, su tarea es más compleja dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza, asimismo, a éstas se le reclama más eficacia, calidad y excelencia. Tal que muchos aspectos, tienen que ver con la posición política de las propias IE, gobierno (federal, estatal, municipal) y con la vida cotidiana local y escolar. Así, por ejemplo en los procesos de selección, matriculación y acceso de los alumnos a una IE por medio de las comisiones o consejos, en donde por lo regular no existe una continuidad en los criterios de: selección, seguimiento, modos de clasificación, valorar los resultados académico, agrupación por capacidad y rendimiento vs grupos heterogéneos; y las medidas sólo corrigen la tendencia a la polarización.

Esto, sin considerar los itinerarios formativos, los cuales incluyen expectativas y toma de decisiones escolares y aspectos de adquisición no escolar (aprendizajes

no formales y experiencias significativas). En donde el itinerario vital de la persona, (elección/selección) es construido en parte con elecciones y decisiones de carácter individual, determinaciones familiares o del entorno próximo como el estructural del contexto social laboral, entre otros. Pero además la propia IE desconoce a otros con mayores aptitudes y capacidades, lo cual implica la legitimación de la actual discriminación social en el sistema.¹ Una vía para coadyuvar a la solución de esta problemática multifactorial es integrar la acción del profesor tutor, la cual adquiere más relevancia durante la presente década: la acción del tutor pasa de la simple orientación escolar a partir de resultados académicos y proyección de la IE a una orientación escolar y profesional basada en el principio del acercamiento en la toma de decisiones. De ésta manera Ferrandis (1988) señala, que la educación comprensiva se valora por poseer los siguientes rasgos:

- Proporcionar una formación mediante una enseñanza pública polivalente y comprensiva dentro de una misma institución, sin favorecer a una clase social.
- Se planea la separación de los alumnos en áreas diferentes.
- Buscar que programas educativos del mismo nivel, el plan de estudios en alguna de sus partes sea común.
- La integración de los alumnos se pueda llevar a cabo de forma mixta y flexible, acorde a las edades y todos los programas educativos son afines,

Bajo la comprensividad se pretende buscar aprendizajes significativos en términos de un enfoque constructivista, además el docente se enmarca como facilitador de las situaciones de aprendizaje. Por otro lado, la educación es un proceso complejo que desempeña un papel fundamental en cualquier sociedad humana que, de manera concreta, la define en cada caso (persona, sociedad, cultura). En

¹ Algunos investigadores, coinciden en señalar que el grupo de los alumnos de alta capacidad son también un grupo heterogéneo (Alonso, 1994; Benito 1996; Jiménez, 2000), debido a que están sometidos a cuatro factores, tal que como resultado de la interacción (capacidades cognitivas, motivación, creatividad y competencia curricular), éstos alumnos aprenden muy bien los contenidos que se imparten en clase pero que no son altamente capaces al salirse de lo habitual o perder la referencia del tema, e inclusive no saber resolver problemas en otros contextos.

donde la funcionalidad de ésta forma de educar (comprensividad y atención a la diversidad) se pone de manifiesto en los siguientes términos (Román y Moreno, 1990; Muntaner, 2000):

- Predomina lo sintético sobre lo analítico y lo práctico sobre lo contemplativo.
- Impera lo terminal sobre lo propedéutico.
- Las disciplinas útiles y su aplicación predominan sobre las de orden clásico.
- La individualización de la enseñanza como una vía para adecuarla a las necesidades de los alumnos, en un equilibrio en el trabajo cooperativo.

Desde una visión ampliada de educación básica la cual se propuso en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (PNUD, UNESCO, Banco Mundial, UNICEF, 1990), en la cual se asume la complejidad y naturaleza cambiante de las necesidades del aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, entendiendo que éstas son diversas y que pueden alcanzarse a través de distintas formas formales y no formales. Así como, poner de manifiesto la existencia de un mundo del trabajo incierto y cambiante, pero en el cual las mejores oportunidades están vinculadas a una educación de calidad, a mayores logros y a acciones de formación e inserción laboral de los jóvenes.

DESDE EL CURRÍCULO

El currículo dentro de un SE comprensivo en muchos casos manifiesta variaciones, sin embargo, presenta una homogeneidad en los aspectos fundamentales al ser abiertos y flexibles, prescriptivos y orientadores. Por otro lado, en su construcción se permite la participación, la negociación, la autonomía e implicación de la comunidad y del profesorado, de forma no autoritaria ni centralista, las condiciones administrativas, sociales, políticas, organizativas y pedagógicas, gestionando de forma colegiada y efectiva acorde a la realidad y cultura de nuestros alumnos. Esto con el objeto de lograr conferir las siguientes funciones.

- Establecer con claridad las intenciones educativas y los elementos comunes.
- Plantear un currículo abierto susceptible de integrar a los distintos actores.
- Señalar de manera explícita los rasgos que llevan a establecer tanto la intención educativa así como las funciones concretas y su práctica.
- Otorgar al profesorado un papel protagónico, en el proceso de desarrollo de las propuestas y autonomía en la elaboración de los proyectos curriculares.
- Orientar al profesorado al organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Ofrecer una formación común para todos, en un ámbito integral y de carácter polivalente.
- Preparar a los alumnos para vivir el papel de ciudadanos activos.

En el diseño y fundamentación del currículo, se pueden identificar ciertas disciplinas y contextos, que proveen información y permitan integrar distintos aspectos y su fundamentación, finalidades, valores, entre otros aspectos, dentro de éstas se pueden destacar a la Sociología, la Psicología, la Epistemología y la Pedagogía (metodología, interacción y evaluación). Esto con el fin de propiciar una reflexión y acercarse a los planteamientos basados en los ajustes entre oferta formativa y perfiles sociales y en los ajustes entre demandas formativas formales y no formales, Por otro lado, en cada nivel educativo (medio superior o superior) se delimitan sus objetivos, ciclos, edad, capacidades a desarrollar, áreas de conocimiento. Para lo cual se definen distintos niveles de concreción curricular: Proyecto Educativo (PE), plan de estudios, programas de asignaturas, manuales de prácticas, guías de estudio y antologías específicas de orientación de las materias delimitadas dentro del currículo prescriptivo y obligatorio.

Integrar el EBC o bien cualquier otro modelo, es una tarea compleja que debe adaptarse a la realidad de cada IE y Unidad Académica, esto con el objeto de planear y diseñar una nueva propuesta curricular a partir de un trabajo compartido y consensuado (Atienza *et al.*, 2009). Lo cual significa apostar por una concepción de la educación como una tarea de todos, en la que junto a los profesionales de la enseñanza y las administraciones educativas en conjunto, propicien una nueva función educativa, la cual trae consigo cambios en el rol docente y en la

cultura profesional, a fin de asegurar la coherencia en las intervenciones, la continuidad en los procesos educativos y las construcción del PE, al reflejarse en éste los acuerdos, contextualizar la educación, personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje y para ejercer la autonomía en un marco de corresponsabilidad. Pero a su vez lograr integrar elementos esenciales como son:

- Estilo docente, en donde se manifieste el carácter y la personalidad, así como la unidad en cuanto a criterios de actuación.
- Integral, compromete a todos los miembros de la comunidad educativa y lograrse vincular de forma más cooperativa y participativa.
- Propiciar la estabilidad, con el objeto de conseguir la continuidad del quehacer educativo, al generar puntos de vista que favorecen el desarrollo de los objetivos, dentro de un clima de cooperación y participación.
- Delimita un marco legislativo, a partir del marco general y lo adecua acorde a las necesidades del proyecto general del Sistema Educativo.

En todos los casos del proceso de diseño e intervención educativa, existe un responsable que va desde la autoridad institucional hasta el profesor, a fin de generar un modelo de aprendizaje constructivo y significativo, a partir de las distintas intervenciones. Sin embargo, esto también puede ser una falacia, de aquí la importancia de valorar la idea de D'Hainaut (1988) quien señala, que no podemos perder de vista que la educación es un sistema, en cuyo seno hay personas y existe interdependencia, lo cual constituye un hecho insalvable. Por lo que es posible atraer a la educación: significados socialmente adquiridos, heredados, construidos desde la propia educación, significados que comprenden una jerarquía, de valores, expectativas, intervenciones entre otras.

Actualmente distintos esquemas educativos han integrado al currículo el EBC² (Casanova, 2006; Castillo y Cabrerizo, 2012), cuyo término de competencia, se

² Preparar a los jóvenes para la vida dentro de un contexto esperado, con el fin de propiciar el aprender a usar y movilizar sus habilidades, actitudes y recursos (internos y externos). Es decir, lograr manejar dichos conocimientos, generar proyectos, tomar decisiones y gestionar situaciones complejas. Así, Perrenoud (2012) señala, la necesidad de la búsqueda de la pertinencia de los saberes, con el objeto de preparar al joven para la continuidad en sus estudios, enfrentarse a la sociedad con sus injusticias y ante los cambios en el mundo laboral.

asocia a un concepto polisémico, complejo que muestra múltiples matices e interpretaciones, tal que su comprensión no se puede ejecutar de forma unívoca o unilateral. Por otro lado, está asociado a los cuatro pilares de la educación planteados por la UNESCO desde 1998, como una vía para la adquisición de habilidades y valores para la vida. Además, de integrar y articular la teoría con la práctica, así como planear su desarrollo dentro de un contexto desde un ámbito formativo: el Saber-Conocer, con el Saber-Hacer y con el Saber-Ser.

También, existe una diversidad de definiciones de competencia,³ en particular se pueden señalar las planteadas por: Irigoien y Vargas (2002), Ocampo (2003), Barreira (2003) y Perrenoud (2004). En los siguientes términos al delimitar a las competencias, como unidades más o menos amplias de esquemas de pensamiento, acción y participación asociada a una formación profesional, pero también por la experiencia cotidiana y a un contexto laboral para saber actuar, en donde se requiere de la movilización varios recursos cognitivos de manera intencional como lo son la combinación integrada de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se van adquiriendo conforme al propio modo de ser y a través de la experiencia la formación y la autorreflexión, permitiendo lograr procesos y resultados de un adecuado nivel de calidad, resolver problemas y situándose siempre en un compromiso con el código de ética de la profesión.

La flexibilidad curricular es otro aspecto a considerar dentro del currículum, al ofrecer materias optativas en donde se posibilite que el estudiante muestre sus capacidades e intereses, conformar itinerarios diversos, adecuados a sus necesidades profesionales y de aprendizaje. Es decir, aprender a decidir su futuro, comprender sus preferencias y desarrollar una autonomía personal dentro de la atención para la diversidad.

³ En el ámbito educativo la competencia y el proyecto Tunning Europa-América, puede ser entendida como la educación para la eficacia y para satisfacer las demandas del mercado, con las siguientes características: saber, hacer, circunscribe el aprendizaje a las competencias laborales, pero contextualizado y asociado a una educación integral y formadora (Castillo y Cabrerizo, 2012).

DIVERSIDAD EDUCATIVA

El contexto global ha generado una sociedad dinámica dentro de procesos abiertos al cambio,⁴ más plural, heterogénea, con diversidad social y diferencias, que impactan a los modelos económicos de los países y a la sociedad más vulnerable o con menos recursos (económicos y educación, entre otros). De esta manera, el SE mexicano, no puede permanecer indiferente, debido a que los alumnos que se integran proceden de distintos niveles socioculturales y económicos. Para lo cual existe la necesidad de planear nuevas propuestas de currículo, que logren atender las necesidades y la variedad de requerimientos (zonas marginadas y rurales, discapacidad física, psíquica, sensorial, de exclusión social, discriminación, inadaptación, entre otros).

Además, de valorar el concepto del currículo comprensivo, como una acción de integración formativa abierta y flexible, al planear los límites y las actuaciones a desarrollar, para lograr atender la diversidad de los alumnos, es decir delimitar las características de los alumnos, las formas de selección, organización secuencial de los objetivos y contenidos, la estructura organizativa, la metodología y estrategia mínima, las necesidades de recursos de la unidad académica, para propiciar el desarrollo y evolución del proceso docente educativo. Así, la educación comprensiva se plantea ejecutar en un ámbito que favorezca:

- Individualizar la enseñanza.
- Interrelación de la diversidad de capacidades, integración y motivación, a fin de que éstas confluyan en el momento del aprendizaje.
- Estrategia adaptativa, con el objeto de realizar los ajustes, acceder a los objetivos básicos al crear acciones que favorezcan los procedimientos y procesos diferenciados.

⁴ Hargreaves et al., (2001) señalan, los cambios ante nuevas integraciones en el currículo, las formas de evaluación, el diseño de nuevas formas de enseñar, cambios sustanciales en las estrategias. Lo cual compromete al docente a adquirir una nueva filosofía, para comprender su coherencia interna, integrar nuevas funciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como abordar el trabajo intelectual coherente al proceso de cambio.

- Atención al proceso de enseñanza y aprendizaje de cada alumno, mediante acciones remediables que propicien una mejora en su actuación formativa, acorde a sus capacidades cognitivas, intereses, autoestima, ritmo, motivación y experiencia socioeducativa.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Esta referida al conjunto de decisiones que se toman o bien cualquier actuación ética que se realice en el ámbito de la educación dentro de una IE, con la finalidad de favorecer el proceso de formación y la mejora del desempeño de los alumnos en su unidad y diversidad. Asimismo, es preciso ejercer la función docente en un marco regulatorio y participativo de las diversas instancias educativas, a efecto de poder potenciar el aprendizaje de los estudiantes (principio de actuación), dentro de un ámbito de interacciones (características de la persona y las situaciones). Para lo cual es necesario que la Unidad Académica y los profesores, logren diseñar respuestas adecuadas acorde al tipo de alumnos y la realidad educativa. Según, Dolz y Moltó (1993) se pueden identificar cinco categorías:

- Método selectivo, derivados de una situación estática de las diferencias.
- Método temporal, basada en la concepción ambientalista de la diferencia.
- Neutralización de la diferencia personal, mediante la educación compensatoria.
- Modificación de las finalidades educativas.
- Adquisición de los métodos de enseñanza orientada a la adaptación del currículo (planificar, integrar procedimientos y estrategias, medidas de atención, criterios de promoción, entre otros).

También, es necesario configurar una estrategia de conjunto que contemple el diseño, la estructura del SE, la normatividad y su ordenación. Asimismo, las actividades de planificación y proyección relacionadas con las actividades de enseñanza y aprendizaje, la toma de decisiones y las formas de evaluación y promoción entre otras. Es así que en los procesos de inclusión y de atención a la diversidad el profesor (Mas y Olmos, 2012) deberá repensar sus prácticas

docentes, tanto en su desarrollo profesional como en su actitud en el momento de atender la diversidad del alumnado en el aula. Para lograr articular diversas acciones de intervención educativa, algunas de estas medidas, pueden ser:

- Diseñar y ejecutar un currículo abierto, flexible y favorecer diferentes niveles de adaptación y concreción.
- Adecuar la acción educativa a los distintos tipos de capacidad humana, cognitivas, motrices, de relación interpersonal y de actuación, entre otras.
- Integrar distintos campos de conocimientos y cultura, incluyendo los aspectos éticos.
- Planificar grandes bloques de contenido para cada área de conocimiento, así como la posibilidad de ejecutar una selección acorde a las características de los alumnos.
- Los contenidos y las ciencias evolucionan y el currículo deberá ser flexible y amplio, de forma que admita su concreción y desarrollo de manera gradual.
- El currículo deberá proporcionar una formación básica, acorde al nivel educativo.
- La evolución de cada asignatura obligatoria deberá ser continua e integradora.
- Definir la orientación didáctica y la evaluación, la cual deberá estar sustentada en principios psicopedagógicos, a fin de que el alumno construya su propio conocimiento y manifieste un aprendizaje significativo.
- Diseñar un espacio de materias optativas que posibiliten generar capacidades acordes a los intereses del alumno y ser una forma de aprender.
- Crear la posibilidad de realizar la adaptación curricular necesaria, que permita las modificaciones previa evaluación, en términos de los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, así como considerar la adecuación de la realidad sociocultural del alumno.

Para responder a cada realidad educativa (Cabrerizo y Rubio, 2007), es preciso crear un Plan de Atención a la Diversidad dentro de una Unidad Académica, dentro de las medidas ordinarias se pueden señalar las siguientes:

- Ser preventiva.
- Integradas a la organización y a la programación ordinaria.
- Considerar al conjunto de alumnos.
- Respalda la atención acorde a las diferencias personales.

LA FUNCIÓN TUTORIAL

Dentro de los sistemas educativos en la actualidad resulta ser una novedad, para otros, es una práctica común de atención de los alumnos en donde el plan de acción delimita los criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento para la tutoría (grupal o individual). Así Fernández (2011 y 2012) considera, que el docente universitario que se integra a la función tutorial, la IE precisa sensibilizar y dotar al profesorado para valorar la necesidad de respetar las diferencias individuales, incluso cuando éstas requieran respuestas ajustadas a las necesidades especiales. También es importante los aspectos relacionados con la escucha activa y empática (comunicación y relación), la valoración con el alumnado de la formación y las condiciones para desarrollar la docencia (asesoría), el fomento del trabajo cooperativo y colaborativo entre profesorado y alumnado, la promoción de la iniciativa personal, diseñar procesos de orientación seguimiento, mediación adecuada y adaptada tanto a la tipología y necesidades del gran grupo como a las individuales.

La orientación y la acción tutorial sustentan el trabajo de orientadores, profesores y tutores bajo los siguientes principios: la individualización de la enseñanza, la atención a la diversidad, la educación integral e inserción social, la coordinación interna y externa y la transición entre ciclos y etapas. Además, el profesor dentro de sus funciones de educador debe participar en su formación general de amplio espectro, donde las tareas de orientación y tutoría jueguen un papel destacado. Sin olvidar las áreas de intervención que serán trabajadas

en forma articulada: vocacional-profesional, proceso de enseñanza y aprendizaje, prevención y desarrollo humano y atención a la diversidad.

Es preferible realizar la tutoría individual como una particularidad de la atención a la diversidad, en donde el profesor funja con dos acciones, una de orientación y una segunda de seguimiento y atención. En caso de los alumnos con necesidades de aprendizaje y de una orientación académico-profesional adecuada es una vía aceptable, también ésta es imprescindible para la mejora de la imagen externa de la propia universidad (Zabalza, 2006), asimismo, desarrollar interdependencia profesional con estrategias que permitan la continuidad (Zabalza, 2009).

Es conveniente que los estudiantes del nivel medio superior y superior en sus primeros dos años de estudio, puedan ser acompañados en sus primeros ciclos universitarios mediante el programa de tutorías y programas remediales de formación, principalmente en disciplinas básicas y de desarrollo personal, como mecanismo tendiente a disminuir los riesgos de rezago y deserción, que son de un enorme perjuicio social y económico para las IE, el Estado y para sus propias familias. Es por esto, que las distintas instituciones deben aprender a realizar la adecuación al currículo a fin de ser pertinente con el objetivo de conseguir resultados satisfactorios en el proceso de enseñanza.

EL CONTEXTO Y LA UNIVERSIDAD

La evaluación de la educación a nivel nacional inicia a mediados de los 80's, así a lo largo de más de 25 años, se ha logrado realizar algunas acciones aisladas pero no de manera sistemática. En general se plantea a la evaluación como una herramienta clave para el mejoramiento de la educación, en particular en la educación media y media superior de nuestro país. Ejemplos de evaluación a gran escala son los exámenes: Enlace, Exani, Excale y PISA, dichos instrumentos cumplen propósitos muy diferentes y atienden funciones distintas del quehacer. Los resultados del Examen de la Calidad y el Logro Educativos (Excale), que es una prueba alineada al currículo nacional, en el examen del 2008, aplicado a tercero de secundaria (Sánchez y Andrade, 2009), los porcentajes obtenidos a nivel básico para

las áreas de Matemáticas, Español, Biología y Formación Cívica y Ética, fueron 27, 36, 63 y 61, respectivamente. Sin embargo, habría que preguntarse si dichos resultados a nivel IE del nivel medio superior, se han empleado para atender la diversidad manifestada en la población estudiantil.

La prueba Programme for International Student Assessment (PISA), el cual está orientado a atender las políticas educativas, los promedios de desempeño PISA 2006 (INEE, 2007) para México en términos de las competencias: científica, lectora y matemática, en el Nivel Medio Superior y Medio en la escala global fue en los tres casos de 410; y en la Matemática por nivel educativo, medio y media superior fue de 436 y 363 respectivamente. Así, el desempeño de los alumnos están en el límite (Nivel 2: 360 a 455, aprox.) dentro de una escala de niveles del 1 al 6. Para el 2009, los resultados fueron en Lectura 425 puntos; en Matemáticas 419 y en Ciencias 416, pero el nivel sigue siendo el dos (INEE, 2009).

La prueba ENLACE, se plantea en términos de las habilidades (lectora y matemática). Se pretende que la información sea útil para los estudiantes, sus padres y los docentes, esto significa que es una fuente de. El promedio del desempeño nacional para el periodo 2008 al 2012 (SEP, 2012) en las habilidades lectora y matemática en términos de la valoración Bueno y Excelente para cada habilidad fue 52.9% y 22%, respectivamente. Para el caso de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), en el mismo nivel de valoración habilidades lectora y matemática, el promedio para los últimos tres años para cada habilidad fue de 92.4 y 84.7 respectivamente. De esta manera, los resultados son altos en relación con el promedio nacional, de tal manera que los estudiantes como plantel han alcanzado el primero o tercer lugar a nivel nacional. También, es importante señalar, que la población del tercer año que resolvió el examen ENLACE en cada periodo corresponde en promedio al 64% de los alumnos que ingresaron, pero por otro lado, al término del tercer año se tiene una deserción entre 41 y 46% dependiendo de la generación.

Una contradicción que se manifestó, es un mayor porcentaje de reducción en la matrícula en la Preparatoria Agrícola, 5.8% (393 alumnos) en el ciclo escolar 2004-2005 y 4.1% (287 alumnos) en el ciclo escolar 2005-2006 (UACH, 2006), similares valores en otras generaciones. Esto significa que no es suficiente con

perfeccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje y trabajar en conjunto para mejorar el desempeño del alumnado, existen otras necesidades a determinar, a fin de abatir la deserción, muy cercana a la media nacional del bachillerato.

En la última década y en cuanto al proceso de selección y admisión en la UACH, se han generados acuerdos y criterios aprobados por H. Consejo Universitario, esto a partir de la emisión de la convocatoria, examen de selección y admisión. En donde el multiculturalismo nacional (urbano, rural, zonas, marginadas y origen étnico) y en caso de las etnias se reconocen 33 y su mayor porcentaje proceden de siete Estados; la cobertura es nacional, se pugna por reducir la desigualdad en el acceso a grupos desfavorecidos, con el fin de contribuir a favorecer las oportunidades educativas y recuperar la función universitaria.

Aun así coexiste una falta de coordinación entre instancias, autoridades y los colectivos de docentes, esto ante una ausencia relativa de regulaciones, planeación, escasa inspección de las actividades, alta centralización de funciones y la discreción para la toma de decisiones, entre otros aspectos. Pero éste acceso a la educación de los sectores marginados a la educación media superior y superior, se convierte en un problema para lograr atender a más de 2250 estudiantes de la población estudiantil anual por nuevo ingreso entre preparatoria y propedéutico y en donde cerca del 80% se integran con beca (externos o internos). Para lograr atender ésta diversidad, se precisa asignar distintos recursos y prever las necesidades, como lo son: los recursos físicos, materiales, financieros, personal académico suficiente, en todo caso las IE cuentan e imponen límites de matrícula, pero a su vez deberían ser responsables del aseguramiento de la calidad y proveer los servicios educativos suficientes.

Otro aspecto que incide dentro del proceso de mejora continua relativa y atención a la diversidad, es el personal académico, en muchos casos por su nivel de formación se integran más en su área profesional, pero no para atender los procesos de actualización y formación docente. Y son pocos los impulsan innovaciones pedagógicas, métodos de enseñanza y aprendizaje, o bien el actuar como tutores, todo esto con el objeto de promover el aprendizaje, mejorar el desempeño de los alumnos. Pero como Fernández (2000) señala, se cuestiona

la pertinencia e impacto de la formación del docente como un elemento para mejorar la calidad de los procesos educativos por las numerosas variables que intervienen.

CONCLUSIONES

Sin embargo, a nivel institucional es preciso generar acciones en donde se identifiquen los aspectos como: Analizar sus normas de selección y admisión, a fin de propiciar la atención a la diversidad y lograr cumplir sus objetivos; Identificar las características generales de cada grupo; nivel de desempeño alcanzado en el proceso de selección, dificultades percibidas por los responsables de cada materia; los niveles de integración del grupo y de producción del trabajo individual y grupal; los estilos de aprendizaje, aspectos de salud pública y psicopedagógicos (actitudes personales como actitudes hacia el estudio, su perspectiva de futuro, relaciones interpersonales, técnicas de estudio, problemas familiares y de salud; entre otros).

Estas acciones es importante valorarlas para prevenir y enfrentar las, condiciones de reprobación, repetición y abandono, en especial el denominado fracaso escolar, cada vez más relevantes cuantitativamente en distintas IE, como lo son: en el ingreso a la IE (media superior o superior), fracasan muchos aspirantes que no superan los exámenes de ingreso; en la permanencia, es el caso de los alumnos que logran superar las instancias de admisibilidad, pero abandonan o se retrasan, al no poder cumplir con las exigencias académicas en los primeros años de estudio. Estos aspectos son comunes incluso aunque el proceso de ingreso tenga un sistema de evaluación laxo, que permitan que un gran número de aspirantes puedan ser seleccionados, pero esto no asegura su permanencia dentro de algún programa educativo.

De ésta manera, el diagnóstico es una alternativa para brindar un mejoramiento en aquellos aspectos que se definieron como problemas compartidos por todos los programas educativos y lograr atender la diversidad. Pero para esto, es necesario encarar acciones complementarias a las de los cursos de ingreso,



para poder resguardar el principio de la igualdad de oportunidades.⁵ Además, crear los consensos que favorezcan revisar y/o generar los diseños curriculares de los diferentes niveles educativos.

Asimismo, actuar desde la perspectiva interactiva-sociocultural, al definir acuerdos coherentes con los alcances previstos en sus indicadores de logro, a fin de permitir a los estudiantes, en el corto plazo, aprobar los cursos de nivelación en el ingreso y en un mediano plazo, transitar con éxito los primeros años de estudio y el ciclo básico o tronco común, comenzando, así, un recorrido cognitivo, discursivo, cognoscitivo, técnico, hasta alcanzar el perfil de egreso definido en cada plan de estudio. Esto con el fin de los alumnos puedan integrar, desarrollar y participar lo máximo posible, dentro de un SE con pertinencia, convivencia y no exista exclusión.

REFERENCIAS

- Alonso, J. A. (1994). Bajo rendimiento escolar y/o fracaso escolar, en, Benito, Y. *Problemática del niño superdotado*. Amarú.
- Atienza, Ll. E., Bustamante, O.A., Cruz, T.M., Navarro, R.P., y Nebreda, S.T. (2009). Del proyecto educativo a las programaciones de aula: La incorporación de las competencias básicas a la práctica educativa. Núm. 7: Cuadernos de Educación de Cantabria. Consejería de Educación de Cantabria.
- Barreira, A. (2003). Análisis de las competencias profesionales de los orientadores escolares. Tesis de grado. Ed. Universidad de Santiago de Compostela.
- Benito, Y. (1996). Superdotados: Adaptación escolar y social en Secundaria. Ed. Narcea.
- Cabrerizo, D. J., y Rubio, R. M. J. (2007). Atención de la diversidad teoría y práctica. Pearson Prentice Hall.

⁵ Es recomendable aplicar el diagnóstico en la primera o segunda semana del inicio de las actividades académicas, a fin de lograr obtener resultados en la segunda o tercera semana, esto con el objeto de planificar las actividades.

- Casanova, M^a. A. (2006). Diseño curricular e innovación educativa. La Muralla.
- Castillo, A. S., y Cabrerizo, D. J. (2012). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. UNED y Pearson.
- D'Hainaut, L. (1988). Los sistemas educativos. Su análisis y regulación. Narcea.
- Dolz, M. D., y Moltó, P. (1993). Vías y medidas de atención a la diversidad en la E.S.O. Aula. 12: Marzo.
- Fernández, B. J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Educación Inclusiva. 4: 2: 135.
- Fernández, B. J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. Revista de la Educación Superior. XLI: 2: 162: Abril-Junio: 9.
- Fernández, L. A. G. (2000). La formación de docentes universitarios: la visión actual. Memoria I Congreso Internacional de Educación. San Luis Potosí, 3 al 5 de abril. Ed. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Ferrandis, T. A. (1988). La escuela comprensiva: situación actual y problemática. Colección Investigación, Núm. 19. CIDE.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., y Manning, S. (2001). Aprender a cambiar. Octaedro.
- Hirmas, R. C. (Coord.). (2008). Educación y diversidad cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Equipo Innovemos, OREALC/UNESCO. Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe y UNESCO.
- Hirmas, R. C., Hevia, R.R., Treviño, E., y Marambio, V.P. (2005). Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Vol. 1. OREALC/UNESCO.
- Husen, T. 1988. Nuevo análisis aprendizaje. Paidós.
- INEE. (2007). PISA 2006 en México. INEE.
- INEE. (2010). PISA 2009 en México. INEE.



- Irigoín, M., y Vargas, E. (2002). Competencia laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones al sector salud. OMS CINTERFOR/OIT.
- Jiménez, F. C. (2000). Diagnóstico y educación de los más capaces. UNED.
- Mas, T.O., y Olmos, R.P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*. 5: 1: 159.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4: 1: 1.
- Ocampo, A. (2003). Competencias orientadoras, formación profesional o proyecto educativo. Universidad Santiago de Santiago de Compostela.
- ONU. (2002). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014. Resolución Núm. 57/254 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. ONU.
- OREALC-UNESCO. (2007). Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe, Buenos Aires. UNESCO.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. Graó.
- Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. Desarrollar competencias o enseñar otros saberes. Graó.
- PNUD UNESCO; Banco Mundial; UNICEF. (1990). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Una visión para el decenio de 1990. Documento de referencia. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo. PNUD UNESCO; Banco Mundial; UNICEF.
- Román, P. M., y Moreno O. J. M. (1990). Educación comprensiva. Nuevas perspectivas. Cincel.
- Sánchez, M.A., y Andrade, M. E. (Coord.). (2009). El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008: Español, Matemáticas, Biología y Formación Cívica y Ética. INNE.

- Tenti, F. E. (2012). Docentes y alumnos: Encuentros y desencuentros entre generaciones. *In*: Tenti Fanfani, E (Coord.). La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. IIPÉ–UNESCO.
- UACH. (2006). Tercer informe de trabajo: 2005 a 2006. Gestión 2003/2007. UACH.
- UNESCO. (2012). La Educación para el desarrollo sostenible en acción. Instrumentos de aprendizaje y formación. Núm. 4. UNESCO:
- Zabalza, M. A. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5: 69.



I.2 EDUCACIÓN MEDIA Y CIUDADANÍA EN LA ALBORADA DEL SIGLO XX

Oscar Reyes Ruvalcaba

Celia Luévanos Aguirre

Eurídice Minerva Ochoa Villanueva

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141, Guadalajara, Jalisco, México

Palabras clave: ciudadanía, adolescencia, vida cotidiana,
aprendizaje social, educación cívica.

RESUMEN

Esta ponencia se ubica dentro de un proyecto más amplio que un colectivo de investigación, estudiantes y docentes de un Doctorado en Educación, estamos realizando sobre adolescencias en Guadalajara. Tiene como propósito introducir una forma de entender de qué manera los jóvenes estudiantes fueron aprendiendo a formarse como ciudadanos de una manera intuitiva y espontánea al deambular por la urbe tapatía. Para ello ubico a los lectores en el contexto en que vivían los adolescentes en la ciudad en el umbral del siglo XX. De manera particular pretendo realizar un acercamiento a las formas cómo los menores tapatíos hacían suyos los espacios urbanos en ese periodo. Parto del supuesto de que la educación cívica puede ser abordada a través de las formas en que los jóvenes han mirado y se han apropiado de su ciudad. Para conocer las maneras en que los adolescentes iban haciendo suya la ciudad me he cuestionado: ¿Cómo se fueron socializando los muchachos en la vida urbana tapatía? ¿Cómo percibían su barrio, la ciudad y sus contornos? Para acceder al reconocimiento de la mirada amorosa hacia

la ciudad me apoyo en el concepto de *matria*, de Luis González y González (1991) y de *vida cotidiana* que Paul Leuilliot (1999) Hice uso de memorias, autobiografías y recreaciones literarias para captar la vida interior de los adolescentes.

INTRODUCCIÓN

Aunque la actual Reforma Integral en Educación Básica (2011) tiene como propósito atender las necesidades educativas de los menores así como las expectativas que tiene la sociedad mexicana del futuro *ciudadano*, poco se ha trabajado este concepto desde las disciplinas educativas, aún menos se ha vinculado a los menores y su relación con la ciudad cómo ámbito de formación. En este trabajo intentamos mostrar qué también es posible estudiar la ciudadanía desde otra perspectiva: entendida como apropiación simbólica y material de la ciudad por parte de los jóvenes. Pues como señala Beatriz Núñez (1999, p. 17) las formas de ver la ciudad coincide con las maneras de vivirla. Ya que, entre el hecho fortuito de haber nacido en algún lugar y la identificación territorial con éste, se va realizando una incorporación subjetiva del entorno que se parece al del enamoramiento, al de un encantamiento por el terruño. Esta apropiación implica un proceso de aprendizaje, durante el cual se va afinando determinada forma de ver, leer y otorgar significados de la ciudad, esto es de adquirir identidad citadina o en términos políticos: ciudadanía.

a) Propósitos y supuestos

Procuramos atender a la siguiente pregunta general:

A principios del siglo XX, en Guadalajara ¿de qué manera los escolares fueron construyendo su propia versión de ciudadanía?

En concordancia con lo anterior sostenemos el siguiente argumento:

Si bien los grupos de poder, a través de la escolarización, procuraron formar un ciudadano entendido como un individuo apegado a la normatividad

institucional y acorde con las reglas de urbanidad vigentes, sostenemos que también es cierto que las juventudes de la época fueron construyendo su propia versión de ciudadanía en los márgenes de las políticas educativas y aún afuera de los recintos escolares. Consideramos que las adolescencias fueron conformando su propia constitución ciudadana, entendida como *apropiación experiencial de la ciudad*.

Hablamos de construcción ciudadana en un doble sentido: por una parte, como elaboración intelectual, en tanto representación social sobre lo que las autoridades educativas consideraban que debería ser un ciudadano; por otra parte, en tanto acciones cotidianas a través de las cuales los propios estudiantes iban apropiándose de la ciudad, de sus normas y símbolos.

Señalamos cómo en su diario devenir, y en los intersticios de la normatividad institucional, los jóvenes iban construyendo su propia acepción de ciudadanía, no necesariamente centrada en la reglas de urbanidad y "buen trato social", sino de una manera mucho más burda pero efectiva, una especie de "civilidad bárbara", que era la forma particular en que los jóvenes se convertían en ciudadanos, esto es, la manera en que se apropiaban simbólica y prácticamente de su entorno urbano.

CONTENIDO

Representaciones de los menores callejeros en los manuales de lectura

En los libros de texto la calle se presentaba como un espacio restringido para los jóvenes. Allí se señalaba que los menores sólo debían usar la vía pública como mero tránsito entre la escuela y el hogar. Si los adolescentes salían de su hogar, a menos que se dirigieran a estudiar, debían ir acompañados por alguno de sus padres o por una persona mayor. Si un púber le gustaba andar sin rumbo fijo por la ciudad podía llegar a ser considerado un libertino.

Los rasgos de conducta contrarios a los de un joven decente se personificaban en la figura del vago. Éste era un ser que deambulaba por la calle "sin oficio, ni beneficio", y, peor aún, viajaba por la vida influenciando con su mal

ejemplo a los otros menores. La causa de esta "bárbara conducta" se atribuía a la falta de orientación materna hacia el chamaco. Solamente por convivir en la vía pública, los sectores altos y medios consideraban que los menores de las clases menesterosas tenían un gusto natural por el juego y los cigarrillos y, por tanto, eran delincuentes potenciales a los que se les debía recluir y civilizar. Se olvidaba que la mayoría de estos mozuelos abandonaba la escuela para realizar alguna actividad remunerativa que apoyara al sostenimiento familiar. Así, por ejemplo, en una lectura se mostraba a dos muchachillos que faltaron a la escuela porque se dejaron convencer por un vago llamado Simón. Esta lección iba acompañada de una ilustración donde se observaba al trío recostados en un recóndito paraje, fumando y platicando despreocupadamente. Se culpaba a Simón de la conducta de los otros adolescentes, a quienes se presentaban como "hijos de familia". Allí se mencionaba:

Por desgracia, hay entre ellos un muchacho de malas inclinaciones que es el que arrastra a los otros dos a esa vida de holgazanería y de mala conducta. Simón, el muchacho que vemos a la izquierda, perdió a su madre cuando era muy pequeño, y siendo hijo único, quedó a cargo de su padre, hombre desgraciadamente muy vicioso, y que por esta causa se ocupaba bien poco de la educación del hijo... De esta manera fue como creció el pequeño Simón, sin oír jamás un buen consejo, y sin conocer otra educación que los golpes que su rudo padre solía aplicarle por todo correctivo (Núñez, 1913, pp. 14-15).

Además, a pesar de que en la ilustración se observaba fumando al muchacho mejor vestido, se culpaba al desgraciado Simón como el causante de dicha falta. Esto debido a que era huérfano e hijo de un padre ignorante y vicioso. El mensaje que se dejaba era que los jóvenes de buena familia debían seleccionar escrupulosamente a sus amistades, si no querían recibir el influjo de las malas compañías.

De acuerdo con los libros de lectura, los menores en la calle no sólo eran descorteses con los adultos, sino solían mostrarse insolentes y con rasgos considerados como bárbaros hacia los demás. La ociosidad podía llevar a hacer

de los adolescentes seres agresivos y pendencieros. La falta de conducción y vigilancia por parte de algún mayor hacia que los inocentes juegos dieran lugar a bromas y burlas, que podían degenerar en agresiones y peleas hasta en los más íntimos amigos.

Escolaridad callejera y formación ciudadana

Una rara sensación de “mayoría de edad” debía invadir a los chamacos que entraban a la primaria superior o a los liceos que existían en la ciudad. Es presumible que un sentimiento de suficiencia moral, de ventaja intelectual y hasta de cierta vanidad personal embargara a estos muchachitos. Mudar los pantalones cortos por unos largos; permitir que su pelo, ayer en corto casquete, le llegara hoy al ras de las orejas; percibir cambios en el timbre de voz; y el bochorno ante a la presencia del sexo opuesto, eran signo de que algo personal estaba cambiando.

En los contornos de la escuela los jovenzuelos dejaban cantos y rondas, para hacer corrillos donde aprendían algunas “canciones de trova”. Repasar en la intimidad algunos versos de amor teniendo en mente la mirada suspirante de alguna muchachita de céntrico colegio. Al salir por las mañanas de la escuela primaria superior, los grandes de quinto y sexto ya no se iban corriendo a casa para ser recibidos por los brazos de mamá. Ahora se acicalaban y arreglaban sus ropas, y a grandes trancos tomaban rumbo hacia el “colegio de señoritas” más próximo a la escuela.

Allí se les veía, mezclados con “los grandes” de los Liceos, ocupando las bancas del céntrico Jardín Núñez, o por allá cerca del Hospicio Cabañas para ver pasar y piropear a las “niñas finas” del Sagrado Corazón. Yáñez describe el comportamiento de una de estas palomillas por el rumbo del templo de San Felipe:

Don juancillos que visten todavía a la rodilla, pero ya fuman y dicen malas palabras, se apostan en las esquinas, en las bancas del jardín inmediato, frente al templo. Ellas pasan junto a ellos y adoptan precoz seriedad. Luego, halagada su incipiente coquetería, corresponden miradas y –encendidas las mejillas– apresuran el paso. Ellos

fanfarronean, se remilgan, tratan de esconder sus libros, de lucir calzado nuevo: el anillo que han tomado de mamá; la mascada que ganaron; la destreza en el fumar; engargolan la voz, se acicalan el cabello, frotan el calzado sobre la media (Yáñez, 1985, p. 65).

Sin embargo, en estos lances amorosos “los mozalbetes” de primaria superior tenían pocas posibilidades de conquista, pues tenían que contender con “los jóvenes” –bigote en ciernes– de los Liceos, incluso con “los padrecitos” del Seminario. Pero eso sí, “en el intento no quedaba”.

En los días santos, el jardín Zaragoza enfrente de Seminario, era uno de los lugares predilectos donde los precoces muchachos solían ir a probar suerte, pues allí iban a parar las “niñas bien” de Guadalajara según lo relatara Agustín Yáñez:

Allá van en parvadas llenas de gracia, a la hora en que salen de los colegios, todas las niñas de buenas familias, porque ha llegado la cuaresma y es tiempo de recordar el principio y el fin del hombre. Allá van las colegiales del Verbo Encarnado, con sus vestidos blancos y cinturón rojo; las teresianas, con sombrero y guarnición de color café; las del Sagrado Corazón; las de las adoratrices; las niñas de todas las escuelas particulares. Allá van parvadas llenas de gracia. Una campana colonial, aristocrática, va diciendo el sermón en la opulencia de la tarde (Yáñez, 1985, p. 65).

Allí intentaban hacer llegar a la güerita de ojos entornados una carta con los alambicados versos tomados de un libro de lectura. En esa misiva se solicitaba a la elegida que le brindara la oportunidad de “relacionarse seriamente con ella”. La supuesta agraciada debía, desde luego, rechazar indignada tal atrevimiento, pero si el susodicho era de “finas maneras”, de “buen ver” y soportaba el rechazo inicial, tal vez en la siguiente ocasión concediera a recibir –por medio de la chaperona, celestina y confidente– el recado amoroso. Las versificadas cartas iban a parar al “Contreras”, al “Mantilla” y alguno de los libros de “Higiene y Economía Doméstica”, donde se guardaban celosamente de la mirada de los padres. La recepción de la epístola no significa la aceptación del compromiso,



pero entreabría la puerta para que el ansioso enamorado siguiera haciendo entregas de versos, proposiciones y hojas perfumadas con "lavanda" de papá. El muchachito podía seguirla a la salida de la escuela, a una distancia prudente para no "levantar sospechas" de los celosos cuñados; encontrarla "casualmente" en la hora de misa; intercambiar una miradita ocasional y hasta captar una mueca que simulaba una sonrisa de parte de la pequeña amada. Todo eso podía durar largo tiempo hasta el día en que al mocetón se le metía en la cabeza que la "santa muchachita" le estaba "dando calabaza" con un "señorito de colegio", o hasta con un compañero de la propia escuela. Entonces el celoso polluelo exigía "pruebas de amor", que consistían en permitir intercambiar algunas letras, o mejor aún, entregarle unos rizos de su blonda cabellera en sobre sellado y perfumado.

De esta manera los escolares enamorados podían llegar a ser novios a escondidas "sin que nadie lo sepa, pues si mis papas se enteran me matan". Guadalupe Gallardo recordaba que de jovencita a escondidas llegó a tener por novio a un muchachito de su

En la cita cambiábamos poquísimas palabras, había siempre el cuidado de citarnos para la próxima en sitios distintos; sentíamos una vigilancia que, aunque discreta, también era asidua; me llevaba constantes regalos: que el ramito de flores, que un pajarito... Aquellas citas traían alarmada a la familia, e hicieron que frunciera el ceño mi tío, y fue la causa de que lo mandaran a estudiar a Guadalajara (Gallardo, 1955, p. 177).

Sin embargo, el precoz idilio tuvo un triste desenlace: al descubrirlos sus padres y para evitar incidentes mayores percances ella continuó recluida en el Colegio de las Damas del Sagrado Corazón, mientras que a él como castigo lo enviaron a estudiar al internado del Instituto del Señor San José.

Si bien en su casa y en la escuela los muchachillos solían recibir estoicamente las reprimendas de sus padres y maestros, en palomilla hacían del desamparo individual una virtud colectiva y en veces los más atrevidos se iban a "pintar venado" a algún solitario paraje como las Barranquitas de Belén, en donde, con un

cigarro en boca, taladraban el nombre de su enamorada en los paredones de piedra caliza que allí abundaban. O bien, vagaran por los manantiales del Agua Azul, La Alameda, el Jardín Botánico o en algunos de los “baños públicos” que por aquel entonces existían por el rumbo del barrio de Mexicaltingo. Quizás a estas barriadas pertenecían los muchachillos que con sus propios pasos hacían suya la ciudad y sus confines, según la narración del escritor Agustín Yáñez:

–Vámonos haciendo la pinta –grita Palafox–. Nos iremos a bañar al Profundo.

–Zas, suave, vamos a hacernos la pinta. Pero a mí me gusta más ir a los baños del Tepopote o al de las Damas. No me ajustan los fierros para ir al Profundo.

–Que le hace; nos vamos de moscas en el tranvía de Zapopan.

–Sí, le mosquearemos al remolque...

La emprendimos a pincel, o como vulgarmente se dice, en el caballo de San Fernando (ratitos a pie, ratitos andando) rumbo a Mexicaltingo que está re lejos, como más de treinta cuadras, torciendo calles. Íbamos –cada quien con nuestro cigarro en la boca– a veces de moscas, pero de nada servía, porque como no cabíamos los cuatro en el mismo carretón, los que se adelantaban tenían que esperar en las esquinas... Cuando llegamos a la avenida Corona sí pudimos pegárnosles todos juntos, nomás que el cochero donde iban la Galletera y la Yegua le atinó a éste un chicotazo padre en la mera espalda; excuso decirles que todos nos bajamos y nos fuimos a puñetazos contra el bolero había dado el pitazo, al grito de “ay van dos...”; le dimos hasta debajo de la lengua, para que se le quite lo malora; desde la estación hasta las Nueve Esquinas, le mosqueamos a un tranvía “Norte y Sur”: el conductor iba re entretenido platicando con unas gatas que volvían al mercado; suave, un carretón de ladrillos nos arrastro hasta el puente de las Damas; y de allí, otra vez a puro pincel, llegamos al ratito al Tepopote...

No sé si la Galla lo aventó o él se resbaló; el caso es que la Pantera cayó redondo en el agua, con todo y ropa. No aguantábamos la risa... Él, que se creía la Divina Garza, se puso a exprimir sus trapos y a tenderlos al sol, como si fuera criada de casa rica...

Pitaban los pitos de las fábricas. Serían ya las dos de la tarde. Hasta entonces pensé que iba a decir en mi casa y más porque llegaba recién bañado. Callados,



despacio, a pie, tomamos el rumbo de nuestras casas. Me fui por el merito sol a ver si se me secaba el cabello... ¿Qué diría yo en mi casa si me maliciaban el venado? Entonces fue cuando me acordé que en la apuración le prometí una manda al Señor San Antonio... La señorita, o el director Barbas de Chivo, seguro, nos van a dar una castigada padre, ora en la tarde: no sé cómo le hacen para indagar cuando los muchachos pintan venado (Yáñez, 1958, pp. 94-99).

CONCLUSIONES

En los primeros años del siglo XX el Estado estableció diversas estrategias educativas para inculcar a los jóvenes las pautas culturales que consideraban necesarias para que se integraran de manera responsable a la sociedad. Lo que implicaba ser respetuosos del orden institucional, aceptar las diferencias sociales, mostrar decorosas maneras y fino trato social. La escuela era –junto con la familia– la institución responsable de moldear la conducta de los alumnos. Sin embargo, en su vida diaria, junto con los aprendizajes formales, los escolares aprendían a evadir la disciplina escolar, a batirse a golpes con los rivales y a “pintarse” de vez en cuando de la escuela. Vaya, los jóvenes aprendían de manera sensible lo que tanto deseaban sus gobernantes: hacer de los alumnos nuevos ciudadanos. Sólo que éstos incorporaban los símbolos y las prácticas sociales de una forma por demás bárbara, ajenas a las “buenas maneras” que demandaban los códigos de urbanidad de la época.

Estos jóvenes tapatíos se apropiaban de la ciudad de una manera práctica y espontánea. Iban conociendo y reconociendo los diferentes rincones de la ciudad y haciéndolos suyos por medio de sus sentidos: con sus pies, a través de correrías en el trajín urbano; con sus manos, por medio de los juegos que celebraban en el recreo o en la esquina del barrio; con su ojos, en los viajes en tranvía que realizaban por la ciudad; con sus oídos, por las historias de ciudadanas que se transmitían de boca en boca y de generación en generación; con su paladar, saboreando las succulentas viandas, nieves y dulces que adquirían en las vendimias callejeras en los días del asueto escolar; incluso con el olfato que aspiraba el delicioso olor a tierra mojada. En suma, en su diario devenir,

los estudiantes incorporaban (volvían parte de su cuerpo) el olor, el sabor, las formas y el modo de ser tapatío.

En suma, los jóvenes en su cotidianidad áulica y extraescolar, se mostraban resistentes a los mandatos institucionales y con frecuencia sostenían comportamientos que transgredían las reglas de convivencia social. Los estudiantes se apropiaban de su entorno de una manera activa, más acorde con la diversidad de cunas que los vieron nacer y de los destinos a los que podían aspirar. Con ello los adolescentes no sólo eran objetos de la historia, sino se convertían en sujetos de su propia historia.

REFERENCIAS

- Gallardo, G. (1955). *Dintel Provinciano*. México: Imprenta M. León Sánchez.
- González y González, L. (1991). "Terruño, microhistoria y ciencias sociales". En Pérez Herrero, Pedro (comp.) *Región e historia en México*. México: Instituto Mora.
- Leuilliot, P. (1999). En De Certeau, Michel. *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Núñez, A. (1913). *El lector americano. Libro segundo. Curso gradual de lecturas. Nueva edición destinada al uso de las escuelas mexicanas*. Nueva York: D. Appleton y Company.
- Núñez, B. (1999). *Guadalajara, una visión del siglo XX*. Zapopan, Jalisco, México: Colegio de Jalisco.
- SEP (2011). *Reforma Integral de Educación Básica*. México.
- Yáñez, A. (1958). *Flor de juegos antiguos*. Guadalajara: Ediciones del Banco Industrial de Jalisco.
- Yáñez, A. (1985). *Los sentidos del aire*. México: Fondo de Cultura Económica.



I.3 RETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

Raúl Calixto Flores

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México, DF

Palabras clave: Educación ambiental,
formación ambiental, diagnóstico

RESUMEN

En este escrito se describe una experiencia educativa realizada con estudiantes de la línea de formación en educación ambiental de la maestría en desarrollo educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Los estudiantes de la maestría participantes en esta experiencia son profesores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Esta experiencia se llevó a cabo en el marco del seminario "Especializado II" durante el tercer semestre de la maestría.

En el seminario se abordan contenidos referidos a la sustentabilidad vinculados con la educación ambiental por medio de una estrategia didáctica que constituye una experiencia educativa. Esta estrategia didáctica se planea como un diagnóstico ambiental, mediante el cual se fomenta el trabajo colaborativo.

Los estudiantes de la maestría a través del diagnóstico observaron como los niños y jóvenes de la comunidad del Colegio Miravalle, participan en proyectos comunitarios que fomentan el sentido de pertenencia, la importancia del bien común, y la responsabilidad en la toma de decisiones, entre otros valores asociados a la sustentabilidad. Las actividades escolares tienen un fuerte impacto en las distintas formas de organización de la comunidad para enfrentar los problemas ambientales.

El diagnóstico como experiencia educativa en la maestría en desarrollo educativo, ha permitido a los estudiantes no solo obtener nuevos conocimientos, sino también reconocer la importancia de la educación ambiental para alcanzar los objetivos de la sustentabilidad.

INTRODUCCIÓN

La educación ambiental constituye una alternativa pedagógica para transformar la concepción antropocentrista que predomina en las relaciones del ser humano con el medio ambiente. El objeto de estudio de la educación ambiental se encuentra en la en las relaciones entre los seres humanos, entre éstos y la sociedad, y la sociedad con la naturaleza.

El planeta Tierra con una larga evolución, que culminó con la biodiversidad que hoy se conoce, incluye de acuerdo al Fondo de Población de las Naciones Unidas a más de 7,100 millones de seres humanos, tiene en el presente siglo una severa problemática ambiental. En este sentido la educación ambiental puede contribuir a una formación ciudadana sustentable.

- A la educación ambiental le corresponde elaborar propuestas, que incidan en la transformación de las relaciones de los seres humanos con el medio ambiente, a través del respeto a la naturaleza y a todos los integrantes de la sociedad.
- En el ámbito escolar, el profesor desempeña un papel fundamental en la construcción de conocimientos y la creación de conciencia sobre la crisis ambiental y en el fomento de la conciencia sobre las responsabilidades de los distintos actores sociales sobre los problemas ambientales locales y globales. En este sentido el profesorado requiere de una mejor preparación en este campo; preparación que en muchos casos no ocurre en la formación docente inicial. Es por ello que en el ejercicio profesional de la docencia, la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales han diseñado una serie de cursos



y diplomados dirigidos a los profesores de educación básica. Pero son pocas las instituciones de educación superior que impulsan programas de posgrado en educación ambiental, entre éstas destaca la UPN; uno de estos programas, corresponde a la línea de formación en educación ambiental de la maestría de desarrollo educativo; en este trabajo se describe una experiencia educativa en educación ambiental con los estudiantes de la maestría en desarrollo educativo de la UPN.

Agradezco el apoyo de los profesores del Colegio Miravalle, en especial al Dr. Franciso Javier Conde González por propiciar las condiciones para el desarrollo de esta experiencia de formación en educación ambiental.

LA MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

En México son pocas las instituciones de educación superior que impulsan programas de posgrado en educación ambiental. La Universidad de Guadalajara, la Universidad de la Ciudad de México y la UPN en las unidades Atzacapotzalco y Mazatlán ofrecen la maestría en educación ambiental; y en la unidad Ajusco la línea en educación ambiental en la maestría en desarrollo educativo.

La UPN, fue creada con el propósito de fortalecer la formación de los profesores, por ello en relación a otras instituciones tiene una mayor oferta. Además de las maestrías a nivel posgrado oferta la especialización en educación ambiental, coordinada en las unidades UPN del Distrito Federal.

La maestría en desarrollo educativo comprende once líneas de formación: educación artística, educación matemática, enseñanza de las ciencias naturales, hermenéutica y educación multicultural, política educativa, prácticas institucionales y formación docente, diversidad sociocultural y lingüística, e interculturalidad, la historia y su docencia, tecnología de la información y comunicación en educación, teoría e intervención pedagógica y educación ambiental.

La línea de formación en educación ambiental de la maestría en desarrollo educativo, se integra por una serie de seminarios, generados a partir de la construcción de interrelaciones entre los diferentes ámbitos de análisis del medio

ambiente, de forma principal el económico, sociológico, político, legislativo, ético, estético, educativo, científico y tecnológico; y a campos del conocimiento, por ejemplo, ecología, biología, sociología, pedagogía, psicología ambiental, filosofía y epistemología.

Esta línea de formación tiene entre sus propósitos: proporcionar a los alumnos herramientas conceptuales y metodológicas para el desarrollo de proyectos de investigación o intervención educativa que posibiliten la generación de conocimiento o la propuesta de soluciones a problemas propios a su práctica profesional, el dominio disciplinario y el desarrollo de una actitud positiva hacia el medio ambiente; también se pretende desarrollar modelos de innovación pedagógica con dominio de los contenidos tanto científicos como socioculturales de la educación ambiental, tendientes a transformar la práctica profesional en su ámbito de competencias; y construir y desarrollar alternativas educativas, orientadas a transformar las pautas culturales en un problema por demás actual que es el cuidado de nuestro ambiente, desde el punto de vista personal, familiar, nacional y mundial.

La maestría comprende dos líneas de formación, la básica y la especializada. La primera comprende seminarios teórico-conceptuales de la educación; y la segunda seminarios referidos a un área temática, como lo es el área de educación ambiental.

Los seminarios de la línea en formación en educación ambiental hacen referencia a constituir sujetos responsables, autogestivos, autónomos, autodisciplinados, críticos y creativos que cuenten con las herramientas teóricas, metodológicas y prácticas de la educación ambiental, a la vez que sean capaces de ubicarse en una posición ética realizadora de los valores de la sustentabilidad. La línea de formación en educación ambiental comprende, cuatro seminarios de tesis, en los cuales los estudiantes desarrollan su proyecto de investigación o de intervención; tres seminarios especializados en educación ambiental; y dos seminarios de temas selectos. Los estudiantes de la maestría por lo general, son profesores de educación básica de distintos niveles educativos, desde educación preescolar a educación superior, como también promotores y/o educadores ambientales.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El seminario especializado II, que se desarrolla en el tercer semestre, en un lapso de 16 semanas en un horario de cuatro horas por semana. Este seminario tiene como objetivo profundizar en la comprensión teórico conceptual de la educación ambiental, con lo cual los estudiantes elaborarán un informe que comprende una segunda aproximación del marco referencial, contextual o metodológico de la propuesta de intervención o de investigación educativa.

Este trabajo puede ser incorporado al trabajo de tesis, en el cual construya herramientas analíticas para abordar uno o varios problemas ambientales, considerando su origen, consecuencias y alternativas en un contexto específico.

El seminario se desarrolla en la modalidad de taller, demanda una planeación colegiada que incorpore las necesidades de formación de los estudiantes. Se combinan actividades de investigación, redacción y exposiciones de los avances de un diagnóstico. El diagnóstico es utilizado como una estrategia para la generación de aprendizajes significativos, vinculados al proyecto de tesis.

El diagnóstico en la educación ambiental aporta elementos de juicio básico con el objeto de definir el origen, las características, magnitud e importancia de un problema ambiental. "El diagnóstico se define como un proceso analítico que permite conocer la situación real de un contexto en un momento dado, para describir problemas y áreas de oportunidad, con el fin de corregir los primeros y aprovechar los segundos" (Calixto, 2009a, pp. 29-30).

El diagnóstico en la educación ambiental se inscribe en la pedagogía liberadora de Paulo Freire (1969), Ezequiel Ander Egg (1994) y Moacir Gadotti (2002) que conciben a la educación como una práctica que conlleva al desarrollo de la reflexión y crítica, a partir de la problematización de la práctica.

Con el diagnóstico se observa críticamente al medio ambiente y sus relaciones (externas e internas); para tal efecto utiliza una gran diversidad de herramientas dependiendo de la profundidad deseada en los aspectos que se quieren conocer, de los recursos disponibles y de los grupos que van a participar y de los niveles específicos en los que se va a aplicar.

El diagnóstico es fundamental para poner en práctica las actitudes, los conocimientos y valores adquiridos en la formación de la maestría. Las etapas del diagnóstico son cuatro: formación del equipo colaborativo, preparación del diagnóstico, diseño del proyecto de diagnóstico y ejecución. Posteriormente se solicita la presentación de un informe.

Los resultados del diagnóstico se derivan en gran medida por la constitución de un equipo colaborativo. Este equipo impulsará el proceso que permite revelar un estado de situación. Como estrategia didáctica permite la preparación, diseño y ejecución de un plan de registro y algunas hipótesis acerca de lo que ocurre.

La primera etapa de un diagnóstico, es formar un equipo colaborativo (con los estudiantes de la maestría); este equipo, tiene como tarea fundamental impulsar las distintas etapas para el desarrollo del diagnóstico. Los estudiantes establecen acuerdos y compromisos para el desarrollo del diagnóstico. Se distribuyen tareas y se establece un presupuesto.

La segunda etapa corresponde a la preparación del diagnóstico, en el cual se problematiza, y define el problema que se diagnosticará, considerando los diversos componentes, en este caso es identificar ¿Cómo el Centro Educativo Miravalle educa ambientalmente a los niños y jóvenes de la comunidad?.

En la tercera etapa se delimita con claridad, como se obtendrá la información. Segunda etapa preparación del diagnóstico. En esta etapa los estudiantes de la maestría buscaron información sobre los trabajos de las comunidades urbanas para atender a los problemas ambientales inmediatos; asistieron al sexto seminario interinstitucional de educación ambiental y sustentabilidad en la Universidad Pedagógica Nacional, donde pudieron entrevistar a varios de los conferencistas. Uno de los conferencista el Dr. Francisco Javier Conde González, les ofreció proporcionarles las mayores facilidades para realizar el diagnóstico en la Comunidad Educativa Miravalle. El grupo decide hacer el diagnóstico en esta comunidad.

En la cuarta etapa se realiza prácticamente el proceso de diagnóstico diseñado. La planeación para su ejecución deberá ser lo más completa posible, implica el seguimiento de las actividades.

La información obtenida del diagnóstico se organiza y sistematiza para presentar un informe de la experiencia obtenida al realizar el diagnóstico.

MIRAVALLE UNA PROPUESTA A LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SUSTENTABILIDAD

En este informe, además de mostrar las condiciones socioeconómicas de la comunidad, los datos estadísticos del Centro Educativo Miravalle, los estudiantes de la maestría destacan que es posible lograr los propósitos de la educación ambiental, cuando los integrantes profesores, alumnos y padres de familia de una comunidad educativa desarrollan en forma coordinada distintos proyectos.

La comunidad de la colonia Miravalle, ha vivido un largo proceso de organización que se inició con una amplia participación de sus habitantes, llegando a conquistar a base de movilizaciones y protestas los principales servicios básicos; emergió un proyecto de educación popular de donde, a su vez surgieron la mayor parte de los primeros esfuerzos de organización comunitaria, con grupos de vecinos que fundaron comisiones.

Estas comisiones se relacionan con la Ecología, Salud, Abasto, Educación y Servicios logrando conformar la Asamblea Comunitaria de Miravalle con la propósito de ser un espacio ciudadano abierto a todos los ciudadanos de la comunidad; desde esta asamblea se promueve la construcción de consensos en busca del bien común, el bien de todos y donde vinculan el trabajo comunitario con otras organizaciones e instituciones de la ciudad; para la Asamblea Comunitaria de Miravalle el anhelo más importante ha sido la consolidación de la participación y la organización entre las instituciones y vecinos de la parte alta de la Sierra de Santa Catarina, con la finalidad de crear mayores condiciones de justicia social y sustentabilidad ambiental que les permitan hacer posible el bienestar de todos y cada uno, es decir, la apuesta final es la búsqueda del bien común.

La zona donde se encuentra el centro educativo es considerada como de alta marginalidad, con grandes problemas y carencias como lo son la falta de servicios, el desempleo, inseguridad, violencia, falta de espacios educativos, culturales, deportivos y recreativos; está conformada por 69 manzanas y surge hace

apenas veintisiete años en gran medida como producto de la afluencia migratoria principalmente de los estados de Oaxaca, Puebla y Estado de México. La mayoría de los habitantes se ubican entre los 12 y los 25 años de edad, es decir, que los niños y jóvenes representan el mayor porcentaje de los habitantes de la colonia.

El rango promedio de escolaridad es de 6.6 años; solamente 2.31% de la población mayor de 18 años tiene acceso a la educación media superior; los planteles educativos de la zona no cubren la demanda de la población lo cual provoca deserción y niveles bajos de escolaridad.

La comunidad del Colegio Miravalle atiende a niños y niñas de educación especial, primaria y secundaria en un horario de 8:00 a 13:00; cuenta con una matrícula de 583 alumnos y una plantilla docente de 35 maestros. Después de las 13:00 horas las instalaciones son ocupadas por jóvenes preparatorianos, quienes ocupan ese plantel por las tardes hasta las 20:00 horas. En la institución educativa se promueve la cultura de la participación, el sentido de pertenencia y valores como la búsqueda de un bien común.

En la institución educativa se promueve la cultura de la participación, el sentido de pertenencia y valores como la búsqueda de un bien común. La comunidad educativa participa en un proyecto ecológico (con una visión ecosófica) dentro y fuera del plantel en el Centro de Capacitación y Educación Ambiental Miravalle (Ceceami). Los niños de educación primaria participan en los siguientes proyectos:

- El trabajo en hortalizas, los niños participan en el cuidado de sábila, para la elaboración y venta posterior de shampoo; ha sido fundamental el que los niños participen en todas las etapas del proyecto, viendo culminados sus esfuerzos al vender su producto e invertir nuevamente las ganancias en la compra de materias primas, o en el embellecimiento de sus espacios recreativos.
- Cuidado de cactáceas, donde los niños pueden aprender las características, cuidado y beneficios que estas plantas brindan a la comunidad.
- Criadero de truchas.



- Pintado de áreas comunes de recreación, recolección y venta de polietileno tereftalato (PET) para obtener los insumos de mantenimiento.
- Difusión a la comunidad respecto a los beneficios y servicios que se obtienen de la naturaleza; sus integrantes recolectan evidencias de todas y cada una de las actividades que realizan las diferentes comisiones con el objetivo de informar a los integrantes de la escuela y la comunidad sobre lo que están realizando, plasmándolo en periódicos murales.
- Elaboración de composta, reciclado y recolección de polietileno tereftalato (PET).

La forma de organización del plantel ha sido importante en los logros obtenidos desde hace 24 años, aunque han tenido que enfrentarse también a algunas limitantes entre ellas, el tiempo y los recursos económicos.

En el caso de las comisiones de secundaria el trabajo se proyecta un poco más hacia la comunidad, ya que no solo atienden la reserva ecológica, sino también brindan mantenimiento a espacios de recreación dentro de la colonia como el parque y los juegos.

Y toda la comunidad educativa del Centro Educativo Miravalle participa en los proyectos Ceceami, con una extensión de una hectárea de superficie, se ubica en las inmediaciones de la Reserva Ecológica de la Sierra de Santa Catarina declarada por Decreto Presidencial como Zona Sujeta a Conservación Ecológica el 28 de junio de 1989. En la reserva se protegen y conservan recursos naturales en una superficie de 2,166 hectáreas. La hectárea superficie del Ceceami se encuentra actualmente ocupada y trabajada en su totalidad por medio de diversos proyectos ecoproductivos, como el de captación de agua pluvial, consiste en filtrar el agua de lluvia almacenándola en depósitos, con la finalidad de sostener y satisfacer las necesidades de riego de los proyectos que alberga el Ceceami; el de la cisterna que es un proyecto para extraer agua proveniente del subsuelo empleando energía eólica mediante un caja que funciona como aspa o bien al pedalear una bicicleta; el composteo, espacio en el que se genera composta utilizando lombrices y a partir de desechos orgánicos provenientes del colegio Miravalle y de la cocina comunitaria, el abono orgánico que se genera se integra

en los cultivos, área de jardín y para la recuperación de suelos del Ceceami; los invernaderos. en donde por el momento en uno se están cultivando cebollas y otro en el que se piensan desarrollar cultivos mediante la técnica de hidroponía; el cactario, en el que se están cultivando diversas cactáceas ya que por medio de los insumos se procesan diversos productos como paletas de nopal, artículos de limpieza personal como el champú de sábila, entre otros; el sabilario, constituye otro proyecto en el que se cultiva la sábila para aprovecharla en la elaboración de productos medicinales; la piscicultura, en el que los alumnos del Colegio Miravalle estudian aspectos biológicos de las truchas y perfila la posibilidad de su reproducción para su venta; las plantas medicinales, se cultivan plantas de uso medicinal, algunas de ellas existentes en la localidad y se ve la viabilidad de cultivar otras más; la recuperación y reciclado de envases de plástico de PET. A partir del acopio (recolección y proceso de dos toneladas semanales), almacenamiento y trituración. Generando empleo a 30 jóvenes de la comunidad.

Los artículos que se fabrican se ponen a la venta local, regional, nacional e internacional: como Alemania; y la siembra de temporal. Son espacios en donde los estudiantes ponen a prueba el cultivo en almácigos, el uso de diferentes materiales como llantas para reproducir hortalizas. Tienen área de cultivo experimental y se hacen responsables de su crecimiento y desarrollo.

Los estudiantes de la maestría después de concluido el diagnóstico y entregado el informe, reflexionan sobre la importancia de la coordinación de acción entre la comunidad educativa y la comunidad vecinal, para lograr el desarrollo de acciones a favor del medio ambiente, con una conciencia participativa y comprometida con el bien común.

Entre las conclusiones de los estudiantes de la maestría, destaca el siguiente comentario: "...la experiencia obtenida es una muestra de lo que se puede lograr en materia de educación ambiental en los planteles de educación básica, algo que yo desconocía, ya que han involucrado no solo a los alumnos y a los profesores."

Los estudiantes de la maestría identificaron que es posible a toda una comunidad escolar en un proyecto incluyente, donde niños, jóvenes, padres de

familia, profesores y autoridades participan para el logro de fines comunes, aprendiendo a establecer una mejor relación con el medio ambiente, conscientes de que de esta relación depende la sobrevivencia de todas las especies que en él vivimos. Los estudiantes de la maestría también observaron que se ha logrado enriquecer la visión que los niños y jóvenes tienen de su mundo, con una perspectiva ecosófica donde se conjuntan todas las dimensiones (biológica, natural, económica, social, cultural) para tener una relación más sensible con el medio ambiente y lograr que los niños actúen de manera más crítica y se responsabilicen por las decisiones que toman.

Los estudiantes de la maestría constataron que la educación ambiental es posible, sin necesidad de ir más lejos, aquí en el mismo Distrito Federal, observaron los logros en una comunidad que se encuentra marginada, y que pese a ello ha obtenido a través de la educación y el trabajo colectivo demostrar que los seres humanos aún pueden reconstruir las relaciones con el medio ambiente.

REFLEXIONES FINALES

Una reforma curricular en la formación de docentes es insuficiente, sino toma en cuenta la dinámica de las propias instituciones, los formadores de docentes y las corrientes del pensamiento del quehacer docente (Kenneth Zeichner, 1983). En este sentido, emergen varios retos en la formación docente en educación ambiental.

Retos para las instituciones: incorporar propuestas tendientes a la ambientalización curricular; generación de planes ambientales; y la construcción de proyectos sustentables.

Retos para los formadores. Formación o actualización en educación ambiental: asumir los proyectos sustentables de la institución; y propiciar en los estudiantes un interés por los contenidos y temas ambientales.

Para la teoría pedagógica. Orientación hacia una política ambiental; promover la participación de la comunidad académica en el debate contemporáneo sobre los riesgos de la crisis planetaria; y propiciar la formación de competencias ambientales en la comunidad estudiantil.

Existen diversas propuestas para enfrentar con éxito los retos mencionados en la formación de profesores en educación ambiental (Fien y Maclean, 2000), que deben ser tomadas en cuenta, entre las que se encuentran el desarrollo de redes de apoyo de colaboración entre los profesores y de enfoques participativos para la ejecución de los programas en educación ambiental.

Otra propuesta es la de subrayar la importancia de la participación de los profesores en experiencias concretas, ya que necesitan tener experiencias similares como las de sus propios alumnos, así como el tiempo, el espacio y apoyo a medida que traducen su propio aprendizaje en su práctica docente (Kelley and Williams 2013, p. 12).

El diagnóstico como experiencia de formación en la maestría en desarrollo educativo, les ha permitido a los estudiantes no solo obtener nuevos conocimientos, sino también valorar la importancia de la educación ambiental para alcanzar los objetivos de la sustentabilidad, generar redes de colaboración y participar en una experiencia concreta.

El diagnóstico ambiental no es un fin en sí mismo, sino una estrategia para la formación docente en educación ambiental, para ello es necesario contar con:

- Un equipo colaborativo, sensible al trabajo de equipo y comprometido con los propósitos del diagnóstico.
- Con información confiable, válida y significativa.
- Un manejo confidencial de la información (manejo al interior del equipo colaborativo).
- Respeto a los acuerdos tomados para el diagnóstico, impulsando el logro de sus objetivos.
- Un diagnóstico en educación ambiental permite el fomento de las competencias ambientales; aporta información valiosa, que determina las posibles opciones para un posterior proyecto.

El diagnóstico cobra importancia cuando se fundamenta en información válida, confiable y significativa. Sin estas condiciones se corre el riesgo de que la valoración del diagnóstico no corresponda a la realidad, o corresponda sólo una parte

de la misma, por lo tanto, no resulta una base confiable para la generación de proyectos.

Por otra parte la investigación respecto a la formación de docentes en educación ambiental es escasa (Alicia Rivorosa y Francisco Javier Perales 2006, Raúl Calixto 2009b, Ofelia Castañeda 2010, Francisco Javier Perales 2010), se requiere de impulsar la investigación, ya que sus resultados permitirán identificar, comprender los problemas que enfrentan los formadores de docentes, así como proponer alternativas para superar estos problemas. Con la investigación se hace posible identificar las oportunidades que ofrecen la interacción y el trabajo escolar o no escolar, para desarrollar programas, estrategias y acciones referidas a la educación ambiental.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, Ezequiel (1994). *Metodología de la investigación social*, Argentina: Ateneo.
- Calixto, Raúl (2009a). *El diagnóstico educativo. Elementos para conocer y actuar en el medio ambiente*. México: Castellanos editores.
- Calixto, Raúl (2009b). *Representaciones sociales del medio ambiente*, México: UPN.
- Castañeda, Ofelia (2010). Perspectiva docente sobre la educación ambiental. *Revista Casa del Tiempo*, 29, pp. 80-85.
- Fien, John y Maclean, Rupert (2000). Teacher education for sustainability: Two teacher education projects from Asia and the Pacific. In K. A. Wheeler y A. P. Bijur (Eds.). *Education for a sustainable future: A paradigm of hope for the 21st Century*, New York: Kluwer Academic/Plenum, pp. 91-111.
- Freire, Paulo. 1969. *La educación como práctica de la libertad*, 14 ed. 1974, México: Siglo XXI-Tierra Nueva.
- Gadotti, Moacir (2002). *Pedagogía de la Tierra*, México: Siglo XXI.

- Kelley, S y Williams D. (2013). Teacher Professional Learning Communities for Sustainability: Supporting STEM in Learning Gardens in Low-Income Schools *Journal of Sustainability Education* Vol. 5, May 2013, pp. 1-19, Retrieved from <http://www.susted.org/>.
- Perales, Francisco Javier (2010). Cambios en la percepción ambiental de los futuros maestros de Educación Primaria, *II Congreso Internacional de Didácticas*.
- Rivarosa, Alcira y Perales, Francisco Javier (2006). La resolución de problemas ambientales en la escuela y en la formación inicial de maestros. En *Revista iberoamericana de educación* (40) enero-abril 2006, pp 111-124, en: <http://www.rieoei.org/rie40a06.htm>.
- Zeichner, K. M. 1983. Alternative Paradigms of teacher Education, *Journal of Teacher Education*, (May-June 1983). Vol. XXXIV, No. 3, pp. 3-9.



I.4 UNA MIRADA ANTROPOLÓGICA A LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y LOS APRENDIZAJES GENERADOS A PARTIR DE LA REALIZACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA ASIGNATURA DE LA ORIENTACIÓN Y SUS PRÁCTICAS, EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE 6° SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, UPN-AJUSCO

Gabriela Sánchez Hernández

Leticia Juárez Núñez

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México, DF

INTRODUCCIÓN

La presente reflexión busca dar a conocer una serie de hallazgos preliminares que hemos encontrado al analizar la información obtenida en campo a partir de la dualidad que los estudiantes mostraron al desarrollar cada una de sus prácticas educativas en la materia de la Orientación y sus Prácticas, del 6° semestre de la licenciatura en Pedagogía, UPN-Ajusco. Esta dualidad se centra en el doble rol de estudiantes / pedagogos, el cual se escenifica dentro de dos contextos que coexistieron simultáneamente, y que a su vez, contribuyeron a su formación académica: la imbricación entre los contextos de desempeño el ámbito formal e informal; que coincide con el desempeño del estudiante (dentro del salón de clase) y del pedagogo (dentro del contexto institucional donde se realizó cada una de las prácticas profesionales).

OBJETIVO

El objetivo de la presente ponencia es *conocer qué tipo de conocimientos adquieren los estudiantes de la asignatura de La Orientación Educativa y sus Prácticas al realizar las prácticas de la licenciatura en Pedagogía, de la UPN-Ajusco.*

Para nosotras, es importante analizar los conocimientos que obtuvieron los estudiantes con la realización de las prácticas educativas, que implican un aprendizaje paralelo al que se promueve dentro del aula. A la realización de las prácticas educativas le llamamos aprendizaje informal, por estar situado fuera del aula y de la institución formadora, confronta al estudiante con realidades no descritas en ninguno de los textos a trabajar dentro del aula. Por ello, nos es importante conocer los beneficios que dicho aprendizaje deja en los estudiantes.

La asignatura La Orientación educativa y sus Prácticas dentro del *curriculum* de la licenciatura en pedagogía está pensada como la continuación de las Bases de la Orientación Educativa. Esta asignatura enfoca su quehacer académico en el desarrollo de ejercicios que pongan en práctica los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos estudiados anteriormente. Los objetivos de la materia de la Orientación y sus Prácticas, son los siguientes:

General:

El estudiante de pedagogía contará con elementos teóricos metodológicos para el análisis, diseño, seguimiento, operación y evaluación de un proyecto de orientación educativa en el ámbito escolar.

Específicos:

- Comparar modelos institucionales de Orientación Educativa en el ámbito escolar, en diferentes niveles educativos.
- Conocer procedimientos y lógicas para la organización, planeación y evaluación de los servicios de Orientación Educativa en el ámbito escolar.
- Diseñar, hacer un seguimiento o evaluación de un proyecto de Orientación educativa, eligiendo las estrategias más adecuadas para apoyar un centro educativo de nivel específico (educación básica, media o superior)”



PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta que sirvió de base para realizar la investigación es *¿Qué tipo de conocimientos deja en los estudiantes de 6° semestre de la licenciatura en pedagogía, UPN-Ajusco, de la materia La Orientación y sus Prácticas, el haber realizado la práctica educativa en instituciones diferentes y externas a la UPN?*

DESARROLLO

Las primeras inquietudes que surgieron de la observación se relacionan con tres factores que se repetían constantemente entre los estudiantes al momento de planificar cada una de sus prácticas educativas, que consistieron en elegir un nivel educativo¹ y una escuela correspondiente a dicho nivel educativo. La práctica educativa dentro de la asignatura mencionada, tuvo el fin de observar la relación entre el deber ser, es decir la norma de la enseñanza esquematizada en los planes y programas de estudio oficiales para cada nivel educativo y la práctica docente cotidiana desde el ser ahí y estar en (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 143) cada una de las escuelas elegidas.

Así, nuestro interés giró en torno a que dentro de la curricula de la licenciatura en Pedagogía de la UPN-Ajusco existen pocas actividades, marcadas en los contenidos oficiales de cada una de las materias de esta carrera, que requieran de la realización de prácticas pedagógicas, educativas o de intervención, fuera de la institución, como un recurso de aprendizaje estratégico.

Por ello, es que surgió la inquietud por conocer qué tan efectivos son este tipo de prácticas en la formación del estudiante, sobre todo cuando su ejecución

¹ El sistema educativo mexicano se conforma de los siguientes niveles: pre-escolar (de los 3 a los 6 años de edad) tres años lectivos a cursar. El nivel básico, inicia con los 7 años cumplidos hasta concluir el sexto año de primaria. El nivel medio, constituido por tres años lectivos a cursar. El bachillerato o medio superior compuesto por tres años lectivos. Finalmente el superior que lo constituye la formación universitaria y puede variar entre cuatro y cinco años de escolaridad. Cabe mencionar que cada año lectivo inicia regularmente en la segunda mitad del mes de agosto de cada año y concluye a finales de mayo del siguiente año. Asimismo, por mandato constitucional, la educación es un derecho de cualquier ciudadano mexicano, y también, una obligación a cursar hasta el nivel medio superior; es una obligación no sancionada en caso de incumplimiento. El Estado está obligado a impartirla de forma gratuita, artículo 3° Constitucional.

y cumplimiento está en las manos de los estudiantes. Ello implica una serie de cuestiones que se relacionan directamente con el auto concepto, la auto organización y la auto regulación del estudiante, así como de sus capacidades para establecer relaciones interpersonales con otros, distintos al maestro de la clase, a la coordinación de la licenciatura, entre otros.

De ahí que consideramos que este tipo de actividades académicas tiene un doble fondo en cuanto su formación: se trata de una actividad que implica un conocimiento construido socialmente, producto de su interacción con la realidad que él eligió estudiar (*in situ*). El estudiante con su libre albedrío demostrará si es capaz de llevar a buen término dicho ejercicio, el cual deberá ser sistematizado, analizado, evaluado, reflexionado y expuesto al final del curso ante todo el grupo. Las actividades que surgen de la realización de la práctica educativa vinculan una serie de conocimientos adquiridos no solo de la asignatura la Orientación y sus Prácticas, sino de otras asignaturas ya cursadas.

La visión predominante en los estudios que abordan los procesos formativos de un sujeto, tienden siempre a desvincular los espacios sociales de aprendizaje formales, informales y no formales. Es un enfoque que consideramos herencia del positivismo que separa al fenómeno de su contexto, y sobre todo, exalta partes aisladas del mismo, dando poca importancia a las relaciones socio-culturales de la parte estudiada con la totalidad que dotan de sentido procesual, ontológico y epistemológico al fenómeno aprehendido.

En ese sentido, la presente reflexión trata de romper con esta tradición al resaltar cómo dos fenómenos pedagógicos –la formación formal e informal– pueden coexistir y re-significarse simultánea y recíprocamente, a partir de la ejecución de un ejercicio pedagógico extra aulas y externo a la institución. De tal suerte, que los resultados en términos de conocimientos adquiridos pueden ser considerados dentro de la categoría pedagógica de aprendizajes significativos.

La asignatura la Orientación y sus Prácticas en su origen conlleva una serie de estrategias pedagógicas, que muchas veces rebasan los estilos de enseñanza de los profesores ya que se trata de una materia que implica trabajo de campo a realizar fuera del salón de clase y que tiene lugar en instituciones de diversos niveles educativos.

La práctica educativa observada durante la impartición de esta materia, en su fase de diagnóstico, operación, seguimiento y evaluación de un proyecto de orientación educativa, tuvo una duración de cuatro meses y las entrevistas realizadas revelaran que la didáctica o lo procedimental propio del curso, queda marginado por la toma de decisiones y la implementación de una serie de estrategias empleadas por los estudiantes durante la realización de todo el proceso de la práctica educativa. Se pudo apreciar ampliamente entre los estudiantes la concreción del aprender haciendo, centrándose el proceso de aprendizaje en las dimensiones procedimentales sustentadas en la retroalimentación, la auto-regulación y la auto-organización. Estas a su vez, aluden a procesos -observados dentro del salón de clase-, no solo cognitivos, sino también motivacionales y por ende, de rendimiento académico.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La idea de aprender a hacer, justamente haciendo es uno de los principios que se guiaron la realización de la práctica educativa en la materia de la Orientación y sus Prácticas. Esta idea ya ha sido anteriormente trabajada por varios teóricos pedagogos (Gowin, y Novak: 1988) quienes destacan el papel del significado de los contenidos a aprender vinculándolos con un proceso de aprendizaje más vivencial donde la experiencia funja como enlace entre los aspectos cognitivos y los subjetivos.

De esa forma el aprender-aprendiendo o el aprender haciendo (Woods, 1998, p. 29), resulta una fórmula de aprendizaje *in situ* (Díaz Barriga, 2003) que permite fácilmente imbricar procesos de aprendizaje, realidad significada y aspectos subjetivos (emociones, afectos, empatías) así como acciones de retroalimentación, auto-regulación y auto-organización presentes en todo sujeto cognoscente.

Desde nuestro punto de vista, la realización de prácticas educativas promueve en el estudiante la concientización de su propio proceso de formación a partir del ejercicio práctico-reflexivo producto de su experiencia cognitiva. (Gómez Granell, 1994, p. 21) En ese sentido, Porlán (1994) sostiene que el trabajo por

proyectos² facilita el proceso de construcción de conceptos, procedimientos y valores a través de la investigación de problemas relevantes. Ello activa y explica, al mismo tiempo, esquemas de conocimientos previos que guardan relación con la situación y el contexto del tema a investigar. (Porlán, 1994, p. 41) Una de las apuestas del plan de trabajo por proyectos es a la autonomía cognitiva (Gómez Granell, 1994), que dentro de nuestro plan de acción docente, la entendemos como libertad de expresión de inquietudes, ideas, necesidades que se ubiquen en un contexto real que brinde sentido en el estudiante.

METODOLOGÍA

Se trató de una investigación etnográfica que se llevó a cabo mediante la observación del desarrollo de las temáticas dentro del aula, así como de las reuniones de seguimiento del desarrollo de las prácticas de los estudiantes. A la observación se sumó la realización de entrevistas semi-estructuradas con los estudiantes, al finalizar el curso. De esta forma, la aproximación etnográfica permitió conocer las experiencias referentes a la formación formal e informal producto de la realización de prácticas educativas en instituciones distintas a la UPN.

El trabajo de campo se realizó con el grupo desde mediados de enero hasta mayo de 2013. El trabajo ha implicado la observación participante y la aplicación de entrevistas semi-estructuradas con diez estudiantes de dicha asignatura. Se realizó la selección de diez estudiantes en función de que las prácticas se llevaron a cabo en equipos de tres o cuatro integrantes. Los estudiantes que fungieron como informantes claves se distinguieron dentro de la realización de la práctica como sujetos con características de liderazgo y cohesión que guiaron el trabajo en equipo dentro y fuera del salón de clase.

Otro criterio de selección de los estudiantes entrevistados fue que hubiesen tomado clase con la misma profesora en la materia de Bases de la Orientación Educativa y la Orientación Educativa y sus Prácticas.

² Para efectos del presente documento usaremos la idea de trabajo por proyectos como sinónimo de prácticas educativas, ya que dentro de los objetivos de la asignatura de la Orientación y sus Prácticas las estas guardan el mismo sentido formativo y pedagógico.



RESULTADOS

Es importante comentar que la investigación aún no llega a su fin. Si bien, el trabajo de campo está concluido, el análisis de la información aún se encuentra en una fase intermedia. No obstante, hemos detectado algunos hallazgos que consideramos relevantes y que compartimos a continuación.

El primero tiene que ver con la relación que encontramos durante todo el proceso de realización de la práctica educativa, entre educación formal e informal. El vínculo que se establece entre ambas se genera a partir del análisis de los datos y la información, así como de las reflexiones producto de la evaluación y las conclusiones de dicha actividad. Se trata de un aprendizaje informal adquirido por el estudiante al momento de desempeñarse dentro de un contexto determinado, al que ellos llaman realidad. Lo interesante es cómo se genera de manera paralela y simultánea un aprendizaje informal (que apela a actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas) dentro de un aprendizaje formal circunscrito a los contenidos y didácticas de la materia de la Orientación y sus Prácticas desarrolladas dentro del aula.

Esta dualidad del aprendizaje se desdobra al insertar actividades extra aula como lo es la realización de prácticas educativas en instituciones educativas de distintos niveles educativos del sistema educativo mexicano. Arauz (2005) señala que muchos de los aprendizajes que nos permiten interactuar y sobrevivir socialmente y a lo largo de la vida, se aprenden de manera informal. El reto es dislocar la concepción de aprendizaje informal vinculado a los primeros años de vida del ser humano, disociarlo de la percepción disminuida o irrelevante a partir de su constante comparación y diferencia con el conocimiento científico o técnico adquirido formalmente.

Encontramos una serie de datos que iluminan la imbricación de las dimensiones procedimentales y de contenido del programa del curso (Orientación Educativa y sus Prácticas). Ello amplía los horizontes sobre la focalización de la didáctica en el proceso de enseñanza.

Más aún, nos atrevemos a señalar que estas averiguaciones pueden ser trasladadas a cualquier materia del plan de estudios de licenciatura con el fin de

promover un aprendizaje significativo, apoyado en la libertad de elección del estudiante y de la puesta en marcha de una serie de ejercicios que sitúen al alumno en la realidad que le interesa conocer. La libertad de elección resultó ser un componente que origina en el estudiante una forma más profunda, y por tanto más arraigada, el aprendizaje significativo, en temáticas particulares que no necesariamente están relacionadas directamente con los temas vistos dentro de clase.

El proceso cognitivo en el que se vieron envueltos los estudiantes antes, durante y después de la práctica educativa, fortalece el aprendizaje de temáticas y áreas de la pedagogía que de otra manera, no quedarían tan expuestas, trabajadas y aprendidas. Al mismo tiempo, se pudo apreciar que ciertos ejercicios y dinámicas escolares desenredan los entramados epistémicos que configuran el pensamiento, la visión, las acciones y las actitudes de los estudiantes en función de la libertad que tienen para tomar decisiones en tareas académicas que ponen de manifiesto sus intereses.

Ello implica que los profesores, sobre todo en el contexto mexicano, re-conceptualicemos y re-valoramos al estudiante como un agente activo y promotor (o auto-gestor) de su propio aprendizaje. En este sentido, los estilos de enseñanza más apegados al conductismo –muy frecuentes en las aulas de todos los niveles del sistema educativo mexicano–, de cierta forma deja en la mente de los estudiantes de licenciatura una imagen de imposición que en voz de los entrevistados “...hace que no lo hagas bien [las labores o tareas académicas] o que te cueste trabajo para hacerlo.” La didáctica del contenido (Marcelo, 1992) debe reconocer al estudiante de licenciatura en pedagogía de la UPN como un adulto que puede y quiere tomar decisiones acordes con sus intereses, en su proceso formativo dentro del aula.

Por otra parte, el aspecto de los valores y actitudes identitarios que los posiciona conscientemente como pedagogos de la UPN. Es decir, se consolida su auto concepto de pedagogos cuyos conocimientos ahora se convierten en servicios útiles para la sociedad. Esta idea de utilidad se entiende como la posibilidad de incidir directamente en la formación de otros estudiantes. Este punto lo consideramos de suma importancia, ya que al no estar contemplado

dentro del contenido de la asignatura la Orientación y sus Prácticas, ni tampoco dentro de los objetivos de la práctica educativa, se obtiene un resultado novedoso y auténtico que parte del doble rol que el estudiante desempeña a lo largo de la práctica educativa: el de estudiante y el de pedagogo. En ese sentido, la consolidación de su auto concepto como profesional pedagogo e identitariamente como pedagogo de la UPN capaz de incidir positivamente en la formación académica de otros sujetos, constituyo un logro no previsto, pero muy alentador para la práctica docente de la profesora de dicha materia.

CONCLUSIONES

Lo observado en las discusiones dentro del aula, una vez concluido el ejercicio de la práctica educativa, reveló que sí se puede generar y promover un aprendizaje significativo (Coll, 1988), no desde lo axiológico estipulado por la literatura pedagógica que discute este tema, sino desde el factor libertad de elección vinculado con estrategias didácticas que lleven y enfrenten al estudiante con aspectos vivenciales de la realidad que les interesa estudiar (Carretero, 1993).

Se podría sostener que la inclusión de prácticas educativas a desarrollar fuera del aula, y si es posible, fuera de la institución, son estrategias de enseñanza situada; lo que de suyo implica un enfrentamiento con resultados fértiles para la reflexión, y a la vez, promotor aprendizajes significativos en el estudiante (Novak, 1988).

Los estudiantes estudiados consideran que las prácticas educativas resultan una actividad lúdica que les permite poner en juego la auto contención, la auto organización y la auto regulación. De esta forma vemos como se entrelazan dos elementos fundamentales que, desde nuestro punto de vista, deben contemplar en lo procedimental y en lo actitudinal todos los cursos a nivel licenciatura: el juego y el ejercicio de la libertad de acción y de decisión como características formativas de los estudiantes de nivel superior.

“Elegir y desarrollar algún tema de nuestro interés con la confianza de que el profesor pueda orientarnos y apoyarnos opinando al respecto en forma

constructiva y no al contrario.” (Verónica, 42 años, estudiante de la Orientación y sus Prácticas, semestre 2013-II; UPN-Ajusco)

REFERENCIAS

- Villar E. Clara. (2004). *La formación de docentes - investigadores. Fundamentos y aplicaciones de un Dispositivo Tutorial*, Sevilla, España, Editorial Díada.
- Arauz Mejía, Rebeca. (2005). Aprendizaje informal. *Revista electrónica SINECTICA*, No. 26, Febrero-Junio 2005, ITESO, México. pp. 2-3.
- Marcelo García, Carlos, (1992). “Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido”. Ponencia presentada en el *Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela, España.
- Coll, Cesar. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Revista Infancia y Aprendizaje*, No. 41, Universidad de Barcelona, España. pp: 131-142.
- Carretero, Mario. 1993. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Aique Didáctica.
- Novak, J, D. 1988. *Investigación y experiencia didáctica*. Madrid, España. Alianza.
- Novak, J. y Gowin, B. 1998. *Aprendiendo a aprender*. México. Editorial Martínez Roca.
- Woods, Peter. 1998. *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, España. Paídos.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, año/ vol. 5, número 002, Universidad Autónoma de Baja California, México. pp. 105-117.
- Gómez Granell, Carmen. (1994). Aspectos generales; ¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?, en *ABC del constructivismo. Aportes y desafíos*. Bogotá, Colombia. SEM - Tiempo de Leer.



Porlán, Rafael. (1994). Qué y cómo enseñar desde una perspectiva constructivista, en *ABC del constructivismo. Aportes y Desafíos*. Bogotá. Colombia. SEM - Tiempo de Leer.

I.5 REPRESENTACIONES SOCIALES E IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Bertha Angelita Magaña Barragán

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 144, Cd. Guzmán, Jalisco, México

INTRODUCCIÓN

Hablar de representaciones profesionales es también hablar de representaciones socialmente producidas y originadas en un contexto profesional. Son saberes particulares que pueden ser graduados mediante relaciones simbólicas actualizadas en una situación. Establecer una relación entre representación y pertenencias o posiciones profesionales ocupadas por los individuos, es plantear la hipótesis de que cada inserción profesional compartida por otros individuos da lugar a comunicaciones y actividades específicas que modulan las representaciones profesionales, en virtud de que las representaciones traducen la acción en la cual el grupo se piensa dentro de sus relaciones con los objetos que las afectan.

El contexto del trabajo forma identidades colectivas y profesionales porque es un espacio social que estructura las interacciones donde se establecen y operan las relaciones de poder y los juegos de autonomía. La hipótesis de una correspondencia entre las formas de organización y comunicación profesional y las modalidades de pensamiento profesional, interroga directamente al contexto profesional y a los procesos de identidad y de socialización que le son propios.

Hablar de identidades profesionales es reconocer a los campos de actividades profesionales y la capacidad de construir las identidades específicas en los grupos en el curso de procesos de socialización significativos de los dominios considerados



1.1 Identidad, complejidad de la noción

La noción de identidad reviste un carácter que evidencia una complejidad semántica, pues puede entenderse, por una parte, en el sentido de aquello que hace parecerse a los otros; pero también la identidad es el carácter que hace a alguien único, distinto de los demás. El carácter paradójico del término de identidad se construye por la oposición de la similitud y de la diferencia. En una acepción corriente, la noción de identidad comporta dos polos:

- a) Un polo individual, traducido por el concepto de sí (características individuales que se atribuyen a quien sea para decir lo que él es).
- b) Un polo social definido por el sistema de normas (se expresa a través de las funciones a las cuales un individuo se adhiere para responder a las peticiones de los otros, de un grupo, o de una situación determinada).

En tanto que interacción particular de lo social y de lo individual, la identidad ha sido abordada según dos perspectivas. Una de ellas privilegia las características individuales y define las modalidades de constitución del sí a partir de lo social a través de lo individual. El concepto de identidad elaborado por E. H. Erikson se define por las características que un individuo reconoce como suyas (el sí) y a las cuales les da un valor de reconocimiento. La identidad es el fruto de la socialización, hay incorporación de lo social por el individuo. Esta concepción atribuye un valor positivo a la función integradora de la identidad (Erikson, 1974).

Otra posición es la que privilegia las características colectivas y define las modalidades de pertenencia del individuo a un grupo (una categoría social) a partir de su integración a un sistema dado. La sociología marxista piensa la identidad como una interiorización de los valores ligados a la ideología dominante. La sociología funcionalista describe la identidad como el reflejo, en el ámbito individual, de los valores consensuales en un medio social.

La presentación de las anteriores nociones esquematizadas no pretende privilegiar ninguna de las perspectivas, sino compartir una posición que vincule ambas para hacer de la identidad profesional una articulación entre una transacción

“interna” en el actor y una transacción “externa” entre el actor (poniendo el énfasis en los grupos) y el contexto profesional con el cual el sujeto interactúa.

Entre los numerosos autores que han trabajado sobre la noción de identidad social destaca la mirada de Zavalloni (1988), quien define la identidad como una estructura cognitiva ligada al pensamiento representacional, que designa las modalidades de organización, por un individuo determinado, las representaciones que él tiene de sí mismo y las representaciones que él tiene de los grupos a los cuales pertenece. Desde perspectiva, la identidad aparece como un objeto privilegiado para comprender la construcción subjetiva de la realidad social en la medida en que la relación con el mundo se elabora a través de las diversas pertenencias del individuo.

La proximidad conceptual, desde esta visión, entre la identidad y la representación social, conduce a plantear si la identidad no sería una dimensión de la representación social que articula el *ego* y el *alter* con el objeto. Pues, en efecto, los dos conceptos buscan dar cuenta de la manera en la cual los sujetos interiorizan, se apropian y organizan para ellos mismos las características de su grupo de pertenencia o cómo éstos les brindan un perfil de características de otros grupos que sirven de referente.

1.2 Categorización social

La categorización desempeña un papel fundamental no solamente en la estructuración del medio ambiente, sino también en la identidad social del individuo, a quien le da la posibilidad de obtener un lugar en la sociedad por la vía del conocimiento que él tiene de su pertenencia a ciertos grupos sociales y a la situación emocional y evaluativa que resulta de esta pertenencia. Gracias al proceso de categorización los individuos se significan como miembros de ciertos grupos o categorías sociales y como no-miembros de otros grupos, como lo señalaba la afirmación de Benveniste: “ser distinto, ser significativo, es la misma cosa (Blin, 1997, p. 180).

Por medio de la comparación social los individuos encuentran puntos de referencia para evaluar sus opiniones, y se puede decir que la identificación con



un grupo o una categoría social se acompaña de la identificación con los atributos que los definen y que les son atribuidos, entre los cuales se encuentran los valores.

En una situación determinada, cada actor reivindica cierta identidad; sin embargo no hay una matriz completa de la elección de esta identidad porque ella está también definida y llamada por el contexto y los otros actores. Así, en una relación de trabajo, un actor puede reivindicar una identidad de hombre de cara a una mujer, pero éste puede rechazar la identidad de género y querer conservar la interacción en una relación de colegas. Si la identidad social no es reductible a lo psicológico, es porque ella depende de la relación con los otros; es una característica individual porque ella se define como: ...las diferentes modalidades del sentimiento y de la representación del sí que se desprende de las formas de interacción si/otro, en un contexto social dado, y que determina lo que nosotros somos.

La identidad profesional no se reduce a una identidad individual, pues en ella existe una identidad colectiva que se ancla dentro de las representaciones y las prácticas que dependen del medio en el cual se ejerce. Lipiansky ha desarrollado el concepto de identidad colectiva a través de estudios empíricos, y distingue cinco dimensiones constitutivas de la identidad colectiva. Manifiesta que la identidad es subjetivamente vivida y percibida por los miembros de un grupo; resulta de la conciencia de pertenencia a ese grupo; se define en principio por oposición y diferencias con los otros; se puede conocer a través de un conjunto de representaciones donde se oponen elementos positivos y negativos; las actitudes e imágenes se expresan en un discurso, revelando un sistema de ideas (Lipiansky, et. al., 1990, pp. 7-26).

Estas dimensiones abren muchos niveles de comprensión de la identidad colectiva. Establecen el lugar del sujeto en tanto que actor: la base de toda identidad colectiva es, por principio, una identidad para él. Estas dimensiones establecen la posición de los otros como un elemento constitutivo del grupo al cual el sujeto pertenece o al que se opone. Finalmente, estas dimensiones inscriben la identidad colectiva en el proceso representacional y en el lenguaje.

La identidad colectiva se forma también en relación de identificación y de diferenciación con los otros.

Blin nos dice que Freund insiste en el papel de las representaciones en la elaboración de la identidad colectiva; él introduce una nueva idea que se relaciona con la noción de grupo de referencia, pues los miembros de un grupo no se identifican con el grupo por el hecho de ser un grupo, sino por lo que éste representa para ellos y por lo que reconocen de sí mismos en él (Blin, 1997, p. 181). La representación del grupo de pertenencia o de referencia es, en este caso, una dimensión importante de la identidad colectiva. Así, la identidad colectiva puede ser concebida como la identidad común a los miembros de un grupo que les permite reconocerse y hacerse reconocer como pertenecientes a él. Como consecuencia, la identidad colectiva que está activada en un momento es ampliamente debida a la interacción.

La construcción de las identidades colectivas descansa sobre los procesos de identificación a través de dos mecanismos distintos: la identificación por otro, en el sentido de "ser reconocido", y la identificación para sí, en el sentido de "reconocerse" (Blin, 1997, p. 181).

En el marco de la identidad colectiva, la identificación por otro corresponde a una atribución al grupo. El sujeto identifica el grupo a partir de la identidad que él le atribuye y que resulta de las relaciones de fuerza entre los grupos y de la legitimidad de las categorías utilizadas. La identificación para sí utiliza también categorías que deben ser legítimas para el individuo, para él mismo y para el grupo a partir del cual él define su identidad. De hecho, ese grupo de referencia puede ser diferente de aquel al cual el sujeto pertenece objetivamente para otro. De la misma manera como lo precisa W. Doise, todo individuo comparte siempre su pertenencia a las categorías sociales con algunos individuos, y se distingue de otros individuos por esas mismas pertenencias. La categorización es, entonces, un proceso que permite la diferenciación de los grupos y por el cual se forman las identidades.

La atribución intergrupala es un proceso de puesta en obra de las representaciones, esas representaciones estructuran las imágenes entre grupos en

obediencia a ciertas leyes de naturaleza cognitiva lo que sería el proceso de categorización social (Blin, 1997, p. 181).

De esa forma, la atribución de normas reagrupadas alrededor de valores y de funciones sociales es lo que funda la identidad colectiva.

1.3 Identidad y representaciones profesionales

Un mismo actor es portador de identidades profesionales plurales (es poli-identitario) construidas por identificación con los grupos profesionales de pertenencia y de referencia, que se diferencian a partir del lenguaje y de códigos comunes, de poderes en el sentido de la organización, de valores y de funciones sociales. El actor moviliza una u otra de las identidades profesionales, en parte por un proceso de "selección identitaria", en función de la situación de interacción en la que se encuentra o de la representación que de la misma él se hace y, en parte, por un proceso de "asignación identitaria" movilizado por el otro.

La claridad de los fenómenos, comprendidos como "mundos" que construyen los individuos a partir de su experiencia social, permite al investigador reconstruir las identidades típicas de un campo social específico. Blin menciona que las representaciones activas que estructuran los discursos de los individuos, en relación con sus actividades profesionales, comprenden diversas dimensiones, las más significativas son:

- a) La relación con la organización. la institución y el sistema de poderes directamente implicados en la vida profesional subyace a la implicación y el reconocimiento del actor, su identidad reconocida y su identidad reivindicada.
- b) La relación con el porvenir del actor y también de la organización y del campo de actividades.
- c) La relación con categorías utilizadas para describir las situaciones vividas; es decir el modo de articulación de los compromisos y los deseos, de las obligaciones exteriores y los proyectos personales.

Pero esas representaciones recogidas en el ámbito individual son siempre la expresión de grupos de actores que comparten preocupaciones y actividades conjuntas, de cara a un objeto social. La existencia de una representación profesional dentro de un campo de actividades pone en evidencia la existencia de un grupo social dado en ese campo; la dificultad consiste en la identificación de ese conjunto de individuos que comparten alguna cosa en común. Así, cuando se comparan las representaciones profesionales de dos grupos de una misma población de actores, es necesario precisar en qué difieren esos dos grupos (Blin, 1997, p. 185).

Blin (1997) retoma a Doise (1973) para distinguir cuatro niveles:

- a) El nivel institucional: el sentido, el proyecto previsto, las finalidades políticas que subyacen a las prácticas y las representaciones profesionales.
- b) El nivel posicional: los estatus y las funciones las posiciones jerárquicas de los miembros de la organización.
- c) El nivel inter-individual: los efectos de grupo, las interacciones y los procesos de comunicación y decisión.
- d) El nivel intra-individual: los intereses, motivaciones personales en el origen de estrategias e interpretaciones de los compromisos institucionales (Blin, 1997, p. 185).

Las representaciones profesionales, siempre específicas en un contexto han sido definidas como conjuntos de cogniciones de descriptivas, evaluativas y prescriptivas, con el propósito de que sean objetos significativos y útiles en el ejercicio de la actividad profesional; cogniciones organizadas en un campo estructurado que presenta una significación global. Esas representaciones profesionales, ponen en ejercicio los diferentes tipos de conocimientos movilizados en el trabajo y constituyen los indicadores pertinentes de las identidades profesionales la vez estables y temporales.

La identidad profesional sería una red de elementos particulares de las representaciones profesionales, red específicamente activada en función de la



situación de interacción y para responder a una necesidad de identificación/diferenciación con los grupos societarios o profesionales (Blin, 1997, p. 187).

Es decir, la identidad profesional es entendida como una dinámica, un proceso contextualizado en la interacción, y no como una forma estable y unívoca significativa de la pertenencia del actor a una organización. G. Berger desarrolla un análisis y considera que: semánticamente, la noción de identidad es portadora de ambigüedades porque ella reenvía a la idea de permanencia al mismo tiempo que también busca cómo cambiar en el futuro eso que aparece constantemente (Berger, 1998, p. 187).

La orientación psicosocial de la identidad profesional se enfoca preferentemente en un proceso identitario dinámico y diferenciador de los sujetos, según las situaciones de interacción. Es concebida como una red de elementos de representaciones profesionales que permite dar cuenta de los procesos de selección identitaria según los contextos y las situaciones de interacción.

2. ESTRATEGIAS IDENTITARIAS

Uno de los supuestos centrales es la afirmación que las asignaciones de sentido sobre la profesión, que elaboran los sujetos se manifiestan a través de estrategias identitarias. Ello con el fin de inscribirse al grupo y para diferenciarse de él, es decir, para construir su identidad profesional. Por ello en este apartado se señala que las estrategias identitarias surgen a través de mecanismos (objetivación y anclaje) que forman las representaciones sociales, y en particular las representaciones profesionales, y permiten reconocer los elementos identitarios que se ponen en juego.

Los planes de cada sujeto son redefinidos dependiendo de la situación concreta en la que se encuentre, y de acuerdo con el contexto de interacción en el que participe desplegará diferentes "tácticas", que pueden ser reacciones en busca de la adaptación o bien en sentido opuesto a las finalidades perseguidas. Los estudios psicosociales y sociológicos muestran que los comportamientos reaccionales pueden ser inadaptados, contradictorios, de acuerdo con los fines perseguidos, lo cual da lugar a casos como la delincuencia, la exclusión o la confusión. De lo

anterior se puede deducir que las estrategias del sujeto son poco predecibles, pues dependerán de un contexto, del objeto de representación en juego y de las funciones que se desempeñen en un espacio definido de interacción; y que la respuesta o reacción puede cambiar, dependiendo de los interlocutores o de los factores de variación implicados en el proceso.

Al respecto Kastersztein afirma que:

...tácticamente los actores van a reaccionar en función de la representación que ellos forman de eso que está puesto en causa en la situación, los juegos y finalidades percibidas, pero igualmente en función del estado del sistema en el cual ellos están implicados y que hace pesar sobre ellos una presión constante en actuar en tal o cual sentido ((Kastersztein, J., 1999, p. 31).

La finalidad de alguna manera define la estrategia del actor, pero la relación con el medio en el que se negocian los intereses y se modifican mutuamente los sentidos de los interlocutores también participa en la consecución de los objetivos y los juegos de la acción.

Una de las finalidades estratégicas esenciales para el actor es el reconocimiento de su existencia en el sistema social. Ello implica, a la vez, que el sistema le reconozca su pertenencia y un lugar específico, y que él sienta subjetivamente ese reconocimiento. Lo anterior da pauta para afirmar que existe un doble aspecto dentro de estas finalidades estratégicas: por un lado la pertenencia o integración y por otro la singularidad o especificidad,

2.1 Pertenencia e integración

Pertenecer a una cultura, nación o grupo implica ser reconocido como parecido a los otros, en función de algunas características que se consideran esenciales, aunque éstas pueden no ser explicitadas. Sería el caso de una persona que pretende integrarse a un grupo de estudio al que poco a poco se acerca y aprende normas, lo que está permitido y lo inaceptable, así como los límites hasta dónde puede llegar, lo que está sancionado y el tipo de mecanismos de rechazo

que hacen notar un comportamiento no admitido en el interior del grupo: esto permite reflexionar sobre la presión que existe en un sistema social con reglas específicas, que intensifica el sentimiento de pertenencia. Ante ello, el individuo trata de definir las estrategias que le permitirán probar su pertenencia o demostrar su voluntad de integración.

Para lograr la integración el sujeto puede desplegar diferentes mecanismos para ser aceptado y pertenecer al grupo. Kastersztein distingue el conformismo, el anonimato y la adaptación.

2.1.1 Conformismo

Respecto al conformismo, tratado en los estudios realizados por diferentes investigadores de la psicología social, Kastersztein afirma que es producto de la evaluación consciente o inconsciente que realiza el sujeto para saber el grado de similitud entre él y el medio. Con la finalidad de integrarse al grupo el individuo tratará de regir su comportamiento de acuerdo con las expectativas de los otros para "parecerse" a ellos, aun cuando en lo privado no coincida plenamente con ellas. Lo cual da lugar a una dualidad: la expresión interna al sujeto y el comportamiento externo. Esta contradicción entre comportamientos externos y opiniones internas genera tensiones psicológicas en el individuo, quien considera que "fracasa" cuando manifiesta sus convicciones internas. Sería el caso, por ejemplo, de los directores de cine, que obligados al principio de su carrera a producir películas que no coinciden con su forma de pensar, las producen a pesar de ello con el fin de encontrar un reconocimiento suficiente por parte del público, para producir posteriormente lo que realmente desean y con lo cual coinciden de manera plena.

sin que ella pueda ser cuestionada. Esto se logra por los sujetos cuando tratan de aceptar el conjunto de valores y normas dominantes, apropiándose del discurso "oficial" para no provocarse contradicciones internas y lograr la tan ansiada pertenencia e integración.

En ese sentido, sería interesante ejemplificar cómo este proceso identitario, a través de la asimilación, permite a grupos minoritarios escapar a los tratamientos discriminatorios: sería el caso de los mexicanos en la franja fronteriza que

El conformismo es una estrategia utilizada por los individuos cuando sienten temor de ser rechazados por el grupo al que desean pertenecer; el temor a ser excluidos es más fuerte que sus verdaderas convicciones en virtud de que arriesgan un espacio de reconocimiento que les permita ocupar un lugar dentro: del grupo de referencia.

2.1.2 *Anonimato*

Otra de las estrategias que persigue la integración es el anonimato concebido como una fuente de evasión de responsabilidad y que es frecuente en las organizaciones en donde una toma de riesgo puede traer consecuencias negativas para los actores. Kastersztein menciona que “fundirse en la masa” es la estrategia de los sistemas burocráticos, de tal suerte que: ... no hacerse notar es mostrar que se respetan las reglas establecidas, es tener el sentimiento de ser considerado como los otros a riesgo de llegar al punto extremo de la desindividuación (entendida ésta como el proceso opuesto a la autonomía y a la conciencia individual, en aras de seguir el pensamiento de la mayoría acríticamente o sin ser explicitada la posición individual).

En el campo educativo es frecuente observar la diferencia de participación cuando se pide a un grupo dar su opinión a través del voto secreto o del voto abierto ante una decisión grupal. Es más notoria la diversidad de posiciones dentro del anonimato cuando tienen que asumirse posiciones públicas que pueden ser opuestas a la mayoría de los integrantes del grupo.

La inserción anónima hace que la presión social parezca más débil y como si las conductas de coherencia social no estuvieran presentes.

Se concluye entonces que el anonimato actúa como un “factor desresponsabilizante”, revelador de potencialidades individuales, lo que posiblemente permita explicar los comportamientos identitarios aparentemente contradictorios.

2.1.3 *Asimilación*

El grado más fuerte de integración se observa a través de la estrategia de asimilación, en la cual los actores sociales implicados intentan admitir su pertenencia



buscan su nacionalización en el territorio extranjero, sin que eso los exima de la sanción de la cultura de origen, que los juzgará como traidores o disidentes de los valores auténticos que los caracterizan. Por ello asimilarse es aceptar, recibir esta sanción, sin tener la certidumbre de una buena aceptación de la cultura acogida, porque los ejemplos numerosos de rechazo a quienes han optado por la asimilación cultural persisten por años e incluso siglos.

Las estrategias de conformismo, anonimato y asimilación son valoradas positivamente, en el sentido de buscar la integración y la pertenencia y, con ello, una identidad positiva. Intentan resolver el conflicto identitario respecto al sistema social dominante.

2.2 Singularidad y diferenciación

En el sentido inverso a las estrategias de integración, las estrategias de singularidad y diferenciación aparecen como fenómenos que buscan la consecución de la distinción en las relaciones interpersonales y sociales. Ante la amenaza percibida por el sujeto, evidente por un sentimiento de que todas sus conductas no son más que el fruto de una repetición, de una mecanización de fuerzas psicológicas, entonces surge el impulso de cambiar este estado.

2.2.1 Diferenciación

Poniendo en marcha la estrategia de diferenciación el sujeto va a cambiar sus propias respuestas para distinguirse de los otros, sin dejar de pertenecer al grupo pero estableciendo nuevas formas de actuación ante la rutina o la mediatización percibida.

Kastersztein, cita a Lemaine, quien define la diferenciación como: ...un conjunto de fenómenos por los cuales las personas se desplazan sobre nuevas conductas, nuevos espacios de vida, inventan nuevas dimensiones de juicios o de evaluación relativas a los modos de hacer y de ser con los otros (Kastersztein, J., 1999, p. 37).

Y, como afirma Blín, la referencia a la identidad de una persona se hace en la medida en que ella existe considerada como ser separado y distinto.

La estrategia de diferenciación es costosa desde el punto de vista de la energía desplegada por el actor, pues éste debe velar por no disolverse en el medio. Consiste en crear la diferencia. Compararse incansablemente, todo el tiempo con el otro, que puede evolucionar y, simultáneamente, velar por no llegar demasiado lejos y ser excluido.

2.2.2 *Visibilidad social*

En este sentido de lograr la singularidad, se plantea la existencia de la estrategia que Kastersztein denomina visibilidad social: "...ser visible para los otros, obtener el pleno reconocimiento de su existencia a los ojos de la mayoría y en el espíritu de aquellos que la componen" (Kastersztein, J., 1999, p. 39). La estrategia permite al sujeto hacer reconocer su valor con el fin de "contar para alguna cosa" y ser tomado en cuenta; de esta manera se logra el objetivo común: ser identificado, escuchado e individualizado.

Se afirma que esta estrategia corrobora la existencia de que la visibilidad es un móvil potente de comportamientos estratégicos identitarios, pues aun a riesgo de verse sancionados, desvalorizados, los individuos "inexistentes" se vuelven visibles y fundamentan su existencia en la diferencia, aun cuando ésta pueda ser juzgada como socialmente negativa.

2.2.3 *Singularización*

La singularización es un mecanismo de diferenciación, el más extremo dentro de los mencionados anteriormente, pues sólo se da en los sujetos que buscan a toda costa su Individualización. Se encuentra en sujetos privilegiados, entre ellos los artistas, los intelectuales, las personas con un estatus social elevado, a quienes se les permite ser muy diferentes. La cultura dominante tiende a combatir las acciones muy individualizadas, sin embargo acepta que un individuo sea diferente por admitir en él rasgos que provienen de otra cultura.

Ser uno mismo, tomando en cuenta el medio social, es un privilegio raro que demanda de una gran energía para afrontar los conflictos que se generan a partir de esta toma de posición. Un sujeto que es capaz de sostenerse frente a la mayoría es una persona autónoma.

La singularidad puede observarse en la imagen externa de los individuos que la sustentan, principalmente en su forma de vestir, en sus posesiones materiales, sin que ello evite afirmar que esta singularidad se opera en forma profunda en la personalidad del individuo.

Kastersztein, ha demostrado experimentalmente que existe una estrategia compensatoria intermedia, que aparece cuando el individuo que se compara con otro percibe una desvalorización, un "hándicap". El individuo va a tender en un primer momento a sentirse incomparable, para no sentirse inferior. Una experiencia en este sentido la presenta Lemaine en un grupo vacacional en el que los niños compiten por equipos, y para no sentir que su equipo ha quedado atrás, se expresan diferentes valoraciones sobre el producto evaluado. Sobresale por ejemplo su originalidad, a pesar de que ese pudiera no ser uno de los criterios de valoración establecidos. Se observa entonces que un grupo o sujeto en competencia con otros, para no sentirse inferior a ellos, tenderá a desplazar los criterios hacia otros factores que le favorezcan y lo hagan sentir diferente.

En este sentido, se podría plantear el problema que existe entre profesores universitarios de diferentes carreras en el momento en que interactúan: evidencian su calidad en función de lo que los diferencia de los otros. Como el caso de los profesores que imparten un mismo curso: algunos de ellos han estudiado en una Universidad y otros en una Normal Superior; los primeros aducen que son diferentes porque conocen la materia con mayor profundidad, aunque no saben cómo enseñarla y los egresados de una Normal afirman que son diferentes porque conocen las estrategias de enseñanza. Los ejemplos podrían referirse a múltiples asuntos, sin embargo el punto es evidenciar que existe esta estrategia de tipo compensatorio, que en aras de sostener la identidad, permite al sujeto diferenciarse del resto de los competidores potenciales o reales.

La estrategia de diferenciación por "incomparabilidad", que significa la inexistencia de parámetros homogéneos para valorar de manera igualitaria lo que dos grupos o sujetos realizan, es utilizada principalmente por los actores sociales desvalorizados (Kastersztein, J., 1999, p. 40).

En el caso del profesor de educación superior, es común escuchar el comentario: "los que recién ingresan al quehacer docente, tienen mucha teoría, pero

nosotros tenemos la experiencia práctica que es más útil en la labor docente". Ello permite ejemplificar este mecanismo identitario, que explica que el individuo puede sentirse inferior pero establece lo que lo diferencia de los demás para sentirse menos mal y tener un espacio de certidumbre ante la amenaza de valoración social negativa sobre el desempeño docente. La singularización es una necesidad psicológica, significa un refugio de la valoración positiva, móvil considerado por numerosos autores como fundamental y universal.

Estas finalidades son, en un momento dado, el objetivo principal de los actores sociales, ellas pretenden coordinar sus acciones, dándoles un sentido. Son objetivos generales a los que se inclinan los sujetos para conformarse o diferenciarse, buscar el anonimato o la visibilidad, la integración o la marginación.

La psicología social se encarga de estudiar con profundidad, por un lado, la significación que posee para los sujetos marcar estas finalidades y, por el otro, la descripción de los comportamientos específicos y coyunturales.

Es importante señalar que la realidad psicológica de los comportamientos identitarios individuales o colectivos es raramente simple, pues se puede desear al mismo tiempo conformarse y diferenciarse, de forma consciente o inconsciente, de tal suerte que la tensión generada por esas ambivalencias es, en muchos casos, una polarización o una incoherencia de los comportamientos muy difícil de manejar, sea en la marginalización o en la anormalidad.

Esta tensión psicológica es el origen de eso que se denomina la crisis endógena de la identidad, que es casi siempre el resultado de una crisis exógena por la presión del medio.

Al respecto Kastersztein afirma que aun cuando la crisis sea activada por determinantes internas (sentimientos internos de malestar) o externas (cuestionamiento rechazo), tiene lugar una estrategia identitaria, más allá de las finalidades parciales y circunstanciales, que apunta siempre hacia la existencia misma del actor, el reconocimiento ante los ojos de los otros, hacia la búsqueda de un lugar que les sea propio y, como lo dice Maslow: la realización de sí.



3. LA FUNCIÓN DE LA INTERPELACIÓN SOCIAL EN LA IDENTIDAD

Como se ha pretendido explicar, la identidad se construye en un doble juego, es decir, en función del reconocimiento del sí y del para sí, de la mirada del sujeto puesta en relación con los demás a los que desea complacer y puesta también en su propia perspectiva de satisfacción.

Sin embargo, en este juego la posición que guarde el sujeto en su entorno social es definitiva para “devolverle” la mirada de aprobación o reprobación. En el curso de la identidad profesional del docente de educación superior, el sujeto construye en conjunto con sus colegas una serie de códigos y valores sustentados en su práctica. Pero al mismo tiempo la inserción de la profesión dentro del sector socio-profesional tiene un peso específico para devolver la mirada hacia el interior del grupo profesional al que se pertenece. Al respecto Latapí plantea que las profesiones están mediadas por procesos de legitimación, vinculados estrechamente a la formación económica social.

El sistema educativo asegura la selección de los futuros profesionales en función del nivel socio-económico y de las características exigidas para llegar a formar parte de la clase dominante. Bajo la apariencia de un acceso universal, legitima esta selección ante la sociedad y aun ante aquellos que no llegan a terminar una carrera profesional (Latapí, 1993, p. 27).

Además agrega que las profesiones elaboran una ideología propia que cumple diversas funciones. Una de ellas es que les da identidad.

Dentro de la tradición histórica que se desprende de la profesión docente, se aprecia que aquélla permite, entre otros elementos, una ética laboral, un ideal de servicio universal, una versión secularizada del nobles se oblige, una jerarquización entre el trabajo culto y el manual. Además de otras características que se han añadido en la actualidad, como el prestigio de la profesión (basado en la nobleza, importancia y excelencia del servicio que se proporciona), la competencia profesional, el ideal de servicio y el concepto de mercado libre de necesidades y servicios, además de la autonomía de la profesión.

Se legitima la “nobleza” de la profesión docente por el ideal de servicio, el carácter universal de éste y la bondad de la ciencia.

En este sentido, la parte ideológica de la profesión docente permite “ocultar” el monopolio de la educación profesional y el control del mercado, así como la selección real de la clientela y el servicio de clase que se le presta; se oculta de igual manera la estratificación interna, y con la idea de “vocación” se oculta el control social sobre los miembros de la profesión. La posible función de la profesión como medio de identidad está inmersa dentro de lo que se denomina representación profesional, tanto para referirse a la construcción que realiza el sujeto en relación con sus colegas, como la que se elabora por los diversos sectores en relación con esa profesión en particular.

La sociedad interpela a los sujetos, pone en evidencia la necesidad de los servicios de la profesión docente, porque sobre ella descansa en mayor o menor medida la satisfacción de ciertas necesidades prioritarias. La educación pública es uno de los medios que han sido sostenidos en nuestro país de manera obligatoria; ha llegado a constituir un derecho para los habitantes de nuestro país. Respecto a la educación superior, sin embargo, el grado de aprecio que la sociedad deposita en los actores educativos (denominados profesores, maestros o catedráticos, por ser el caso que nos ocupa) es en gran medida una apuesta hacia atributos positivos. Casi todos piensan que la profesión de profesor universitario es una profesión de primera, una profesión altamente valorada por la sociedad, dado que se atribuyen que los profesores universitarios son poseedores de una vasta cultura y tienen dominio de los saberes científicos y humanos. Se les atribuye el compromiso de formar seres humanos capaces de desempeñar la profesión elegida.

La interpelación social es una llamada, una demanda que se cierne sobre la persona que ejerce una profesión. La interpelación es una construcción objetiva en la medida en que es relacional, pues no depende sólo del sujeto, sino de la construcción que medie intersubjetivamente. Entonces es una construcción objetiva en tanto implica un conjunto de reglas, pero al mismo tiempo es una relación intersubjetiva, que se va tejiendo en función de la relación con el grupo social.

El profesor percibe una demanda de parte de la sociedad (interpelación) – que configura una idea: “Si yo quiero ser profesor tengo que serlo de la manera

en la que se reconoce el quehacer docente en mi sociedad y apegarme a las reglas establecidas". Por lo que la interpelación actúa como un "deber ser" incorporado a los elementos residuales ideológicos que forman parte de la historia de la profesión. La carrera del profesor es "noble", "requiere de vocación", "no implica un alto salario", "es un servicio social", atributos todos ellos elaborados desde la conformación de un cierto grupo social. De tal suerte que la función que desempeña la interpelación social es definitiva para la representación que el profesor construye y a ella se debe la identidad social que él posee.

La representación profesional se encuentra vinculada estrechamente con la construcción identitaria, en función de la posición que el sujeto ocupa dentro del contexto de trabajo y las interacciones entre los miembros del grupo.

Como se ha pretendido exponer en esta disertación, el sujeto que ejerce un determinado oficio o profesión se ve interpelada socialmente por los diversos agentes que interactúan y tensan la existencia de la profesión. Las estructuras derivan entonces de factores históricos que permiten, en cada sujeto, detectar una serie de imágenes y representaciones necesarias para la construcción del sí mismo y a la vez que dan sentido a la actividad realizada.

No se pueden desvincular las relaciones que se elaboran en el interior del sujeto de las que existen en el contexto profesional, pues ambas contribuyen a la generación de estrategias identitarias para permanecer en el oficio.

En el caso del profesor, las condiciones normativas a las que se encuentra sometido en el ejercicio de su función profesional son generadores de cierto número de modelos de referencia en términos de actitudes, de comportamientos y de productos de comportamientos. En la medida en que el profesor está en contacto con la realidad profesional de la clase (que constituye referencias normativas), éstas intervienen en la construcción de un sistema general de representaciones, y en la medida en que transcurre la práctica profesional intervienen ciertas normas generales que son puestas a prueba y provocan que el sujeto tome decisiones fundamentales para su práctica profesional (Gilly, 1984, p. 83).

La construcción de las representaciones profesionales es ampliamente dependiente del estatus profesional de los actores y de su ejercicio, lo que entraña una ruptura con las representaciones sociales de la profesión. El profesional tiene

una representación de su profesión que incluye en el sistema de representaciones profesionales. Las representaciones profesionales están ligadas al grado de compromiso y de implicación de los sujetos y de los grupos en sus actividades profesionales, y son entonces susceptibles de modificaciones de las condiciones de actividades o de cambio de estatus.

El campo de la actividad del educador es un terreno privilegiado para observar las representaciones profesionales y sus relaciones con las prácticas, pues la enseñanza es una actividad profesional complejizada por valores discordantes y convoca a los educadores a dar sentido a sus prácticas y a dar a ellas nuevos matices en función de múltiples marcos de referencia.

El cambio social, la introducción de cambios en el campo educativo, la diversificación de actividades en función de la especialización del conocimiento y la demanda de mayor preparación desde la formación del docente, provocan que el profesor se interrogue sobre su práctica y la posibilidad de transformarla. Existe una doble presión: por un lado, la que se ejerce sobre su identidad profesional y, por el otro, la que busca la transformación de su práctica. En la medida en que la docencia es una profesión que cumple una función social en la que se generan interrogantes, juegos institucionales y grupales, las representaciones profesionales están en el corazón de las incertidumbres, incluso en las angustias de un cuerpo social en reestructuración, y expresan conflictos entre las lógicas de los actores y las lógicas institucionales.

Las representaciones profesionales de los profesores de educación superior son referencias y productos de las interacciones inscritas dentro de, una organización específica, porque todo acto educativo se sitúa dentro de los procesos de interacción (interacciones múltiples entre los individuos, los grupos y las instituciones). Estas interacciones presuponen las representaciones sociales de la educación que en el ámbito más amplio se inscriben dentro del campo de la ideología. Las representaciones profesionales del profesor universitario participan de esta doble perspectiva, la de un pluralismo explicativo de las prácticas y de las identidades, pero ordenadas en el sentido de una estructura significativa.

Recuperar las dimensiones pedagógicas: contextual e ideal del trabajo profesional del docente es importante porque alude a las identidades por las cuales

se manifiesta la representación profesional. La dimensión del ideal incorpora las misiones esenciales de la profesión, las competencias requeridas, las cualidades necesarias, las motivaciones, los criterios representativos de la profesión y la actitud en la acción de la profesión.

Como se ha comentado, las representaciones profesionales surgen a partir de la generación de estrategias que permiten proteger y resguardar la identidad, y al mismo tiempo permiten delimitar las diferencias que hacen singular al sujeto y le permiten generar procesos de identificación en el interior de un grupo de pertenencia.

REFERENCIAS

- Berger, P. y Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: Harmattan.
- Doise, W. (1973) "Rencontres et représentations intergroupes". *Archives de Psychologie*. 61.
- "Representaciones sociales en la identidad personal", en Morales, J. F. et. al., *Identidad social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*. Valencia: Ed. Promoübro. 1996.
- Erikson, E. H. *Dimensions of new Identity*. Nueva York: Ed. Norton. 1974.
- Gilly, M., (1984). "Psicosociología de la educación", en Moscovici, S. (coord.), *Psicología social, II*. Barcelona: Paidós. 1993.
- Kastersztein, J. "Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finantes", en Camilleri, Carmel, et al., (coords.). *Stratégies identitaires*, París, Presses universitaires de France, 1999.
- Moscovici, S. (coord.). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en *Psicología social*. Barcelona: Paidós. 1993.

Zavalloni, M. "L'identité psychosociale, un concept á la recherche d'une science", en Moscovici, S. (ed.), Introduction a la psychologie sociale. París: Ed. Larousse. 1972, tomo II.

——— "The affective-representational circuit as the foundation of identity". París: Ed. New Ideas, Psychology, 4, 1986.



I.6 PRÁCTICA DOCENTE: HORIZONTES Y POSIBILIDADES

Juan Elías Campos García

Celerino Casillas Gutiérrez

Universidad del Valle de México, Campus Hispano, México

Palabras clave: docente, estudiante,
formación, enseñanza, reflexión.

RESUMEN

La práctica docente se ha demeritado en las últimas décadas, llegando al absurdo de hacernos pensar que es mero recurso en la escena educativa; aunque las condiciones actuales de la calidad académica de los egresados de las Instituciones de Educación Superior muestran otra realidad; los futuros profesionales carecen de un pensamiento crítico que les permita reflexionar e innovar en los diversos contextos laborales. De ahí la necesidad de proponer una resignificación de la práctica docente como un pilar incuestionable del proceso formativo de los estudiantes, reconociendo la imperante necesidad de rescatar la noción de enseñanza entendida como potencialidad, esto permitirá que docente y estudiante sean conscientes del lugar común que ocupan dentro del horizonte educativo, y desde ahí, construir trayectorias formativas que decante opciones en la construcción de saberes.

INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo pasado, la Educación Superior (ES) ha sido un tema que ha suscitado un sinnúmero de discusiones, las temáticas son versátiles, se habla

de calidad, equidad, inclusión, permanencia y eficiencia terminal, deserción, infraestructura, políticas, inversión, planes y programas de estudio, currículo, didáctica, etc. A la par, algunos discursos han procedido de interlocutores con los que la ES no tenía una clara vinculación, por ejemplo los empresarios, la mercadotecnia y los medios de comunicación masivos; desde su visión éstos actores sociales han alzado su voz para sugerir el rumbo que necesita tomarse si se pretende sacarla del enredo y crisis en la que está envuelta. Podemos decir que en este escenario tan volátil de dimes y diretes, una cosa es cierta: la educación corre el riesgo de perder su valor formativo dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES). Esto es relevante si partimos desde la función social que como agente de cambio desempeñan las IES, sin duda alguna, éstas tienen la misión de contribuir al bienestar de nuestras sociedades a partir de la docencia e investigación,¹ o si se prefiere, la enseñanza y la construcción de conocimiento.

Para nadie es ajena la tensión que existe entre ambas dentro de las IES,² el problema que nosotros vemos es que en los últimos años el diálogo entre enseñanza e investigación se ha convertido en monólogo, y esto tiene una consecuencia severa en el proceso formativo de los estudiantes. Podemos encontrar docentes que promuevan experiencias de aprendizaje significativo cuyo contenido cognoscitivo de por sentado que las cosas son así o investigadores que tienen serias limitaciones al estar frente a grupo sin recursos para posibilitar condiciones para la construcción de saberes. El único puente que quedaría entre la enseñanza y la investigación sería un paralelismo que deja intacto ambas prácticas dentro de la IES; el docente y su necesidad de actualización disciplinar

¹ Queda por discutir un tercer aspecto: la creación y difusión de la cultura.

² Para reflexionar sobre el tema véanse los siguientes artículos: Molina, M. (2010). El vínculo docencia-investigación: una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México. En *Razón y Palabra*, 73; Fernández, H. (1993). Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. En *Perfiles Educativos*, 61; Morán, P. (1993). La vinculación docencia investigación estrategia pedagógica. En *Perfiles Educativos*, 61; Mundet, J. (2007). Buscando sinergias en el quehacer académico: investigación vs docencia. En *Intangible Capital*, 3(4); Pérez, E. (2006). Enseñanza, formación e investigación: un lugar para el otro en la pedagogía por-venir. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11; Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción de conocimiento. Sentido pedagógica de la investigación en el aula. En *Perfiles Educativos*, 26 (105-106); Segura, A. (2008). ¿La docencia y la investigación son aspectos complementarios? En *Investigaciones Andinas*, 10 (17).



y pedagógica, esperando que el investigador difunda sus conocimientos, mientras el investigador se inserta en el campo educativo y convierte al docente en objeto de estudio.

Este distanciamiento entre enseñanza e investigación nos invita reflexionar sobre el tipo de práctica educativa que se está llevando a cabo dentro de las IES; la cuestión es urgente sobre todo si miramos la calidad académica de los futuros profesionales, de nada servirá un egresado que haya perfeccionado su *know how* si desconoce la intencionalidad de su praxis, de seguro se empleará y obtendrá éxito laboral pero sin la posibilidad de despertar de la ignorancia. Este sinsentido o contrasentido educativo apareció a partir de una educación que quiso borrar el proceso reflexivo de docente y educando; el resultado lo estamos viviendo en las aulas, profesores y estudiantes que tienen hambre de soluciones pero carentes de un pensamiento crítico y positivo.

En estos términos, es una ilusión esperar que el estudiante se prepare desde otra lógica que no sea la re-producción o replicabilidad de un conocimiento como sinónimo de formación universitaria; incluso aparece un absurdo, delinear competencias transversales acentúa aún más la separación entre enseñanza e investigación en la cotidianidad estudiantil, cuando de suyo la formación en las IES se define por la posibilidad de la construcción del saber. Las rutas para atender esta crisis educativa son diversas, nosotros optamos por partir de la posición que le docente ocupa dentro del mundo educativo, resignificar la práctica docente dentro de las IES; su caracterización como facilitador del aprendizaje pierde de mira la entrega del docente a una tarea: *formar*. La pregunta despliega distintos matices: ¿hasta dónde la práctica docente ha perdido su sentido?, ¿cómo el docente entiende y vive su práctica dentro del aula?, ¿hacia dónde se proyecta como agente de cambio?, ¿en qué circunstancia la docencia informa sin formar? Lo que nos aquietta es el desgaste y el malestar de la práctica docente. Nos interesa situarnos en el interior de esta práctica para comprender por qué, a pesar de tener el deseo y la firme convicción, hay una considerable franja de profesores que han dejado de disfrutar la docencia, sintiéndose extranjeros dentro del mundo educativo. Una posible respuesta es que el docente ha dejado de reflexionar sobre su quehacer y eso implica quedarse sin

la posibilidad de encontrar un lugar en el proceso formativo del educando. El presente ensayo propone una solución a este conflicto, para ello se divide en cuatro secciones, en la primera mostramos el vínculo entre práctica docente y formación, en la segunda afirmamos que esta formación sólo es posible si entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje como potencialidad, y en la última señalamos que esta potencialidad permite situar la práctica docente en un horizonte educativo desde donde puede construirse posibilidades formativas. Finalmente concluimos que si se intenta solucionar la crisis formativa de los estudiantes de las IES, bien valdría la pena de-construir y re-construir la práctica docente comenzando por un distanciamiento epistémico-ético-antropológico a partir de una apertura de espacios de reflexión y diálogo docente.

PRÁCTICA DOCENTE Y FORMACIÓN

Formación y educación son dos procesos que se entretrejan, la educación entendida como un medio para formarse permite desplegar actividades y contenidos dirigidos hacia la construcción de saberes que permitan elaborar propuestas para transformar la realidad donde se vive. La formación es un proceso personal donde soy consciente de mi ser-en-el-mundo, re-conocer mi existencia en un tiempo-espacio y desde ahí proyectarla, partir de mi circunstancia y construir un destino, tomando una actitud ante la vida y la realidad. Para ello, los hombres echamos mano de la educación para cultivar la toma de consciencia crítica y reflexiva sobre la existencia y el mundo que permite la construcción de lenguajes y sentidos históricos: la cultura.

El hombre es una posibilidad, no le basta haber nacido, tiene que forjarse un sentido; esta toma de consciencia de inacabamiento es lo que justifica su condición de educabilidad. Siguiendo a Freire (1997) el docente necesita entender que en esta inconclusión del ser, suya y del educando, se funda la educación como un proceso permanente que tiende hacia la apertura; “[...] la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo [...] (Ferry, 1990, p. 52)”.



El docente puede instruir, facilitar y guiar la adquisición de contenidos y habilidades, éstas son posibilidades concretas que pueden aparecer en un momento de su práctica, pero él las entiende como recursos de los que puede echar mano para enseñarle al estudiante que su formación es ante todo una construcción individual y una elección personal que se sostiene día con día en su ser educando. Dentro del aula, profesor y estudiante se encuentran y acuerdan tácitamente una manera de convivir, pero no lo hacen desde la nada, ambos tienen una trayectoria formativa dentro del mundo educativo. El docente no es el mismo después de cada curso, algo en su práctica se movió, otra cosa es si quiere verlo; el estudiante llega con una manera de serlo y desde ahí emprende el camino. Podemos tomar la elección de ignorar ambos elementos y seguir sin que pase nada, deseando que el tiempo se vaya para cumplir con el requisito de transmitir información; docente y educando no invertirán la mirada para centrarse en sí y desde sí mismo, reduciendo la educación a mero acto cuya expresión se agota y acota en una verificación instrumental.

En este contexto, resulta inútil hablar de una práctica docente, sólo tenemos actos que se ejecutan sin sentido, van y vienen, sirvieron para ese instante sin ninguna profundidad; el docente sale avante como puede y como quiere, eso sí, cumple con el programa, la duda queda si está formando al estudiante. Hasta cierto punto estamos tentados a decir que se está llevando un proceso formativo, si partimos de la premisa de que el hombre se forma en distintos contextos y a través de diversos agentes, pero esto no soluciona nada y se convierte en un cliché que sirva para justificar cualquier cosa. Por ejemplo, el docente puede defender su negligencia diciendo que el estudiante ya venía así, que su actuar dentro del aula es añejo, se remonta desde la educación básica pasando por la educación no formal e informal.

La formación no es un proceso que vaya a la deriva; si bien es cierto que se dispara un permanente movimiento de búsqueda (Freire, 1997), es indispensable un movimiento que permita encontrarse. "No se puede decir que la noción de formación toma todo su sentido sino cuando señala una acción reflexiva. Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas (Ferry, 1990, pp. 53-54)". La práctica docente tiene

una vocación epistemológico-antropológico-ético que abre o cierra la existencia humana; si el hombre es un ser inacabado que necesita formarse y la educación es un medio, el docente con su quehacer establece en la cotidianidad las condiciones para la construcción del saber; formar es crear posibilidades donde el educando pueda encontrarse, sentirse y pensarse desde su circunstancia dentro del horizonte educativo; reflexionar y mirar el mundo con otros ojos, moverse en distintas perspectivas, deslizar el sentido y develar los significados de su práctica estudiantil. Zemelman (2011, p. 34) menciona:

Colocarse ante las circunstancias es la disposición y capacidad para desplegarse conforme a un sentido, un para qué, que influye sobre la construcción de conceptos en torno a la realidad externa. Significa romper con los contenidos ceñidos a los límites para dar cuenta de lo real como espacio de sujetos: pensar desde el momento que obliga a hablar también de sus aperturas, lo que alude al movimiento de lo producido como siendo lo constituyente de éste y que transformamos en el ángulo para considerar el momento sin restringirnos a sus estructuras cerradas.

El quehacer docente tiene un sentido claro: que el educando tenga la posibilidad de reflexionar sobre sí mismo y a partir de esa reflexión re-conocerse; es decir, el docente emprende un trabajo con la persona que tiene enfrente, crea condiciones que permiten ubicar al estudiante en su nivel formativo, ver el trayecto que ha recorrido para seguir o cambiar de rumbo, incluso quedarse en ese nivel es una opción siempre y cuando sea el educando quien lo decida. En todo caso, le hace saber que "[...] aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa [...]" (Ferry, 1990, p. 77)". Es tácito, el docente tiene una trayectoria formativa que compartirá con su educando, lo demás está en manos de éste último. Siendo así, tenemos un consigna que ningún formador puede ignorar, él docente tiene que darse cuenta de su proceso formativo, no puede enseñar al educando si no tiene trabajo sobre sí mismo; un caso tan peculiar es un engaño o simulación de que se está educando.



La formación requiere de una continúa consciencia de la práctica docente, es inevitable el compromiso y la responsabilidad que se acepta al pararse frente a un grupo. Los rostros que escuchan y miran tienen el deseo, la expectativa y la confianza de que al final del día dejarán de ser los mismos, podrán tener otros elementos para interpretar su realidad personal, familiar y social; y con ello, podrán construir un proyecto de acción a la altura de sus circunstancias y a sus propias posibilidades que involucra tanto continuar con su formación, como buscar las alternativas para estar en forma (Ferry, 1990). El intento por borrar la enseñanza como una función sustantiva de la docencia brotó en absurdo, aprender es necesario pero no suficiente; centrarse en el estudiante permitió salir de un dogmatismo docente que instituía trayectorias formativas, consolidando un pensamiento viejo en bocas jóvenes; pero la otra opción nos llevó a disparates, el educando no sabía hacia dónde quería llegar o si lo sabía nunca nadie le dijo que él mismo construirá las condiciones para lograrlo, por eso al final está la desilusión educativa.

[...] la formación ya no es simplemente el contenido de determinada información disciplinaria, que se está transmitiendo de buena u de mala manera a una persona en proceso de crecimiento, sino que tendría que ver con la lógica de razonamiento de lo que se contiene en esos sistemas clasificatorias, lo que es algo más que información: es pensamiento cristalizado en el conocimiento como información (Zemelman, 2006, pp. 39-40).

La práctica docente es un movimiento que busca que el educando pase del apoyo al autoapoyo; dar contenidos decanta un horizonte educativo que cierra posibilidades formativas, en este escenario educativo no se puede esperar la construcción de saber, la conciencia se duerme y se acostumbra a pensar desde ningún referente; el educando se diluye, no hay posicionamiento dentro del aula como persona, por eso busca la respuesta fuera de sí. Nada más ilusorio. El docente forma al educando en la medida en que le enseña a encontrarse dentro de sí, levantar los párpados y tener claridad de su circunstancia. Un educando se está formando cuando la tarea del docente busca generar una autonomía en

sus educandos y sacarlos de su heteronomía. *“El maestro educa para la autonomía, y debe saber guiar al educando de la heteronomía a la autonomía, pues esta no se consigue de la noche a la mañana, sino a través de un proceso”* (Rojas, 2010, p. 255). La práctica docente cumple su sentido cuando encamina al educando en su propia constitución como sujeto histórico y éste comprende que el trayecto de la formación sólo puede ser vivido por aquel que se forma; el docente tendría que darle esa posibilidad a su estudiante.

PRÁCTICA DOCENTE Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La responsabilidad que el docente tiene hacia con el educando es fuerte, pues es el docente quien al convivir con éste tendrá que desafiarlo para que participe como persona de su propia formación. Eso distancia dos actitudes dentro de la práctica docente: ceder ante las tentaciones de la instrucción de contenidos y la capacitación de habilidades o bien trabajar por la construcción de saber. El docente tiene que asumir esta elección, primero siendo consciente de ella, después ser congruente entre lo que dice y lo que hace. Dentro del aula no puede permitirse exigir al estudiante que reflexione sobre su calidad académica, si el docente no tiene claro hacia dónde va, ni quiénes son sus interlocutores, si ni siquiera se ha preguntado, no digamos respondido, qué es lo que busca y desea, y para qué enseña.

Si el docente exige calidad académica en el educando, de seguro se está posicionando desde un lugar distinto dentro del proceso enseñanza-aprendizaje; entiende que los contenidos y las habilidades son recursos que el estudiante debe aprender como medios para entablar un diálogo con el saber. Si contenido y habilidad se confunden con el fin educativo quizá sólo esté en condiciones de exigir al estudiante su perfeccionamiento en una tarea. *“No hay formación cuando el aprendizaje de un oficio no supera el pragmatismo que se contenta con transmitir recetas, ni cuando se sujeta a una praxeología que fija las reglas de acción en función de una norma de eficacia más o menos a corto plazo* (Ferrry, 1990, p. 83). Enseñanza y aprendizaje no se reducen ni se sustituyen con aprender a aprender y aprender a hacer, el proceso es un poco más complejo,



las diferencias pueden verse en las trayectorias formativas que se dibujan según se partan de alguna de ellas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje no es un instante que soluciona un problema, sino que consiste en la formación de un pensamiento que pueda adelantarse a los problemas o incluso puede enunciar que después de todo aquello que se creía un problema no lo era. La diferencia emerge si el docente puede crear un lugar que permita pensar y pensarse desde otra circunstancia dentro y fuera del aula, esto es, si se tiene la posibilidad de que la persona construya un lugar para completarse y reconfigurarse dándole un sentido y una significación a su actuar en el mundo. Un acto de enseñanza-aprendizaje inicia cuando docente y educando se posicionan uno frente al otro para compartir un espacio desde donde se desarrollarán sus respectivas prácticas.

¿Cuál es el problema? Reside en que a veces las personas individualmente y como colectivos no desarrollan la *conciencia de construcción* porque no reconocen espacios posibles de construirse [...] Lo que busco señalar es que *sin el reconocimiento del espacio es difícil que se desarrolle conciencia de construcción*; aunque el mero hecho de tener conciencia del espacio, por sí mismo no resuelva el problema de la construcción, requiere que la persona tenga conciencia de que ella construye desde ese espacio (Zemelman, 2006, p. 53).

El escenario formativo es un espacio que tiene esa posibilidad de construirse y construir desde ahí, los contenidos y las habilidades entran en juego como elementos de un proceso que ya fue abierto de antemano por el docente y el estudiante. Sólo desde el espacio común los contenidos y las habilidades de aprendizaje pueden ofrecerse al educando, sólo desde el espacio común el docente puede ordenar los temas y las estrategias; enseñar y aprender adquieren sentido, límite y alcance desde esta posibilidad de establecernos en un lugar, de otra manera asistimos a una coincidencia educativa. Las IES pueden estar repletas de coincidencia. Docente y educando se desconocen, son extranjeros en el destino si es que lo hay; sus trayectorias formativas corren en paralelo, a veces chocan, otras se rozan pero no se entretrejen para hilvanar una misma ruta. No hay duda, la práctica docente promueve desencuentros formativos. Este dilema educativo es fácil de rastrear, tiene su historia en una práctica docente que sólo

se dedicó a planear situaciones de aprendizaje y olvido construir condiciones de enseñanza. Este un hueco formativo bastante severo porque el estudiante:

[...] necesita apropiarse del entendimiento del contenido para que la verdadera relación de comunicación entre él, como alumno, y yo, como profesor, se establezca [...] Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir *entrando* como sujeto en aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor o profesora debe desatar (Freire, 1997. pp. 113-114).

Dentro de la práctica docente se aloja un sinsentido o contrasentido formativo, el profesor acondiciona el escenario formativo como réplica o emulación de contextos laborales que permitan perfilar competencias y usar herramientas derivadas de la información vertida en libros y manuales. En sentido estricto no hay acto educativo. El educando no logra entender su lugar dentro del proceso formativo, y sin ese re-conocimiento, no hay manera de sacarlo de una actitud pasiva o activa de exigir conocimiento en detrimento de convertirse en conocedor. "Es decir, no se trata de abrumar con todas las complejidades que están detrás de la construcción del conocimiento, pero sí se trata de darle una perspectiva de cómo ese conocimiento fue construido, porque quizá esa sea una enseñanza más permanente que el propio conocimiento que se transmite (Zemelman, 2006, p. 123).

La posibilidad de aprendizaje de un contenido descansa en la apertura del pensamiento. Un contenido que no se discute se solidifica en los esquemas cognitivos del educando, esto sólo alcanza para andar a tientas en la realidad; es una paradoja educativa, al ofrecerse una continuidad entre las IES y el campo laboral se crea la ilusión de que el conocimiento ya se aprendió. El proceso formativo se hace un suspiro, replicar y contrastar es la premisa que justifica los niveles de ejercicio docente y los alcances de una práctica docente que no encuentra más expresión que demandar cursos de capacitación, estrategias de aprendizaje, recursos didácticos, control de grupo, modalidades de atención, entre otras. La comodidad se instala en la práctica educativa, y también en la

estudiantil, cada quien da y recibe lo preciso, sin más ni menos; con la sensación de que la sola presencia ya ha cumplido la tarea de formarse.

[...] la educación o la acción cultural para la libertad es la autentificación del conocimiento mediante la cual los educandos y los educadores en tanto «conciencia» o en tanto seres plenos de «intención» se unen a la búsqueda de nuevos conocimientos como consecuencia de la aprehensión del conocimiento existente. Más aún, podemos identificar y evaluar lo que aún se desconoce. Si esto no fuese así, es decir, si el tipo de conciencia que reconoce el conocimiento existente no pudiese continuar buscando conocimientos nuevos, no habría forma de explicar los conocimientos actuales (Freire, 1990, p. 124).

El conocimiento no ha llegado a un límite, lo que sucede es que se dejó de formar estudiantes que conocen; la práctica docente se perdió cuando sustituyó enseñar por aprender. El docente se desencantó de su práctica cuando aceptó su lugar en el mundo educativo como recurso, se perdió la tradición y la trayectoria docente cuando se le comparó con un capacitador del aprendizaje. Entonces no le interesó otra cosa que cumplir, finiquitar su estancia dentro de los diversos escenarios formativos, sólo la exigencia era mantenerse actualizado, tener información actual de la disciplina que imparte y el manejo de grupo. Lejos quedó esa advertencia freireana: *“Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción (Freire, 1997, p. 47).* La crisis formativa en las IES es un indicador que nos dice que hemos cerrado posibilidades formativas dentro de un horizonte educativo que se vacía de contenido y se desgasta como ropa vieja. La educación puede convertirse en el mejor engaño de este naciente siglo, bajo la excusa de la aplicación del conocimiento como única frontera en las IES; el docente se vuelve gitano, no hace carrera, ni proyecta una posibilidad de rehacer su práctica.

El docente espera que alguien le responda como enseñar o diseñar experiencias de aprendizaje, se ha convertido en un aplicador de la enseñanza, por eso cuando la realidad estudiantil no cuadra con su esquema, el acto educativo se trivializa y sólo se hace que los días se conviertan en una espera angustiante.

La didáctica sale al quite como paliativo de un desgaste educativo que pronto mostrará sus dientes y garras en la trayectoria formativa del educando. El lugar común que se perdió se rencuentra en ruinas, se contempla como un vestigios que no activa la memoria de una práctica docente y estudiantil que dirija los ojos hacia el futuro; lo que importan es el presente, sacar el día, cumplir los objetivos de aprendizaje como si eso fuera evidencia suficiente para afirmar que se ha contribuido con la formación de los profesionales de nuestro país.

Los contenidos y las habilidades son el punto de partida más no de llegada del proceso formativo, darse cuenta del lugar donde uno está parado es la posibilidad para pro-yectarse hacia la apertura de sentido formativo. La sociedad del conocimiento es un giro discursivo que trata de convencer que ya no hay más por conocer y que basta estirar la mano para elevar el "capital cultural"; hablar se equipara con pensar, poseer información es una etiqueta que simula que se sabe porque se tiene dominio del tema, aunque se ignore su marco cognoscitivo. En este sentido, el docente busca aparentar que domina el tema específico de tal o cual área, lo repite, lo expone, realiza actividades y califica si sus educandos pueden tener similar manejo de contenidos y habilidades. La enseñanza cede paso al aprendizaje, pero la

[...] función del conocimiento es detectar nudos desde los que pueda intervenir para potenciar lo dado en la dirección de sentido que se busca construir. En conclusión, se establece un vínculo entre el acto de pensar y el de asumirse como sujeto, entre conocer y auto-conocimiento, que es lo que marca la singularidad de convertir a la conciencia histórica en premisa desde donde organizar el pensamiento (Zemelman, 2011, p. 47).

Si enseñar es construir procesos cognoscitivos en el educando, la empresa del docente debe cambiar de rumbo. Puede seguir interesado en que su estudiante pueda tener la posibilidad de encontrar una oportunidad dentro del mundo laboral, pero esta oportunidad tiene que construirse a partir de que el educando se posicione como una persona consciente de su actividad cognoscente, esto se logra si el docente forma una actitud epistémica en el estudiante, con la



cual éste no sólo se conforme con lo aprendido sino que vaya más allá, que el contenido y la habilidad sean la posibilidad para construir un saber. Desde esta experiencia de formación, el educando centra su lugar en lo que sabe y desde su presente vislumbra las posibilidades formativas que puede alcanzar a partir del horizonte educativo del que ha sumergido como sujeto que conoce.

Entonces, docente y estudiante hacen un alto en su camino, y desde el lugar común aprecian el panorama que está por delante; la tarea se ha cumplido, el docente sabe que su estudiante ha dejado de aprender, la trayectoria formativa que ha recorrido lo ha puesto delante del objeto de estudio. No hay más mediaciones, el docente presencia que su estudiante puede dialogar directamente con el conocimiento, dándose cuenta que al final quizá éste “[...] sea un ignorante desde los puntos de vista de las calificaciones o de las evaluaciones escolares pero es un individuo que ha desarrollado una *capacidad creativa* para ubicarse en su momento construyendo su propia relación de conocimiento (Zemelman, 2006, p. 84)”. Eso lo distinguirá de aquel que ha perfeccionado su *know how* cuando las posibilidades del presente potencial se abran y sea mucha realidad para un par de ojos.

POSIBILIDADES FORMATIVAS DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

Las condiciones actuales de la práctica docente no pueden aportar elementos para solucionar los inconvenientes en los procesos de reflexión y crítica de la mayoría de los estudiantes de la IES, con ese perfil no puede haber propuestas para un presente educativo que se escurra entre los escenarios formativos. Los factores son demasiados, pero dentro del horizonte educativo, la práctica docente se abre un espacio para potencializar los procesos formativos de los educandos. “Como seres conscientes, los hombres están no sólo en el mundo sino con el mundo. Sólo los hombres, en tanto seres «abiertos», son capaces de llevar a cabo la compleja operación de transformar el mundo con su acción y simultáneamente captar y expresar la realidad del mundo en su lenguaje creativo (Freire, 1990, p. 85). El docente puede redefinir el rumbo de un sistema y modelo educativo que está pensado para ser eficiente y eficaz, sin la necesidad

de quejarse o confrontarse; aceptar la condición en la que le ha tocado cultivar su práctica docente es un primer momento, después tiene que comprometerse para transformarse y enriquecer la realidad educativa. Abrir un diálogo con el mundo circundante es un principio de claridad que permite entender que el presente no está acabado, sino que es una apertura desde donde se puede construir un futuro. En palabras de Freire:

Si no superaran su adherencia al mundo y emergieran de ella en tanto consciencia constituida en la «admiración» del mundo como su objeto, los hombres serían simplemente seres determinados, y sería imposible pensar en términos de su liberación. Sólo los seres que pueden reflexionar acerca del hecho de que están determinados son capaces de liberarse. Su reflexión no conduce únicamente a una conciencia vaga y no comprometida sino al despliegue de una acción profundamente transformadora sobre la realidad determinante (1990, p. 86).

La reflexión sobre la práctica docente es una necesidad si se tiene en la mira la excelencia académica, cómo despertar al profesor hacia un nuevo orden que establezca una ruta adecuada de formación académica. Sin duda, permitirle un espacio de diálogo dentro de las IES, no se puede ver en dónde se está parado si no hay un interlocutor. Compartir experiencias de la práctica docente es un catalizador que permite re-conocerse y encontrarse en el discurso del otro, los ojos no sólo miran la realidad circundante sino que se miran mirando: un acto de autoconciencia. Emerger como observador de segundo orden y darse a la tarea de preguntarse por qué y cómo se ha llevado la propia práctica docente; devela su actuar cotidiano frente al estudiante y se da cuenta de que puede elegir: quedarse así o moverse.

Digamos lo siguiente: La relación de conocimiento es la capacidad que tiene cada individuo de *colocarse* en su mundo, Pero ¿qué significa *colocarse* en su mundo?

Significa no *explicarlo*, sino interpretarlo, reconocerlo. Pues la primera exigencia de la *colocación* es *ponerse en su mundo sin la mediación precipitada de reducir esa relación a una explicación* (Zemelman, 2006, p. 82).



No puede haber cambio en la práctica docente si no se sabe la posición que se tiene, se puede cuestionar lo que se está haciendo, pero eso no sirve si no se tiene consciencia desde dónde se hace tal cuestionamiento. Eso puede explicar el fracaso de los cursos o capacitaciones docentes que menguan la práctica docente en lugar de enriquecerla porque no son capaces de mostrar el para qué de la enseñanza. El mundo educativo se aglomera, se atiborra, se desfigura, porque no se tiene un punto de referencia; el docente no reflexiona, sólo actúa y siente; qué orden puede encontrar en su práctica, ninguno, porque éste ha sido roto. Si deseamos remover la apatía docente, tenemos que mostrarle el mundo educativo, no el que se quiere imponer sino el que se vive cotidianamente. Las reservas ante tal posicionamiento reflexivo y crítico pueden ser justificadas, el punto es si se tiene la actitud para dialogar.

En otras palabras, la práctica docente también es la expresión de algo que no se está trabajando bien en las IES, hay que partir de eso, de lo contrario no estamos abiertos para tener un interlocutor; cuando el docente se sitúa dentro del mundo educativo, éste emerge decantado las posibilidades formativas que se tiene al alcance, y eso es conveniente para cada actor de la Institución Educativa, es decir, con el advenimiento de la práctica docente, las IES tienen la oportunidad de mirarse, y por qué no, la opción de aceptarse.

En consecuencia, el acto de pensar como tal refleja una postura de autonomía del sujeto que se traduce en definir un "ante" que lo distancie de la inmediatez de las circunstancias. El "ante" al que nos referimos constituye un ángulo de pensamiento que articula planos especificables de conocimientos, de ahí que el acto de pensar consista en la capacidad para colocarse en el momento-secuencia que cumple la función de parámetro orientador para la construcción de conocimiento (Zemelman, 2011, p. 39).

Con este alumbramiento del mundo se está en condiciones para tomar una actitud y elegir que se quiere hacer, no habrá engaño, se conseguirán los resultados planeados. Esto es importante. Dejar en claro las condiciones de la actividad académica permite planear logros y objetivos alcanzables, de lo contrario la

frustración y la queja se harán presentes. Eso es ubicarse dentro del mundo educativo, re-conocer su lugar y el horizonte desde donde se partirá para llegar hacia el fin de educar, entonces se puede ver otros senderos por dónde ir, rodear, detenerse, o quizá abrir otros tiempos y espacio en los recorridos, pro-yectar y modificar circunstancias que pueden tener cabida en el proyecto educativa de la IES.

De lo que se trata es de asumir el compromiso con la formación, entender que cuando se está formando el mundo emerge como una pluralidad que exige una práctica docente que se mueva a partir del horizonte educativo y las posibilidades formativas. El docente tiene que darse cuenta que dentro del aula no hay rutina, es un momento de creación y potencialidades; si él las ha visto, tiene la tarea de enseñárselas al estudiante y compartirlas con su pares; en eso consiste pensar-se: abrir los ojos y despertar de la ignorancia.

CONCLUSIONES

El docente necesita despertar y mirar su lugar y tarea dentro del mundo educativo, cada día docente y educando se ven al rostro dentro de diversos escenarios formativo y desde ahí trabajan para construir una trayectoria que de seguro se expresará en lo personal, familiar, profesional y social. Por eso si un docente no es consciente de su práctica, podemos decir que hay condiciones necesarias³ para que un educando se forme inadecuadamente, cuestión que de seguro no pasará inadvertida e interferirá en todas las aristas del proceso y proyecto educativo de la IES. El despertar del docente en su práctica es el comienzo de una arduo trabajo que con el tiempo tendrá sus consecuencias en la formación del estudiante, al menos, el docente será un poco más congruente con su sentido, sinsentido o contrasentido. Es decir, el docente que reflexiona sobre su práctica, sólo ha garantizado que mira la realidad que tiene enfrente, y eso es un referente para el educando, lo demás habrá que trabajarlo.

³ Decimos condiciones necesarias aunque no suficientes, pues en el educando sigue abierta la posibilidad de formarse por otros medios o cerrar sus posibilidades formativas renunciando a su práctica estudiantil.



Las cosas corren el riesgo de quedar tal y como estaban, quizás no, después de abrir los ojos ya nada es igual. Por eso es indispensable estar con los otros, los espacios de diálogo son una opción adecuada, compartir el proceso de formación docente es un paso que nos ubica en otra posición. Podemos decir que la tarea de formar ha iniciado con la toma de consciencia sobre el aquí y ahora docente, los problemas no resueltos serán detectados y definidos con mejor precisión, las soluciones y propuestas necesitan construirse a partir del horizonte educativo. Lo anterior puede pre-ocupar, pero después se cae en la cuenta de que eso no importa demasiado porque el docente ha comprendido que en este trayecto formativo él tiene la posibilidad de crearse un futuro a partir de su presente potencial. Si las IES quieren solucionar la carencia de pensamiento y actitud reflexiva en sus estudiantes, vale la pena re-valorar la práctica docente, mientras ponemos en *stand-by* el otro cuerno del problema: la práctica estudiantil. Este asunto escapa de nuestras manos, hay que dejar que sus voces sean escuchadas.

REFERENCIAS

- Fernández, H. (1993). Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. En *Perfiles Educativos*, 61.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona: Paidós. Barcelona.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México: Siglo XXI.
- Rojas, C. (2010). *Filosofía de la Educación. De los griegos a la tardomodernidad*, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Molina, M. (2010). El vínculo docencia-investigación: una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México. En *Razón y Palabra*, 73.

- Morán, P. (1993). La vinculación docencia investigación estrategia pedagógica. En *Perfiles Educativos*, 61.
- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción de conocimiento. Sentido pedagógica de la investigación en el aula. En *Perfiles Educativos*, 26(105-106).
- Mundet, J. (2007). Buscando sinergias en el quehacer académico: investigación vs docencia. En *Intangible Capital*, 3(4).
- Pérez, E. (2006). Enseñanza, formación e investigación: un lugar para el otro en la pedagogía por-venir. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11.
- Segura, A. (2008). ¿La docencia y la investigación son aspectos complementarios? En *Investigaciones Andinas*, 10(17). Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*, México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A. C.
- Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribuciones al estudio del presente*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.



I.7 AMPLIANDO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CULTURAL NA UNIVERSIDADE: EXPERIMENTAÇÕES ÉTICAS E ESTÉTICAS A PARTIR DAS CIRANDAS DO IMAGINÁRIO

Valeska Fortes de Oliveira
Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Palavras- chave: Formação cultural, Experimentação
ética-estética e Imaginário

RESUMO

Este trabalho visa socializar um projeto educativo/formativo realizado numa parceria interinstitucional entre o GEPEIS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social / UFSM, e o GEPIEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Imaginário, Educação e Memória / UFPel. Por acreditarmos nos grupos de pesquisa como dispositivos de formação e percebermos que existem temáticas que precisam ganhar espaço nas discussões da universidade, desenvolvemos este projeto de extensão cultural. Assim, as Cirandas têm como objetivos promover em rodas de discussão o debate de temas, com o olhar a partir do campo teórico do Imaginário, instituindo um espaço de formação cultural. E também, promover estudos e debates sobre temas contemporâneos que nos inquietam como professores deste tempo; possibilitar intercâmbio entre pesquisadores que têm produzido na perspectiva do Imaginário; produzir coletivamente conhecimento acerca de temas com o foco no Imaginário e; ampliar os espaços de construção de

conhecimentos, aproximando nossas pesquisas do lugar onde os sujeitos atuam. Nesta ótica, concluímos que esse espaço promove outras formas de aprender e de ensinar, bem como, de pensar e de avaliar as relações insti-tuídas no âmbito universitário, a fim de que se movimente a dimensão cria-dora do Imaginário; propondo outras experimentações éticas e estéticas.

INTRODUÇÃO

O projeto tem como referência os estudos e pesquisas realizados em um Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social da Universidade Federal de Santa Maria, que se localiza do interior do estado do Rio Grande do Sul. O grupo constituído institucionalmente em 1993, no âmbito do Programa de Pós-Graduação dessa universidade. Com o intuito de agregar mestrandos e alunos de iniciação científica, através da socialização das pesquisas realizadas no âmbito da Educação e de outros pesquisadores, atuantes em outras áreas, que se utilizam deste referencial para agregar ideias, formando um riquíssimo espaço cultural, na qual a heterogeneidade das áreas, se torna homogênea devido ao Imaginário Social de Cornélius Castoriadis. Este projeto estende-se à comunidade do Centro de Educação da universidade em que foram realizadas as Cirandas e demais que se sentem envolvidos e instigados pelos temas propostos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A partir da diversidade existente no grupo outras temáticas foram sendo incor-poradas pelas nossas pesquisas, vindo a nos configurar como um grupo envolvi-do com as questões de gênero, do poder, da subjetividade e memória docente. As primeiras pesquisas foram indicadores da potencialidade dos estudos do Imaginário; como a perspectiva que traz para o cenário investigativo da educa-ção, a dimensão simbólica, tão desprestigiada pela cultura escolar e pela cultura docente, fortemente centrada em uma razão instrumental. Sabemos, com Wer-neck (2000, p. 97), que



O desejo de saber é natural no homem, cuja natureza foi, inicialmente, caracterizada pela racionalidade. Para o ser humano, viver segundo a natureza seria viver segundo a razão. O processo cognitivo foi reduzido ao intelectualivo, ao lógico teorético.

Indo a encontro das ideias de Werneck, pensamos que a universidade não tem cumprido com seu papel em relação a possibilitar que o homem mantenha a curiosidade e desejo ao conhecimento, as instituições “sufocam” o desejo de saber na medida em que dão respostas e não são flexíveis as demandas de saberes que seus alunos buscam construir.

Considerando que essa dimensão criadora é está carregada de reducionismos nas investigações e nas práticas educacionais é que trazemos o campo do Imaginário, entendendo que o psiquismo humano é marcado pela instância imaginária, constituindo uma força mobilizadora (de criação) que se alimenta mutuamente. É o Imaginário, segundo Durand (1990), que participa de toda atividade psíquica do homem, tanto teórica, quanto prática, constituindo a *alvorada de toda a criação do espírito humano*. O imaginário também se utiliza de símbolos, para exprimir-se, o simbólico está muito presente nas significações imaginárias que os participantes das cirandas nos revelam. Assim apresenta-se o simbólico para Castoriadis (1982, p. 155) “O simbólico comporta, quase sempre, um componente “racional-real”: o que representa o real ou o que é indispensável para o fazer e o agir.” ou pode ser percebido por Silva (2006) ao dizer que todo real é imaginário.

Na tentativa de propor outras perguntas e, talvez, outras respostas para problemas bastante antigos da escola e dos professores é que o Imaginário se constituiu um campo potente e viabilizador de outro olhar e de outro pensamento, distinto do ideal cartesiano. Ideal este que, segundo Baggio (1999, p.103).

Está agonizando, sendo inúmeros os “acertos de contas” que temos na produção científica atual, cuja proposta é integrar homem/ natureza; natureza/ cultura; corpo/ alma; real/ Imaginário, invocando a complexidade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na produção do conhecimento.

Nessa perspectiva elegemos outra configuração de encontro: a Ciranda, definida como Roda, como “cantiga e dança infantil, de roda” (Michaelis, 2008).

Assim, buscamos trazer ao ambiente acadêmico os prazeres da dança e da canção infantil nas discussões do Imaginário, uma vez que “o Imaginário é uma rede etérea e movediça de valores e de sensações partilhadas concreta ou virtualmente.” (Silva, 2006, p. 9).

Através destas Cirandas, nos propomos a socializar estudos e debates à comunidade envolvida, além de fomentar aproximações com pesquisadores de outras instituições, brasileiras e estrangeiras. Este projeto se configura por ser uma ação extensionista, no sentido de propor um processo e espaço de formação cultural, tendo como território de referência a educação, socializando estudos ancorados em teorias do Imaginário Social; com os demais professores, alunos, funcionários da universidade em que atuamos.

Concordamos com Castoriadis (1982, p.414) “O imaginário social ou a sociedade instituinte é na e pela posição-criação de significações imaginárias sociais e da instituição como “representificação” destas significações e destas significações como construídas.”. As cirandas podem ser configuradas como espaços que propiciam experimentações e criação, pois assim como o saber, as cirandas estão sempre em movimento.

Dessa forma, as Cirandas mostram que é possível, outras formas de aprender, de configurar estratégias pedagógicas e de produzir outros pensamentos sobre os diferentes temas. Esse é o imaginário instituinte, que foge do que é imutável, assim transpomos para o cenário das Cirandas instituindo novos espaços formativos na universidade, no qual cada movimento que gera as Cirandas é único. Isso só é possível pela singularidade de cada sujeito que da roda participa, pois cada participante compartilha suas experiências, saberes e ideologias, estas por sua vez vão sendo agregadas com as aprendizagens dos outros participantes.

Assim, as Cirandas têm como objetivos promover em rodas de discussão o debate de temas, com o olhar a partir do campo teórico do Imaginário, instituindo um espaço de formação cultural. E também, promover estudos e debates sobre temas contemporâneos que nos inquietam como professores deste tempo; possibilitar intercâmbio entre pesquisadores que têm produzido na perspectiva do Imaginário; produzir coletivamente conhecimento acerca de temas com



o foco no Imaginário e; ampliar os espaços de construção de conhecimentos, aproximando nossas pesquisas do lugar onde os sujeitos atuam.

As “Cirandas do Imaginário” incentivam discussões a partir de temas para uma reflexão e uma “imaginação”. O objetivo também é colocar esses diversos temas em rodas de conversas, para a participação de todos aqueles se sentem envolvidos pelas Cirandas.

METODOLOGIA

Esse projeto está sendo desenvolvido em forma de rodas de discussão, sendo que no ano de 2011 iniciamos as cirandas para os calouros dos cursos de pedagogia, educação especial e formação profissional como também convidados e a comunidade participante e outra Ciranda que ocorreu no evento II Ouvindo Coisas: experimentações sob a ótica do Imaginário, com o intuito de sistematizar as discussões dos trabalhos enviados ao evento.

Os encontros vão muito além da simples discussão das temáticas a que se propõem; as Cirandas são compostas por vídeos, documentários feitos por nosso Grupo de Estudos e Pesquisas, músicas ao vivo, intervenções teatrais, instalações artísticas, conversas, opiniões, risos, amizades e saberes que cada um traz consigo. Elaboramos as Cirandas pensando num espaço possibilitador de (res)significações, pois “o sentido do que aparece não está no sujeito que conhece nem na coisa conhecida, mas nos efeitos de sentidos que vão se constituindo no processo de conhecimento” (Teves, 1992, p. 15). Além disso, contamos com o apoio dos meios de comunicação locais, onde divulgamos os encontros com seus respectivos temas, para que a comunidade envolva-se com as temáticas e participe das discussões. Por este projeto não ter órgão financiador, contamos com o apoio do Centro de Educação da Universidade onde acontecem as Cirandas e dos participantes do nosso grupo para organizar e executar as rodas de discussão que promovemos nas Cirandas.

A organização da Ciranda inicia em reuniões do grupo de pesquisa, escolhemos temas, possibilidades de convidados e atividades, em seguida, nos articulamos em comissões para melhor dividirmos as tarefas entre o grupo. Pensamos

as Cirandas em uma configuração de extensão, por se tratar de um espaço de formação cultural, em que um grupo de estudos do Imaginário estende à pessoas interessadas, as reflexões ancoradas neste referencial. Isto, a partir de estudos e debates em um processo coletivo, todos participam e tem a oportunidade de falar o que pensam, o que percebem como instituído e instituinte na sociedade e no próprio espaço da universidade, como também ampliando o sentido de formação dos acadêmicos participantes para além da formação em sala de aula e de cursos em forma de receituário.

DESENVOLVIMENTO

A primeira Ciranda realizada em março de 2011, intitulada “Universidade que lugar é esse?” surgiu com a ideia proporcionar um espaço de discussão sobre o espaço da Universidade, discutir o imaginário dos calouros a cerca desse espaço formativo, como também mostrar as nossas significações quanto um grupo de estudos e pesquisas participante desse meio e de pessoas que já estão a mais tempo utilizando-se do espaço formativo que a Universidade proporciona.

Para instigar todas as discussões, utilizamos vários dispositivos para causar inquietações nos participantes. Dessa forma produzimos um documentário, com fotos dos espaços físicos e falas de pessoas que vivem e participam da universidade. Na entrada da sala onde foi realizada a Ciranda colocamos obstáculos que simbolizavam a dificuldade de se chegar a uma universidade, enquanto os alunos chegavam escutavam seus nomes que foram gravados no dia do “listão” do vestibular, os acadêmicos ao ouvirem seus nomes como no dia que souberam de sua aprovação no vestibular se emocionaram. Logo que os alunos se acomodaram na sala, começou uma intervenção teatral, simbolizando os tipos de aulas que iriam ter ao longo do curso, assim foram dadas as boas vindas.

A primeira dinâmica consistia na apresentação de si através de imagens, valorizando cada um que estava presente e suas trajetórias, possibilitando que os participantes se conhecessem e criassem um vínculo que se estabeleceria ao longo do curso. As discussões sobre o que cada um pensava sobre a Universidade e o que esta significava e mudava sua vida, tiveram início com uma dinâmica da



dança de balões, estabelecendo um contato corporal primeiramente e depois ao estourar os balões, os calouros tinham que responder perguntas. Esta recepção se tornou o primeiro espaço reflexivo que os alunos participaram ao entrar na universidade, assim já tiveram espaço para exporem suas opiniões, angústias e anseios. Tal experiência lhes mostra que a universidade não é um lugar de se obter respostas, mas refletir, construir saberes, falar, perguntar e questionar quantas vezes for preciso.

O final das cirandas foi marcado por muita emoção, aqueles que mais se sentiram provocados escreveram em um mural respondendo a pergunta “Que universidade é essa?” tivemos assim muitas contribuições tais como: “Fazer parte da universidade é um marco em minha vida”, “A Universidade é sociabilidade”, “A Universidade é uma porta que abre caminhos para o conhecimento” e “A universidade é onde vou me realizar”. A partir destas escritas percebemos que a Universidade é vista como uma mudança de vida, formação pessoal, como também crescimento profissional. Estas foram as atividades realizadas na Cirandas, provendo discussões significativas e (res) significações dos imaginários sobre a universidade e da formação que ela oferece, com as turmas de Pedagogia e Educação Especial.

Na turma de Formação de professores formadores a dinâmica precisou ser diferenciada, pois esse curso abriga profissionais de diversas áreas que já possuem graduação e que buscam formação para o exercício da docência. Neste caso, foram problematizadas questões sobre educação, o exercício da docência, com a participação efetiva de todos os participantes, que puderam expressar seus imaginários e segredos que povoam suas mentes a respeito deste tema, possibilitando também ver o que os alunos pensam sobre os professores, o que eles buscam na formação, sentidos que talvez não sejam conhecidos pelos professores. Muitas mobilizações provocaram os professores a (re) pensar sua prática profissional enquanto docentes, dinâmicas como apresentação de si para além do perfil profissional.

A segunda Ciranda realizada em novembro de 2011, no evento “II Ouvindo Coisas: Experimentações sob a ótica do Imaginário”, os participantes tinham que criar maneiras de socializar os trabalhos apresentados nas salas de discussões

para que todos participantes do evento soubessem as temáticas abordadas nas salas, as sínteses foram variadas e criativas mostrando o que mais marcou em cada sala sem deixar de aparecer as individualidades dos trabalhos.

Como propostas de sistematizações tivemos apresentações dramatizadas, dinâmicas, jogos que envolvessem o público, como também danças. Essas maneiras que os grupos criaram pra apresentar o que mais os implicou e instigou os participantes a lerem os trabalhos enviados ao evento e expor opiniões, experiências e ideias sobre os assuntos. Logo após a Ciranda prosseguiu em um ritmo natural, uma roda com muito movimento, movimento de bagagens culturais repleto de poesias e canções, que fazem parte dos sentimentos e vivências individuais e grupais, todos se sentiram a vontade de compartilhar seus gostos poéticos e musicais, causando emoções, criando e consolidando laços afetivos e amizades enriquecendo o repertório cultural de todos os participantes, tornando-se também uma troca de saberes docentes.

Dessa forma, o sucesso dessa ciranda deu seguimento aos objetivos esperados pelo Encontro Ouvindo Coisas, que pretendia transmutar o formato clássico dos eventos na contemporaneidade, oferecendo aos participantes experimentações sensíveis a partir do vivido, nas questões ligadas ao imaginário e a dimensão do coletivo nos diferentes espaços e formações sociais. Assim, pelo imaginário tornamos possível abordar sociedade, cultura, educação e saúde, sendo estes os temas que foram propostos para as rodas de discussão, na qual se encontravam os trabalhos dos participantes.

A ciranda, nesse cenário, veio com o intuito de aproximar ainda mais os participantes do evento, na qual eles tinham um espaço para expressar de maneira diversa uma síntese do que haviam trabalhado nas salas, bem como experimentar outros possíveis modos singulares de formação no espaço da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas que participam das Cirandas sentem-se a vontade para contribuir e expor opiniões. Os temas são distintos, provocadores e instigantes, o que na Ciranda é discutido continua a girar e girar até que ocorra uma outra Ciranda, esse

é o motivo que faz as rodas de discussão ainda ocorrerem dentro desse espaço acadêmico. É considerada por seus participantes um momento de formação, que ocorre ao natural e divertida que contribui significativamente tanto para formação pessoal quanto profissional. Dessa maneira as intervenções teatrais, mudanças no espaço físico, construção de vídeos e demais atividades enriquecem os debates e já se configuraram como uma característica do evento.

As cirandas acontecem no espaço da universidade, mas se tornam o lugar da cultura quando os sentidos circulam na roda. Como aponta Cunha (2008, p. 184):

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz "esse é o lugar de", extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização.

A Ciranda é um movimento de roda que permite que todos participem se olhem, se escutem, se reconstruam, experimentem sensações nunca vividas e outras adormecidas que foram recordadas através dos dispositivos que criamos e que fizeram parte das Cirandas.

Pudemos perceber durante as rodas de conversa que os imaginários que circulavam nas falas, estavam cruzados. Percebemos que o imaginário individual também pertence a um coletivo, é instituído, mas pode ser insuante. Corroborando para esse entendimento Teves (1992, p. 71) ao falar da relação indivíduo/grupo:

O indivíduo pode, incessantemente, rotacionar seus signos, gravitando na faixa de tornar os conceitos sempre outros. O grupo social tende a diminuir a rotação, a prolongar o tempo de um estado, a fazer os conceitos estatuídos ficarem sem grandes e deliberadas alterações.

As representações dos participantes acerca dos temas discutidos nas Cirandas, perpassa por gerações, pois todo o imaginário é preexistente (Silva, 2009). Enfim, que sejam crianças em permanente movimento do saber. O Cirandismo permite que se entre na roda, que se dance, questione, critique e renove ideias, transformando-as, modificando-as todas num processo incessante, que é a vida,

que não para, que não cessa. Nesse sentido, vêm crescendo e promovendo aos participantes vivências formativas carregadas de significações imaginárias, rica de sentidos e viabilizadora de aprendizagens singulares, instituindo no espaço acadêmico novas formas de pensar as produções de conhecimento e cultura no âmbito da universidade. Assim acreditamos ter proporcionado a todos os cirandeiros experimentações éticas e estéticas na sua formação.

REFERÊNCIAS

- Baggio, A. (2002). *Crise dos paradigmas: inter-transdisciplinaridade*. In: RAYS, Oswaldo Alonso. Educação: ensaios reflexivos. Santa Maria: Pallotti.
- Castoriadis, C. (1982). *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Cunha, Maria Isabel da. (2008). Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Revista Educação UNISINOS*, v. 12, n. 3, set.-dez.
- Dicionário Digital. (2008). *Michaelis*: Rio de Janeiro. Cd-rom
- Durand, Gilbert. (1990). *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix.
- Silva, Juremir Machado. (2006). *As tecnologias do Imaginário*. Porto Alegre: Sulina.
- Teves, Nilda. (1992) *Imaginário social e educação*. Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ.
- Werneck, V. R. (2000) O conhecimento do valor na construção do sujeito. In GRANATO, T. A.C. *A educação em Questão: novos caminhos para antigos problemas*. (p. 95-108) Petrópolis: Vozes.



I.8 PROCESSOS FORMATIVOS DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: O PROGRAMA CICLUS IMPLICADO NA FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Palavras-chave: Processos formativos, Docente
universitário, Pedagogia universitária

RESUMO

O trabalho ora apresentado é decorrente de uma pesquisa a nível de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e direciona as discussões para a formação continuada do professor universitário. Objetivo central desse trabalho visa compreender e analisar os processos formativos dos docentes que participaram do Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores - CICLUS da Universidade Federal de Santa Maria. Nesta pesquisa, os estudos referentes ao campo da formação de professores foram caminhando pelo entendimento de ser considerada a possibilidade de retrospectiva, na qual o indivíduo constrói sua própria formação com base no balanço que este faz de sua trajetória. Dessa forma, compreendendo a formação como um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida, deu-se um destaque aos processos formativos, às aprendizagens no Programa CICLUS e a implicação deste nas ações pedagógicas dos docentes universitários. Os autores que serviram como referenciais teóricos para esse trabalho foram: Ferry (2004), Zabalza (2004), Oliveira e Pereira (2006), Delory-Momberg (2008), entre outros. Em torno desse

debate em relação ao programa, pode se visualizar a importância dada a estes encontros, bem como a emergência de se continuar com este movimento formativo. Foi constatada a necessidade de uma formação voltada para as questões pedagógicas e no programa foi percebido este amparo, com um espaço dedicado aos professores para que estes pudessem trazer as problemáticas vivenciadas em seu cotidiano. Nesse espaço para compartilhar seus desafios é que estes docentes perceberam o CICLUS como um potencial formativo para as questões didático-pedagógicas, sendo possível um exercício de reflexão de sua prática.

Com o intuito de contribuir no campo da pedagogia universitária, para as discussões em relação a formação do professor de ensino superior e sua inserção profissional na universidade, apresenta-se este trabalho decorrente da investigação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, em nível de mestrado, na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Essa pesquisa buscou problematizar a realidade da formação dos professores que atuam nas instituições de ensino superior, focando para o Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores - o CICLUS e os processos formativos dos docentes.

No campo qualitativo, esta pesquisa encontrou na abordagem teórico-metodológica possibilidades para pensar a educação no horizonte biográfico, ou seja, se utilizou da abordagem biográfica como uma metodologia que permite que o indivíduo compreenda-se a si mesmo no seio de seu ambiente social e histórico. Segundo Dominicé no Prefácio do Livro de Delory-Momberger

A dimensão reflexiva do procedimento biográfico permite tratar a formação do sujeito como objeto de pesquisa, trabalhando numa prática socializada da narrativa, a qual se beneficia da implicação mútua dos participantes da interlocução (Delory-Momberger, 2008, p. 22).

Os referenciais que auxiliaram a trabalhar com essa abordagem foram Delory-Momberger (2008), Josso (2004), Oliveira (2004), Dominicé (2010) entre outros. Para trazer as discussões referentes a Pedagogia universitária e a formação

do professores de ensino superior alguns referenciais que nos acompanharam neste estudo foram Cunha (2004, 2009), Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2010), Leite (2007), entre outros.

A partir da intenção, objetivos e metas que estavam ligados à proposta de adesão ao REUNI se buscou constituir um programa que se aproximasse das experiências já desenvolvidas em relação a formação continuada, bem como seguisse pelas indicações teóricas sobre a importância de se oferecer condições objetivas para um processo individual e coletivo de desenvolvimento profissional docente.

O programa CCLUS fortemente destinou seus esforços aqueles professores que haviam acabado de ingressar na docência universitária através das vagas ofertadas pelo programa REUNI, mas não se direcionou apenas a eles, pois os convites enviados aos departamentos faziam uma chamada à todos aqueles professores interessados em refletir sobre as questões pedagógicas.

E foi o que ocorreu, uma reunião de professores com diferentes tempos na docência e de diversas áreas de conhecimento que evidenciavam distintos olhares e perspectiva à cada assunto proposto no encontro. Cada professor com sua experiência trazia suas percepções e enriquecia as discussões por diversos vieses, evidenciando sua singularidade, em uma constante valorização e problematização de suas práticas docentes.

Um dos professores participantes do programa, da qual possuía uma carreira na docência universitária com três anos de experiência, conforme o ciclo de vida profissional (Huberman, 1995), este professor encontra-se na fase de entrada na carreira, a fase de Exploração. De acordo com seu relato verifica-se que existiu um confronto inicial de toda essa contradição entre formação, atuação docente e a valorização da produção científica, constatando num distanciamento de seus ideais com a realidade do contexto universitário.

Sinto falta de um pedagogo que me ensine: 'olha não é assim, tu ta confundindo conceitos, tu ta misturando coisas, tu tem que caminhar assim'. Por isso talvez hoje eu valorize mais essa formação, por que eu sinto dificuldade de aplicar certas técnicas. Eu não tenho estofo pra isso, pra mim isso não fazia parte, eu fui criado pra ser

um pesquisador. (...)talvez seria muito importante resgatar, principalmente para o professor novo que entra na universidade, é: ‘quais são as normas da universidade?’ ‘o que tu tem que fazer?’ ‘Como tu preenche o caderno?’(...)Tu entra e é jogado no departamento (...) e nós da unidade nova que está se formando, como tu faz? Nós não temos nem tempo pra parar pra pensar nessas coisas, como é que fica o professor que entra?” Professor participante I

Zabalza (2004, p. 138) problematizando o contexto universitário espanhol afirma uma realidade bastante recorrente neste espaço, e a partir do relato do sujeito, colaborador desta pesquisa, pode-se trazer à tona as estreitas semelhanças que este dois contextos apresentam. No campo do ensino superior espanhol, a “carreira profissional é um processo sem um acompanhamento mais próximo, com todos os riscos que a desorientação, a frustração e o perigo de erros que vão consolidando-se com a prática implicam”.

Essa realidade não se mostra diferente nas instituições universitárias brasileiras, que consideram a formação, a ascensão como profissional e o aprender a ensinar como questões dependentes de cada professor. Não existe um processo de acompanhamento e apoio aos professores que iniciam sua carreira docente. Exceto em alguns casos, como no Centro de Ciências Rurais, da Universidade Federal de Santa Maria, que apresenta uma unidade de apoio na qual é oferecida assistência pedagógica aos professores universitários e também a direção desse centro, aos alunos, as coordenações e ao setor técnico administrativo. Dentro dessa realidade, a fala de um dos participantes do CICLUS alude à essa problemática

(...) Se tivesse um programa de acolhimento do novo professor e mostrasse: ‘olha vocês entraram e a instituição funciona assim, tem um programa pra dar apoio pra vocês, que vai trabalhar isso, isso e isso’. Bom, então tu entra na universidade e já sabe a estrutura, já sabe pra onde correr. Então o que aconteceu conosco? essa leva aí que entrou, foi trabalhar direto, não sabia nem por onde começar. Entrei pelo programa do REUNI e não teve um acolhimento do professor novo, simplesmente nos tornamos professor”. Professor participante I



Nessa discussão, partindo do relato deste docente, se percebe o descaso com o professor novo, que possuindo títulos acadêmicos da qual afirmam sua competência no âmbito da pesquisa, sentem-se despreparados para enfrentar a docência e os desafios que a prática demanda. No entanto, se torna pertinente, conforme afirmou o participante I, que seja oferecido a este profissional um ambiente de acolhimento, que lhe oriente desde as questões burocráticas, legislações, projeto pedagógico da instituição, quanto às dúvidas em relação sua ação pedagógica, currículo, planejamento, metodologia e avaliação.

O apoio institucional, de forma geral, deve mostrar sua força no acolhimento, orientação e assessoramento nas ações do professor universitário. Esse falta de amparo da própria instituição ocasiona em uma carreira docente individualizada, em que o professor tem que enfrentar de forma solitária os desafios que o cotidiano da sala de aula provoca e ir descobrindo através de suas vivências e de sua intuição as melhores maneiras de agir em relação à sua prática, metodologia de trabalho e a avaliação dos alunos.

Considerando o processo formativo do professor, no âmbito de seu desenvolvimento pessoal e profissional, como uma construção contínua e evolutiva, da qual demanda uma constante formação e atualização, a instituição de ensino superior também deve possuir um compromisso no sentido de uma qualificação pedagógica de seus professores, não somente deliberando a este profissional a incumbência de sua formação, mas também se colocando como responsável por oferecer um espaço com que sejam discutidas e problematizadas as demandas do cotidiano da sala de aula.

No ano de 2010 várias iniciativas foram tomadas para que esse programa institucional de formação desse sequencia. Na metade desse referido ano, foram organizada novas reuniões para pensar no CICLUS e na possibilidade de reformular seu projeto inicial com vistas a uma maior aceitação em relação a carga horária e aplicabilidade. Além de repensar a sua proposta, também foi organizada uma minuta de resolução para instituir o CICLUS como um programa estruturado e sistemático de incentivo à educação permanente de docentes, gestores e acadêmicos da UFSM.

No entanto, com esse desestímulo por parte das estâncias políticas que conduzem organização dessa instituição, esta pesquisa se mostrou como uma força mobilizadora para que os encontros permanecessem. Essa investigação reforçou a idéia de uma formação pedagógica aos docentes universitários, da emergência de ser pensado em uma pedagogia que compreenda os saberes próprios ao exercício da docência nesse nível de ensino, bem como, a importância de se instituir um espaço dentro da universidade que permita a discussão e a reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano.

Esta perspectiva de olhar à formação do professor universitário revela a necessária responsabilização institucional por programas de formação aos docentes de ensino superior. Observa-se no contexto universitário que a formação é considerada de incumbência dos próprios professores, de modo que as operações universitárias giram quase sempre em torno do eixo individual, em sua turma, pesquisa, publicação e produção científica.

Esse falta de amparo da própria instituição ocasiona em uma carreira docente individualizada, em que o professor tem que enfrentar de forma solitária os desafios que o cotidiano da sala de aula provoca e ir descobrindo através de suas vivências e de sua intuição as melhores maneiras de agir em relação à sua prática, metodologia de trabalho e a avaliação dos alunos. Dessa forma, defendemos que a instituição de ensino superior também deve possuir um compromisso no sentido de uma qualificação pedagógica de seus professores, não somente deliberando a este profissional a incumbência de sua formação, mas também se colocando como responsável por oferecer um espaço que sejam discutidas e problematizadas as demandas do cotidiano da sala de aula.

REFERÊNCIAS

Cunha, M. I. (2009). A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: Isaia, S. M. de A.; Bolzan, D. P. de V. (orgs.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS.



- Cunha, M. I. (2004). Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação – PUCRS*, Porto Alegre, ano XXVII, n°. 3 (54), p. 525 -536, Set./Dez., 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/397/294>> Acesso em: 18 fev. 2011.
- Delory-Momberger, C. (2008) *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus.
- Dominicé, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: nóvoa, a.; finger, M. (org.). (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus.
- Huberman, M. (1995) O ciclo de vida dos professores. In: Nóvoa, A. (org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez.
- Leite, C.; Ramos, K. (2007) Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: Cunha, M. I. da. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus.
- Oliveira, V. F. de. (Org.). (2004). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. 2ª Ed. Ijuí: Unijuí.
- Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. das G. C. (2010). *Docência no ensino superior*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- Universidade Federal de Santa Maria. (2007) *Proposta REUNI - UFSM*. Santa Maria. Disponível em: http://sucuri.cpd.ufsm.br/_docs/reuni/PROPOSTA_REUNI_UFSM.pdf Acesso: em: 22 nov. 2010.
- Vasconcellos, V. A. Da S. de. (2011). *Pedagogia universitária: o Programa Ciclus e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários*. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Zabalza, M. (2004). *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

**EJE II. HETEROGENEIDAD,
MASIFICACIÓN Y
OBLIGATORIEDAD:
RETOS DE LA
EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR**

II.1 LA PROMOCIÓN DE DERECHOS HUMANOS EN EL DISEÑO CURRICULAR DE LA LIE. UNA REVISIÓN DE SU SITUACIÓN ACTUAL

Gabriela Ruiz de la Torre

Ana Judith Pérez Coeto Alvarado

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 161, Morelia, Michoacán, México

Palabras clave: derechos humanos,
diseño curricular, intervención educativa.

RESUMEN

En esta ponencia se expone en forma sintética el resultado de una investigación realizada durante el semestre febrero junio de 2013, que recoge el trabajo realizado por las alumnas del 2º Semestre en la Asignatura "Promoción de los Derechos Humanos" como materia optativa de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), Línea Educación Inicial de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 161 Morelia.

En el desarrollo de la ponencia se podrá apreciar en forma correlacionada cómo se desarrolló el curso y forma paralela la investigación de campo realizada ante las instancias encargadas de la promoción de derechos humanos, concretamente la Comisión Estatal de Derechos Humanos del Estado de Michoacán (CEDH).

En la parte final se presentan una serie de propuestas para una efectiva y tangible promoción de derechos humanos que se generan a partir de los resultados obtenidos de la investigación.

INTRODUCCIÓN

El tema que se presenta en esta ponencia es resultado de una investigación de campo realizada dentro de la materia Optativa: Promoción de Derechos Humanos de la LIE de la UPN.

Esta materia ha cobrado especial interés a partir de la reforma constitucional en materia de Derechos Humanos, donde se establece en el Artículo 1º Constitucional los alcances de estos derechos que gozan de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresión, caracteres que deben ser respetados y promovidos por el Estado Mexicano, según se aprecia en su contenido:

“En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia.

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.

Está prohibida la esclavitud en los Estados Unidos Mexicanos. Los esclavos del extranjero que entren al territorio nacional alcanzarán, por este solo hecho, su libertad y la protección de las leyes.

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y *tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.*”



A su vez el Artículo 3º Constitucional, establece los derechos que deben promoverse en la educación que imparte el Estado, es decir desde preescolar hasta bachillerato.

Para una mayor ubicación se transcriben un fragmento del artículo donde se alude a dicha promoción de derechos humanos:

Artículo 3º. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura.

Es el caso que el diseño curricular de la LIE, ha contemplado este tema como parte de las materias optativas en la formación de las y los interventores educativos.

PREGUNTAS QUE GUÍAN A LA INVESTIGACIÓN

Analizando lo anterior surgen algunas interrogantes, el primer cuestionamiento que hacemos, es el carácter optativo de dicha asignatura; es decir, que a partir de la Reforma Constitucional en materia de derechos humanos ¿Debe impartirse en forma optativa las asignaturas relacionadas con los derechos humanos en las instituciones formadoras de profesionales de la educación?; esta reflexión surge ya que se aprecia incongruente el carácter optativo de la asignatura con los principios constitucionales señalados.

Por otra parte, esta materia establece una competencia para alcanzar su acreditación –la cual se transcribe para pronta referencia–: “Conoce y defiende la procuración y promoción de los Derechos Humanos individuales y colectivos desde un marco jurídico y ético con el fin de promover acciones pertinentes al contexto”.

Al respecto se identifica un segundo cuestionamiento relacionado con la redacción de dicha competencia. Por una parte, tenemos que se refiere a las y los interventores educativos quienes deberán conocer y defender la procuración de estos derechos, pero además promover acciones concretas en su contexto.

Situándonos en el caso concreto 2º semestre de la LIE –donde se ha definido ya la línea de intervención desde el primer semestre siendo ésta la línea de educación inicial– se tiene que el contexto, son las instituciones de educación inicial.

Es ahí donde esbozamos la segunda pregunta de este estudio ¿cómo promover los derechos humanos en contextos de educación inicial?

FUNDAMENTACIÓN

Para estructurar respuestas a estas preguntas de investigación nos apoyamos en las sugerencias metodológicas del programa indicativo que señala lo siguiente: “Se propone que la estrategia de trabajo sea desde un aspecto colaborativo

basado en el principio de una comunidad de indagación justa y democrática, donde la utilización de simuladores y estudios de casos sean una posibilidad de ir ejercitando su competencia en la promoción y procuración de los Derechos Humanos”.

Por lo que se planearon actividades de campo, para indagar con las instancias encaminadas a la promoción de estos derechos y averiguar que estrategias didácticas se emplean en educación inicial para promover los derechos humanos.

Se acudió a la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH) donde se realizaron las entrevistas que se esbozan en la parte final del trabajo, asimismo acudimos a otras instituciones que brindan atención a estos derechos, tales como: DIF, Secretaría de Salud, Secretaría del Medio Ambiente, etc.

Como se podrá apreciar en la información vertida en la entrevista, se percibe que la promoción de derechos humanos se enfoca principalmente a la educación primaria y las subsecuentes, la educación inicial y el preescolar no han formado parte de la agenda de derechos humanos al interior de las instituciones encargadas de dicha promoción, lo que contradice el mandato constitucional señalado.

En contraste con estos resultados y en forma paralela al desarrollo de la materia, al interior del grupo se realizaron diversas actividades para promover los derechos humanos a partir de la educación inicial.

Las actividades realizadas han sido producto de la creatividad y el ingenio de las alumnas del grupo, donde se pudo confirmar que gran parte de estos derechos humanos pueden promoverse a partir de la educación inicial, si bien, existen derechos que guardan cierta complejidad, los casos de derecho a libre tránsito, portación de armas, etc., ello no es impedimento para que la promoción y respeto a los derechos humanos no se promueva desde la educación inicial.

El curso está concebido como un espacio donde se lleva al estudiante a la reflexión y al análisis sobre la importancia de la procuración y promoción de los Derechos Humanos, como antítesis a la intolerancia, competitividad, la no cooperación y el belicismo.

En este espacio es importante el intercambio de ideas y reflexión sobre la violación de los Derechos Humanos en el contexto cotidiano, de tal manera que

el estudiante en su tarea de intervención procurará la defensa y la promoción de los Derechos Humanos.

OBJETIVOS

- Propiciar la reflexión sobre la importancia de la asignatura de Promoción de Derechos Humanos del programa de la LIE, que actualmente es de carácter optativo, cuya condición optativa, resulta incongruente con los principios constitucionales de promoción y defensa de los derechos humanos.
- Analizar la difusión existe de los derechos humanos parte de las instituciones encargadas de su promoción a partir de la educación inicial.
- Generar estrategias para promover los derechos humanos en contextos de educación inicial por medio de situaciones didácticas enfocadas a la población infantil de educación inicial.

METODOLOGÍA EMPLEADA

La metodología que se utilizó en esta investigación es de tipo cualitativa de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo.

La técnica empleada fue la entrevista la cual se realizó de forma directa con una duración aproximada de 15 minutos por cada participante, dirigida a dos funcionarios de la Comisión Estatal de Derechos Humanos, utilizando una guía de preguntas, que permitió orientar al entrevistador.

Análisis de fuentes documentales relacionadas al tema de derechos humanos, que sirvieron para articular las preguntas y fundamentar la investigación.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para realizar el presente trabajo se planeó en dos momentos, primeramente, el día 6 de junio de 2013 se acudió a las oficinas de la Comisión Estatal de Derechos Humanos donde se entrevistó al Licenciado en Derecho Octavio Correa Méndez y en un segundo momento, se entrevistó a la Dra. En Derecho Yurisha Andrade

Morales; Visitadora Regional de la Comisión Estatal de Derechos Humanos, la funcionaria fue invitada el día 11 de junio de 2013 a la UPN 161, a impartir una Conferencia sobre los Derechos Humanos, como existieron varias preguntas por parte del auditorio sobre este tema, se pudo constatar que prácticamente las respuestas de la Dra. Andrade coincidía en su totalidad con los proporcionados días antes por el Lic. Correa.

Desarrollo de la entrevista

–*¿Qué son los Derechos Humanos?*

–La ley señala que es el conjunto de facultades y prerrogativas inherentes a todas las personas para su pleno desarrollo dentro de la sociedad. Dicho en otras palabras es el respeto por los derechos de los demás. Esa es la función esencial de la comisión, defensa y promulgación de los derechos humanos.

–*¿Cuál es la función de la CEDH?*

–La atribución de la CEDH es la divulgación y defensa de los Derechos Humanos.

–*¿Cómo llevan a cabo estas funciones?*

–Para la promoción, hay secciones de radio donde se habla de estos programas y vamos a escuelas o instituciones. Durante las sesiones de radio el Maestro José María Cazares Presidente de la Comisión habla de estos temas una vez por semana y también en Radio Nicolaita, hay otros programas. También llevamos pláticas o conferencias a las instituciones que nos lo solicitan al interior del Estado son completamente gratuitas a profesores, alumnos, a empleados de gobierno de cualquier dependencia, ahí llevamos el mensaje de qué son los derechos humanos, cuáles son sus características, cuando existen transgresiones y a que instancias pueden acudir los usuarios para resolver este problema.

–*¿Ustedes tiene la facultad de garantizar los derechos humanos?*

–Garantizar. La comisión no tiene un poder de coercitividad, no podemos obligar a las autoridades, entonces no podemos garantizar en ese sentido, nada

más podemos emitir recomendaciones, lo que podría garantizar, sería a través del juicio de amparo, pero esa es otra instancia, nosotros en ese sentido no podemos garantizar, sí podemos hacer las investigaciones, las recomendaciones pero garantizarlos, no.

–*¿Cuál sería entonces su papel?*

–Difundir y proteger y también hacer las observaciones como en el caso de derecho a la vivienda digna, sería muy bueno para que las autoridades o el municipio cuando otorgue los permisos de construcción a las empresas que van a vender este tipo de viviendas cuenten con las medidas mínimas necesarias.

–*Y la CEDH ¿Cómo imparte los derechos a los niños de preescolar?*

–A los niños preescolares casi no se les imparten charlas sobre los derechos humanos y cuando se ha llegado a hacer se les inculcan principalmente los derechos a la no discriminación, y el famoso bullying.

–*¿Qué tan frecuentemente visitan ustedes las instituciones escolares?*

–No, no tengo el dato, no tenemos una estadística hasta ahorita de cuantas visitas se hacen al año, por ejemplo ahí tenemos escuelas primarias y secundarias pero preescolar la verdad son pocas. Esto porque, por que los directivos no nos hacen la solicitud de la parte interesada.

–*¿Y ustedes no pueden llegar e ir de manera independiente a las instituciones a impartir algún tema en específico?*

–No, esto es a solicitud de los directivos.

–*¿Por qué no pueden hacerlo de manera independiente?*

–No, no podemos llegar a decir haber vamos a dar una plática, porque nos van a decir los directivos que cuándo fue solicitada.

–*¿Ustedes como institución no pueden hacer las solicitudes a las instituciones o siempre tienen que ser ellos los que se acerquen a ustedes?*



–Si, también ha habido acercamientos y hemos ido a platicar con directivos de escuelas preescolares para agendar algo, sí, si hay interés.

–*¿Y este fenómeno por que se da de esta manera, es más la falta de interés?*

–Creo que es de ambos, nosotros por la edad no consideramos de mucha importancia a acudir a esas instituciones de educación inicial, más bien se hace más en primarias y secundarias donde hemos llevado el programa de escuela segura con apoyo de la policía federal y perros de rastreo encontrando en varias ocasiones drogas y se les imparte a los niños temas como el de la drogadicción.

–*Hablando de las escuelas seguras ¿No sería también de vital importancia hablar con los niños de edad preescolar para prevenir el raptó a menores que se da en estas edades?*

–Qué bueno que los mencionas, si yo creo que sería importante tomar en cuenta este aspecto también.

–*¿Por qué no se había considerado?*

–Pienso que por la misma situación falta de interés por ambas partes tanto institución y como de la Comisión.

–*¿En el caso de estancias más pequeñas para niños de los centros de desarrollo infantil han tenido alguna charla con ellos?*

–Si, si pero ahí más bien enfocados a los y las personas como se llaman ¿educadoras?

–*¿Va más enfocada a ellas nunca a los niños?*

–Sí, porque en estos lugares por la edad de los niños son muy pequeños ¿no?

–*De los 40 días a los cuatro años*

–Si, más bien a las educadoras.

ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA

Entrevista realizada a:

- Dra. Yurisha Andrade Morales (Visitadora Regional de la Comisión Nacional de Derechos Humanos en Michoacán)
- Lic. Octavio Correa Méndez (Asesor de Centro de Estudios y de Investigación de la Comisión de Derechos Humanos).

En dicha entrevista se puede observar que la Comisión tiene gran conocimiento en cuanto a Derechos humanos se refiere y se tiene un máximo interés por implementar charlas de divulgación en las áreas de educación básica, media superior y superior.

Para la divulgación en el área de educación inicial su área se ve altamente limitada y de muy poco interés tanto por la parte de la Comisión Estatal como de las instituciones de preescolar y centros de desarrollo infantil en el Estado.

Ellos dentro de sus funciones mencionan la de difundir todos los derechos humanos y dentro de estos los derechos de los niños, pero consideran que por la edad de los niños del nivel inicial es difícil realizar esta tarea.

Estrategias utilizadas para la promoción de los derechos humanos en la educación inicial

En la UPN las alumnas del segundo semestre de LIE en la línea de Educación Inicial (semestre febrero-julio 2013) Se desarrolló un proyecto con diversas actividades para la promoción de derechos humanos que va encaminada a el nivel de educación inicial más específicamente en niños de tres a seis años, edad en la que cursan el preescolar, dichas actividades se realizaron dentro de las aulas de la Unidad 161 UPN.

Durante el curso, la asesora Gabriela Ruiz de la Torre, que para fines meramente didácticos se continúa con la clasificación de los derechos humanos en generaciones pero a partir de la Reforma Constitucional en Derechos Humanos, todos los derechos tienen igual nivel de importancia.

Una vez aclarado lo anterior se relata de manera breve los trabajos y estrategias implementadas por las alumnas de la LIE de la línea de educación inicial.

La primera estrategia tuvo por nombre "Todos somos iguales y tenemos los mismos derechos".

Para su desarrollo se facilitó a los niños el dibujo de un niñ@ sin sexo ni cabello, ni ropa, con la finalidad que ellos impregnaran su imagen en ese dibujo cada uno tenía que construir su propia imagen al finalizar todos se colocaron en el pizarrón y se les dio a conocer que al principio todos tenían el mismo dibujo pero que después unos fueron niños, otros niñas algunos morenos, rubios pero que todos sin distinción eran seres humanos en esencia, ya que se partió del mismo dibujo y; por ese simple hecho tenían los mismos derechos como el dibujo inicial donde todos eran iguales.

Otra forma muy creativa, dinámica y que los niños gustan de participar son las rondas infantiles y gracias a estas se pudo difundir en niños pequeños que son los derechos humanos. Con la ronda "Los derechos te protegen para ser mejor".

El teatro guiñol también se mostró como un recurso didáctico, al analizar que capta la atención de los niños de edad preescolar, con apoyo del teatro guiñol, las alumnas desarrollaron la obra "El derecho a la vida y la diversidad". Donde el protagonista era un árbol y el antagonista un leñador que quería acabar con la vida del árbol y donde además al ser cortado iba a afectar el entorno de todos los que necesitaban de la vida del árbol afectando la diversidad existente en el bosque, ya que acabaría con las especies que en él habitan.

"La lotería de los Derechos Humanos" donde se hizo una adaptación del juego tradicional popularizado en todo México y que a todos los niños de diferentes edades disfrutaban por tal motivo se optó para mostrarlo como otra estrategia para dar a conocer con imágenes representativas algunos de los derechos que todos tenemos por la simple razón de nuestra calidad como seres humanos de una manera divertida para los niños.

Con estas actividades se dio cumplimiento a los criterios de evaluación propuestos en el programa indicativo de la materia, que indican: "A partir de un diagnóstico sociocultural, y de una población a intervenir el alumno diseñará un proyecto de procuración y promoción en Derechos Humanos".

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El desarrollo de la asignatura de Promoción de Derechos Humanos en la LIE, nos invita a la reflexión de este tema en la formación de profesionales de la educación, independientemente del nivel educativo y de la función desarrolla en las instituciones educativas.

Se pudo apreciar cómo es que a partir de la Reforma Constitucional en Materia de Derechos Humanos, este tema es más que un imperativo, una necesidad en los contextos escolares. Asimismo, se apreció que el trabajo de promoción de éstos derechos, ha de ser desarrollado por los profesionales de la educación, toda vez que las instancias encargadas de la promoción de Derechos Humanos, tales como la CEDH, adolecen de las estrategias, materiales y recursos didácticos para la población de educación inicial y para preescolar.

De acuerdo con lo anterior, debe reforzarse y analizarle la pertinencia de la materia de Promoción de Derechos Humanos, como una materia básica en los estudios formales de nivel licenciatura de los programas que abarcan el campo de la Educación. Toda vez que la condición de asignatura optativa limita dicha promoción de derechos en las instituciones educativas.

REFERENCIAS

Comisión Nacional para los Derechos Humanos. CNDH. (1995). *Clasificación de los Derechos Humanos entre generaciones*. México,

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

UPN/LIE. (2002). *Promoción de Derechos Humanos*. Programa Indicativo. México.

www.cndh.org.mx

www.lie.upn.mx

www.ordenjuridico.gob.mx

www.upn.mx



II.2 ALCANCES FORMATIVOS DE LA REFORMA CURRICULAR DEL BACHILLERATO DE LA UNAM

Bonifacio Vuelvas Salazar

FES-Aragón y DGOSE-UNAM, México

María Guadalupe Villegas Tapia

FES Aragón-UNAM y UPN 094 Centro, México DF

Oswaldo Ramírez Quintana

Universidad Nacional Autónoma de México

Palabras clave: reforma curricular, neoliberalismo, ajuste estructural, modelo híbrido, formación.

RESUMEN

La reforma curricular del bachillerato de la UNAM se sitúa en un contexto social complejo. En el plano mundial persiste la injerencia de los organismos financieros internacionales en los gobiernos nacionales para imponer las leyes del mercado sobre la función social de la educación media superior y superior y la misma Universidad, para trastocar el emblema de la Universidad pública mexicana que garantiza la transmisión de la cultura en la sociedad mexicana al ofrecer una formación integral.

En el plano nacional, el Estado mexicano recibe fuertes presiones externas para ajustarse al paradigma económico neoliberal para que abandone sus funciones de responsabilidad social. Cabe destacar que existe un interés particular de los organismos internacionales como la OCDE y el MB por incidir en el proyecto de la educación y la Universidad pública.

El bachillerato de la UNAM se ha caracterizado por su vínculo estrecho con la educación superior. Las facultades ejercen presiones a la Escuela Nacional Preparatoria y al Colegio de Ciencias y Humanidades para elevar

el nivel académico de los estudiantes. Sin embargo, las presiones externas a la UNAM son aún mayores, por lo que se ha puesto en marcha una revisión curricular en ambas instituciones, con el objeto de incorporar al plan de estudios, las exigencias que demandan, las nuevas competencias para el manejo del inglés, las nuevas tecnologías (TIC) y las actividades deportivas. Es evidente que si no se cambia el enfoque educativo actual tanto en la CCH y el CCH, la revisión curricular no logrará alterar la tradición científica del conocimiento en la primera, ni el espíritu crítico en la segunda, por lo que dicha reforma curricular sólo tendrá alcances de matiz y lejos de debilitarlas, las fortalece. Porque no se tocará la esencia de la formación integral, ni se cesará en el impulso al bachillerato propedéutico.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a consideración tiene por objeto analizar los alcances de la reforma curricular del bachillerato de la UNAM, al modelo educativo de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), en cuanto a la formación de los estudiantes, considerando que dicha revisión tiene varias aristas que la vuelven intrincada, porque va más allá del interés por mejorar el nivel de aprovechamiento escolar.

Sin duda, no se puede pasar por alto los diversos factores que inciden en el bajo rendimiento escolar, los cuales son ampliamente conocidos por la Dirección General de la ENP y la del CCH, porque en sí mismos, son un problema añejo y complejo, la reprobación escolar.

Sin embargo, por qué hasta ahora ha cobrado tanto interés el realizar una reforma curricular, cuando el problema en mención se ha mantenido como una constante en la última década? ¿qué papel juega el trasfondo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que impulsó la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que se concretó en 2009, en el bachillerato oficial y qué relación guarda con la Reforma Educativa, al legitimarla a rango constitucional, en diciembre de 2012 por el Congreso de la Unión?



Ante esta problemática planteamos: ¿qué se trata de lograr con la reforma curricular del bachillerato de la UNAM? ¿Cuáles son los alcances formativos que tienen una reforma o una revisión curricular? ¿Cómo se concretan dichos alcances en la revisión del perfil del egresado actual, para potenciar el tipo de estudiante que se desea formar?

CONTEXTO: LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La realidad nacional plantea un panorama de grandes desafíos. Por una parte, la desigualdad social como un problema estructural, resultado de la falta de movilidad social, la marginación, el desempleo y el subempleo, vinculadas con políticas económicas fallidas y a planes sexenales, se tensa con el vínculo a un modelo económico y la injerencia de organismos financieros internacionales, termina por imponer sus reglas, en el contexto de una economía globalizada, el Estado no puede resistir los embates del mercado.

Por la otra, la imposición de un modelo económico neoliberal a las diversas economías nacionales, ha tenido un impacto considerable, porque este nuevo paradigma supone, “la desaparición del Estado como agente de cambio estructural. El papel del Estado queda reducido a la generación de condiciones para el desarrollo de una economía de mercado”: (Bonaf, 2002, p. 7).

Si la modernidad, como lo señala Giddens (2000, p. 12), es la cultura del riesgo, de tal forma que existe riesgos que ponen en “crisis”, los grandes proyectos internacionales y nacionales. Es inminente el peligro de la supresión del Estado nacional por la imposición de las reglas del Estado supranacional. “Se asegura una especie de extraterritorialidad, desposeyendo el Estado nacional de ese atributo de la soberanía que es el poder de subir impuestos y de fijar tasas. El capital es ahora en adelante el único detentador de la soberanía” (Gorz, 2003, p. 24).

Por último, el neoliberalismo ha pulverizado las responsabilidades de bienestar social del Estado mexicano, de tal forma que ha tenido un impacto en la desigualdad y la exclusión social para acceder a los niveles mínimos de bienestar social (empleo, educación, salud, seguridad social, acceso a la canasta básica).

Asimismo, los organismos multilaterales han implantado políticas educativas para formar personas aptas que resolverán problemas prácticos que demandan las empresas.

La educación superior que imparten las universidades públicas, no han sido inmunes a las políticas neoliberales impuestas por el Estado mexicano, porque no son ajenas a los programas de "ajuste estructural" (Schugurensky, 2008, p. 123) que se expresan con la eliminación de subsidios, el recorte en los gastos gubernamentales en diferentes áreas, las privatizaciones de empresas públicas y derivados de estos ajustes surgen cambios ideológicos en la forma de concebir el papel de las universidades públicas y la educación en su papel tradicional de transmisión del saber y la cultura.

Las evidencias plasmadas en los dos últimos sexenios respecto a la tendencia privatizadora de la educación universitaria son contundentes, consistieron en cargarles los costos de la educación a los padres de familia mediante el incremento de colegiaturas y servicios diversos. Asimismo, el control de la oferta educativa de las universidades públicas, sin importar la capacidad instalada, para facilitar la expansión de la cobertura de las privadas. Por último, la inculcación de una ideología de "interés privado", por encima del "bien común", bajo los criterios de racionalidad técnica, como lo exige el mercado (Ibarra, 2007).

El trasfondo de sentido es la modificación de la función social de la educación y la universidad, como "inversión pública vital" y que ha funcionado como garante de la transmisión de la cultura en la sociedad, pero que empieza a desdibujarse, para transformarse en un sector que teje vínculos estrechos entre la educación y la investigación para generar conocimientos entre la universidad y la empresa, con una clara tendencia hacia la mercantilización de la ciencia.

Desde mediados de la década de los noventa se inició una tendencia hacia la reestructuración universitaria en el mundo, con el objeto de adaptar a la universidad y a la educación en general al nuevo paradigma económico que regula la competitividad del mercado internacional. Esta tendencia ha tenido su impacto en la política educativa del Estado mexicano que pierde autonomía en materia de política educativa, ante las presiones de organizaciones financieras internacionales como la OCDE y el BM.

Estos organismos internacionales recurren a la coerción y al consenso para lograr “innovar” la educación superior, a través de actores sociales concretos, como son las fundaciones y organismos multilaterales, quienes ejercen presión y hasta coerción sobre los países que requieren financiamiento mediante condicionamientos para acceder a créditos (políticas de ajuste estructural, recortes presupuestales, políticas educativas y toda clase de reformas que benefician al mercado internacional). También mediante la planeación de agendas conjuntas, recomendaciones y consultorías. El consenso lo ejercen a través de comunidades epistémicas, integradas por redes de intelectuales quienes difunden un modelo de reestructuración universitaria, generalmente de país a país, sobre todo de los altamente industrializados, los que están en vías de desarrollo. Estas redes de expertos adoptan dos formas de difusión, la primera es la tradicional, demostraciones, debates, conferencias, revistas especializadas. La segunda es mediante teleconferencias, coloquios vía internet y la universalización del inglés para circular los discursos científicos en materia de políticas universitarias.

El desarrollo vertiginoso de las nuevas tecnologías interactivas, propician cambios cuantitativos y cualitativos en la enseñanza media superior y superior, en especial en el aprendizaje individual y en los programas de educación a distancia, es probable que las universidades tradicionales transformen el currículo escolar, para convertirse en “universidades virtuales” y que se adecue con el objeto de un modelo emergente de “aprendizaje flexible”, para lograr el anhelo de transformar el papel social de las universidades y la educación superior, con esto se lograría, mayor acceso a la enseñanza, disminución de los costos y desarrollar una formación pragmática y utilitaria.

Con el acceso a las nuevas tecnologías y el acceso a la interacción virtual, las comunidades académicas estarían menos restringidas por los espacios geográficos, por lo que el “desenclave” de “tiempo y espacio”, de la “modernidad tardía”, en términos de Giddens (2000, p. 30), se convierte en una realidad. Sin embargo, este avance producto de los avances tecnológicos, no significa un incremento en la calidad en la enseñanza, porque en gran medida la educación se despersonaliza, se pierde la relación interpersonal entre profesor y estudiante, que son los motores de la formación.

EL BACHILLERATO DE LA UNAM

Advertir los alcances formativos de la revisión curricular del bachillerato de la UNAM, en el contexto social y cultural actual, implica analizar el tipo de educación que reciben los estudiantes del bachillerato de la ENP y el CCH, considerando que es una oportunidad que tienen quienes pertenecen a este bachillerato, porque 50% de los jóvenes entre 16 y 26 años, carecen de la posibilidad de estudiar y trabajar, según los resultados del Censo de Población y Vivienda 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Estos jóvenes tendrían que estar estudiando la Educación media superior y superior, cómo hacerlo si la cobertura es insuficiente sólo basta recordar que en el concurso de ingreso para los sistemas de educación escolarizada, abierta y a distancia "fueron 135 mil 808 solicitantes, de ellos se presentaron a la prueba aplicada en marzo, 126 mil 753 y sólo fueron aceptados 10 mil 961" (Periódico "Unidad Nacional" Órgano informativo del Partido del Trabajo, 2013, p. 5).

A qué se dedicaran 124 mil 839 jóvenes que no se encontrarán estudiando en la Universidad, probablemente engrosaran las filas de "ninis"¹ otros ingresarán a las instituciones de educación privada, otros al comercio informal, otros a la delincuencia, otros a trabajo mal remunerado en empresas de nuestro país, esto lleva a interrogarse ¿Por qué la preocupación actual de realizar una reforma a la Educación Media Superior? No será porque si 50% de la población es joven y el sector productivo requiere de esta mano de obra, encuentra en la Educación Media Superior el vientre para gestar los trabajadores con las herramientas básicas para responder a las expectativas de los empleadores.

Uno se pregunta ¿se trata de una artimaña entre el sector productivo y el educativo? Lo que dejaría al descubierto que el escenario de reformas educativas que se realizaron en 2009, por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, denominada Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), solo

¹ Jóvenes que ni estudian ni trabajan, cabe aclarar que en nuestro país es porque no existen las opciones para que los jóvenes puedan hacerlo.



está siendo la pieza del engranaje (Escamilla y Cols, 2011), para dar respuesta a las demandas externas de la creación del Sistema Nacional de Bachillerato.

El gobierno federal decidió el 8 de febrero de 2012 con la aprobación del Congreso de la Unión, la obligatoriedad de la Educación Media Superior, por lo que se reestructuró el artículo tercero constitucional para incluirla como parte de la educación pública que ofrece el Estado, claro que se reserva el derecho a regular el ingreso, permanencia y ascensos al servicio docente y los procesos de evaluación.

Claro que se reserva el derecho de control, al ser el gobierno quien decidirá las políticas para el ingreso del personal docente y sus funcionarios, así como los mecanismos de evaluación de la educación básica hasta media superior, esto plasmado en sus artículos 3º y 76 Constitucional, además como política de gobierno le conviene decir que está cumpliendo con los requerimientos de la OCDE y de la UNESCO, asumiendo el bachillerato universal y el enfoque educativo en competencias. Pero lo que no deja en claro es que sólo intenta responder a un modelo económico, por lo que formará estudiantes de manera uniforme en “los cómo”, haciendo a un lado “los qué” y “los para qué”.

Asume de las competencias, la propuesta de la OCDE, subsumiendo la formación a lo económico, es prioritario formar para responder a las necesidades de los empleadores, por eso se habla de un “reduccionismo economicista” con el que la SEP ha entendido el *currículo* por competencias, a diferencia de lo que se plantea en el proyecto Tuning de la Unión Europea, y también en lo que va del proceso de Bolonia, donde ha adoptado un concepto mucho más complejo y multideterminado, que comprende una perspectiva humanista, referido al desarrollo de las capacidades y potencialidades del ser humano con respecto a la construcción de su proyecto de vida, y señalan que “se fundamenta en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo” (Didriksson, 2009, p. 5).

Bajo este escenario la UNAM ha declarado que su bachillerato continuará perteneciendo a la “Máxima casa de estudios”, por lo que se reserva el derecho de actualizar sus planes y programas de acuerdo a sus necesidades, de esta forma hace factible la

autonomía universitaria, porque en nuestro país la Universidad, además de ser pública, se mantienen como la punta más elevada del iceberg de la educación superior y la educación media superior, porque participa en la vida social, política y económica del país, "institución cultural por excelencia" (Didriksson, 2009, p. 4).

La UNAM continua siendo una de las instituciones que ofrece a los jóvenes la oportunidad de no ser una pieza de la mano de obra calificada, que requiere el sector productivo, porque además de captar a los estudiantes de su propio bachillerato (ENP, CCH y B@ UNAM), abre espacios para jóvenes de otros subsistemas que anhelan el formarse en el nivel superior como profesionales en diversas áreas del saber. Cabría preguntarse, si en un país que tiende a la homogeneización, los actores políticos, los tomadores de decisiones y los empresarios ¿cómo miran al bachillerato de la UNAM?, ¿La UNAM hacia dónde orienta el sentido de su bachillerato?. ¿Por qué ha considerado fortalecer su bachillerato? ¿Existe o no algo oculto en la actualización y reforma al bachillerato de la UNAM?

La Universidad cuenta con las tres modalidades de bachillerato público, como lo es la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Bachillerato a Distancia de la UNAM desde sus sedes en Estados Unidos y Canadá (B@UNAM), las dos últimas de más alta demanda en nuestro país.

Hablemos de la ENP y la CCH, la primera ahonda sus raíces en el aprecio a la racionalidad científica por lo que busca formar estudiantes con una cultura general y el desarrollo de habilidades que le posibiliten poner en práctica su formación humanista. El CCH, centrado en el estudiante, en su autonomía y espíritu crítico, impulsa una cultura básica bajo los principios pedagógicos de aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.

Ambos modelos tienen la aspiración de preparar a los jóvenes para incorporarse a estudios de educación superior, así como opciones terminales, en este aspecto de opciones terminarles es donde creemos que está el inicio de la artimaña, formar la mano de obra barata, por lo que la UNAM no se puede dejar atrapar cediendo una proporción de jóvenes, porque a pesar de que se cuenta con el pase reglamentado algunos jóvenes optan por no incorporarse al nivel superior y otros no concluyen por diversas razones, por lo que se ven en la



necesidad de buscar un trabajo. Esto favorece a los empleadores porque son personas formadas, pero a quienes lo les ofrecerá un contrato justo.

Pero cuáles son los motivos institucionales por los que se ha decidido fortalecer el bachillerato, para dar cuenta de esto, se ha revisado el Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015, en donde el Dr. José Narro Robles, rector de la Universidad ha expresado que es necesario fortalecer el bachillerato, encontrándose que se hace explícita la preocupación en torno a que los jóvenes en la actualidad en todos los países, se encuentran sin la oportunidad de contar con espacio para estudiar o trabajar y no se vislumbra que surjan nuevas iniciativas de las sociedades para reencauzarlos hacia la educación y el trabajo.

El aporte de la educación como "igualador social se ve cuestionado al limitarse la posibilidad de acceso de niños y jóvenes a las instituciones educativas" (El plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015). Además, pone en claro la necesidad de acercar a los estudiantes a la sociedad del conocimiento. Bajo estos planteamientos propone impulsar su bachillerato lo que implica desde este documento una actualización que plantea en los siguientes dos programas:

Programa 1 Mejorar la calidad y pertinencia de los programas de formación de los alumnos de UNAM e incrementar la equidad en el acceso a aquellos métodos, tecnologías y elementos que favorezcan su preparación y desempeño, toca el punto de aumentar el material de apoyo académico disponible en la red, solicitando a los profesores de carrera del bachillerato para elaborarlos con la intención de favorecer la enseñanza y el cumplimiento de los planes de estudio. Además plantea la modernización y automatización de los servicios bibliotecarios.

En el Programa 2 Fortalecer el bachillerato de la UNAM y su articulación con los otros niveles de estudio. Orientando sus esfuerzos para "continuar con la mejoría de la eficiencia terminal, llevar la calidad de la formación de los egresados y lograr que estén capacitados para leer y entender artículos en inglés, tanto literarios como técnicos" (El plan de Desarrollo de la Universidad 1011-2012, p. 11).

También considera al bachillerato como el componente fundamental de la UNAM, porque proporciona una parte considerable de la juventud que se incorpora a

sus licenciaturas y posteriormente a sus posgrados, por lo que se orienta el bachillerato hacia la aspiración de que estos jóvenes al egresar contribuyan al “proyecto educativo y cultural que favorecerá la capilaridad y el ascenso social, es la institución por la que, mediante la generación y trasmisión del conocimiento, se promueve la equidad, la justicia y la igualdad social.” (El plan de Desarrollo de la Universidad 1011-2015, p. 2).

Por lo que considera necesario elevar la calidad de la formación integral de sus estudiantes, que posteriormente se incorporarán a la Educación Superior, poniendo sus esfuerzos a que estén capacitados para “leer y entender artículos en inglés, tanto literarios como técnicos, así como el aprendizaje adecuado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación [...] Se valorara la inclusión de las actividades deportivas y culturales como parte de la formación curricular de los alumnos.” (El plan de Desarrollo de la Universidad 1011-2012, pp. 11 y 22). Vistas como necesidades que demandan los tiempos actuales en la formación de los estudiantes.

Apegándose a estos planteamientos las Direcciones Generales tanto de la ENP y del CCH, consideraron pertinente apoyar los planteamientos de fortalecer el bachillerato, en la ENP emprendiendo acciones para impulsar una reforma curricular y en el CCH un proceso de actualización, como lo nombran las responsables respectivamente:

LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

Desde su reunión anual de funcionarios efectuada en Tlaxcala en junio del 2012 se propuso impulsar una Reforma Curricular, entre los aspectos sobresalientes que destacó la titular de la dependencia se encuentran “La necesidad de plantear propuestas para fortalecer las áreas de Español, Física y Matemáticas, así como el desempeño académico [...]un cambio en los enfoques de enseñanza de este bachillerato y la incorporación de nuevas tecnologías que configuren una opción educativa” (Jurado, 2012, p. 1). Además en las mesas de trabajo se propuso como enfoque al constructivismo sociocultural, se ratificó la necesidad

de incorporar las nuevas tecnologías, la enseñanza de las lenguas extranjeras, además de desarrollar las competencias para hacer ciencia.

Por lo que dejan en claro que tendrán que elaborar un Modelo Educativo y la actualización de los planes y programas de estudio, para innovar y cambiar, conservando la mística que ha caracterizado por 145 años a la ENP, así plantea diversas acciones:

La elaboración de un diagnóstico de los Planes de Estudio vigentes, la construcción de un Modelo Educativo, la formación de sus docentes para participar de este proceso de cambio curricular, la elaboración de una propuesta de Planes de estudios, la elaboración de un programa de formación y actualización docente que permita la instrumentación de planes y programas en el aula, así como el diseño de los programas de estudio. (Jurado, 2012, p. 1).

Así ha impulsado una serie de acciones como el Seminario de análisis de la enseñanza (SADE) tanto locales como general, con la intención de apoyar la reforma curricular, que se ha establecido en cuatro fases que son: 1. diagnóstico, 2 Fundamentación y diseño, 3 instrumentación y 4 evaluación y seguimiento, de las cuales hasta el momento se está en la fase dos, que se inició en enero del 2013.

EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

La Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, en el Plan de trabajo 2012-2013 plantea que busca cooperar al logro de los programas 1 y 2² correspondientes a la docencia señalados en el plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015, así plantea una serie de programas prioritarios que pretenden no apartarse de la filosofía del Modelo Educativo del CCH, cuya misión busca que sus alumnos al egresar cuenten con a información, las habilidades y los conocimientos esenciales de las ciencias y las humanidades que les permitan una visión amplia del mundo y los preparen para continuar con éxito

² Mencionados anteriormente.

sus estudios profesionales, a partir del aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Así la Actualización del Plan y los Programas de Estudio de Colegio tienen como fin “mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y, para hacer frente a los retos de una sociedad en la que el conocimiento y la tecnología cambian rápidamente y son el eje del desarrollo de las naciones. También por ello, el aprendizaje del inglés y el francés continuará siendo una prioridad” (Muñoz, Plan de Trabajo 2012-2013, p. 6).

A partir de los programas prioritarios del Plan de Trabajo 2012-2013, el Consejo Técnico del CCH como órgano facultado para aprobar mecanismos de participación de la comunidad del colegio, tipo y la forma de Actualización del plan y los programas de estudio, plantea cinco etapas para impulsar la actualización del plan y programas que son las siguientes:

1. Elaboración de diagnósticos (institucional y por áreas)
2. Elaboración de una propuesta de Actualización del Plan de estudios, que se concreta en un *Documento Base*.
3. Proceso de Actualización de los Programas de Estudio.
4. Preparación para la puesta en práctica de las actualizaciones del Plan y los Programas de Estudio.
5. Implementación del Plan y los programas de Estudio Actualizados.” (CCH Documento Base para la actualización del Plan de Estudios, 2012, p. 9)

Acciones que hasta el momento se han quedado en la etapa tres y que han traído movimientos políticos como los sucesos ocurridos en el CCH Naucalpan el primero y cinco de febrero, la toma de la Dirección General de Colegio de Ciencias y Humanidades el día 6 de febrero y la toma de rectoría el diecinueve de abril del 2013 por parte de grupos disidentes donde dentro de otros puntos de demandas se encuentra el desacuerdo con la actualización a planes y programas.



Pero retomando el “Documento Base para la Actualización del Plan de estudios: Doce puntos a considerar” donde se orienta la actualización del plan de estudios hacia la sociedad del conocimiento, considerando las tendencias internacionales en la educación media superior apuntalan que su fin es “preparar a los jóvenes para vivir en sociedad, ejercer la ciudadanía y continuar aprendiendo toda la vida” (CCH, Documento base para la actualización del Plan de Estudios: Doce puntos, 2012:12). En cuanto a la relevancia y pertinencia curricular se pretende “atraer y retener a los jóvenes dentro de las escuelas mediante la adecuación de los contenidos a las necesidades de la sociedad actual, el acercamiento de la cultura escolar a los intereses y necesidades de los jóvenes y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación.” (CCH, Documento base para la actualización del Plan de Estudios: Doce puntos, 2012, p. 12).

En este documento se plantean de forma concreta acciones y se reconoce que la propuesta de actualización tiene que ver con las diversas transformaciones que la sociedad, la ciencia y la tecnología desarrollan de manera permanente, y con la exigencia de responder a la sociedad del conocimiento, por lo que se hace necesario el aprendizaje del inglés y el uso de las nuevas tecnologías de información y la comunicación.

Los doce puntos que plantearon son:

1. Redefinir el perfil de egreso.
2. Actualizar los programas de estudio.
3. Formar y actualizar profesores.
4. Establecer como requisito curricular la materia de Educación Física,
5. Instituir el inglés por tres años.
6. Fortalecer el idioma Francés como segunda lengua extranjera,
7. Adecuar la selección de materias de tercer año.
8. Establecer el horario continuo de 1:00 a 19:00 horas en turnos 01 y 02,
9. Implementar clases de 1:50 horas de duración.
10. Ofrecer de manera opcional mediante cursos en línea tutoriales con la presentación de un examen presencial.

11. Desarrollar cursos en línea para apoyar a los cursos ordinarios, remediales y propedéuticos para la licenciatura.
12. Incorporar una materia en el primer semestre, denominada "Estrategias para aprender a aprender."

El CCH a través de su propuesta de actualización del Plan de Estudios es más directo, pretende ir hacia la sociedad del conocimiento, para esto se hace necesario primordialmente hacer uso de las nuevas tecnologías, dominar el idioma inglés, desarrollar la competencia de aprender a aprender y tener una cultura del cuidado de la salud. De esta forma pretende desde lo formal apoyar el Proyecto educativo y cultural de la Universidad.

La UNAM tiene que tener cuidado respecto a su bachillerato, no ceder a las presiones de las cúpulas de poder en su afán de dar continuidad al bachillerato de la SEP, porque un enfoque educativo en competencias para el trabajo la conduciría a perder su proyecto educativo cultural, su espíritu humanístico, su búsqueda del desarrollo personal y la formación integral de sujetos en lo afectivo, social, político y cultural.

Tiene que tomar en cuenta que el bachillerato debe seguir conservando su sentido formativo y propedéutico, por lo que la reforma curricular y/o actualización, con la incorporación de la enseñanza del inglés en todos sus grados, el uso de las nuevas tecnologías (TIC) y la asignatura de educación física, esto solo conlleva a fortalecer la formación integral y la cultura general, por lo que se considera que se fortalecen ambos modelos del bachillerato, siempre y cuando no menoscaben la filosofía, modelo(s) educativos y su respectivo perfil del egresado, por lo que se aprecia que la UNAM, en un intento de dar respuestas a las exigencias de una política educativa del gobierno federal, asume llevar a cabo una revisión curricular que solo plantea una actualización de contenidos, en algunas asignaturas para reforma curricular cosmética o de matiz.

La forma como se concretan los alcances de la revisión curricular no trastoca la esencia del perfil de egreso, porque hasta el momento el bachillerato de la UNAM, conserva su esencia para la formación integral y propedéutica para la adquisición



de una cultura general y el desarrollo de habilidades para aprender a aprender y a investigar desde una concepción crítica de la realidad.

Sin embargo, hay señales de que las presiones de los organismos internacionales como la OCDE, el BM y la propia UNESCO, no cesaran en su intento de la universalización del bachillerato, para priorizar las opciones terminales, bajo un enfoque de competencias laborales, para la aplicación del conocimiento técnico, en la solución de problemas que demandan los perfiles ocupacionales.

Cabe advertir que se aprecia una resistencia social, como una forma de expresión del pensamiento crítico de estudiantes, maestros y sociedad civil para denunciar su inconformidad por el impulso de la formación de un sujeto acrítico y sin espíritu humanístico, como el que planteó la SEP en su bachillerato y cuya esencia desean que se reproduzca en el bachillerato de la UNAM.

METODOLOGÍA

El proyecto colectivo está constituido de seis etapas metodológicas, la primera etapa problematización y construcción de objeto de estudio, se encuentra cumplida en más de un 90% lo cual ha permitido tener un avance en la investigación. La segunda etapa se refiere a la construcción de fundamento teórico en la cual se ha empezado a definir categorías principales y autores que se aproximen a los intereses de la investigación (trasfondo general del sentido). La tercera etapa ha consistido en la selección del universo de estudio (9 planteles de la ENP y cinco CCH). En la cuarta etapa ubicamos tres dimensiones metodológicas: a) asignación y significados de los actores del universo seleccionado con un trasfondo institucional, b) se refiere al know-how relacionado con el conocimiento científico que se socializa en el institución educativa, c) re-producción de los procesos de identidad personal del universo de estudio. Dentro de esta etapa se puede distinguir una plurimetodología.

La quinta etapa es la obtención de resultados. La última etapa consistirá en la interpretación subjetiva del sentido prácticas discursivas que se obtendrán, a través de diferentes documentos como son: biogramas, entrevista narrativa, trayectoria escolar.

El método utilizado en el proyecto colectivo, es la investigación biográfico-narrativa, como un paradigma cualitativo distinto a la simple recolección de datos. Esta narrativa permitirá elaborar la trayectoria profesional y biograma de los docentes del bachillerato UNAM, la cual posibilitara un acercamiento a los sentidos que atribuyen los docentes de ENP y CCH, mediando la experiencia y la construcción social que realizan del espacio institucional en la que se ubica. Por lo cual este método interpretativo-narrativo nos guiará a entender la complejidad del sujeto (docente y los mundos escolares, específicamente del bachillerato UNAM ENP y CCH); para la explicación de una parte del fenómeno educativo en cual se ahondará en las problemáticas didácticas; finalmente se debe mantener una postura crítica y un saber actuar ante el universo de estudio para obtener un impacto relevante en el ámbito de la educación.

CONSIDERACIONES FINALES

Cuando una propuesta de actualización se reduce a una revisión curricular, que plantea prioritariamente agregar al currículo la materia de Educación Física, instituir el inglés por tres años y operativizar el uso de las TIC; solamente se trata de una propuesta de matiz, porque pareciera que sólo intenta dar respuesta a las exigencias globales de la universalización del bachillerato, para dar continuidad al bachillerato de la SEP, que pretende formar en competencias para el trabajo. Además de unificar los conocimientos, habilidades y actitudes que requieren los empleadores.

Si se busca fortalecer el bachillerato, generando ya sea una reforma curricular y/o un proceso de actualización, se requiere que estudiantes y maestros, manifiesten las necesidades formativas y sean los actores principales de la vida académica en las instituciones.

Si se considera que hay problemas prioritarios como son: ampliar la cobertura en infraestructura, ampliar el bachillerato para contribuir a que los cientos de miles de jóvenes que no tienen acceso a la educación media superior, puedan matricularse. Por qué no impulsar que todo egresado se incorpore al nivel superior.

Por qué no fortalecer el bachillerato para desarrollar el aprecio al conocimiento, al saber, al espíritu crítico y humanístico, por qué no actualizar para el aprecio a la cultura del país, por qué no fortalecer el bachillerato para dar respuestas a las problemáticas del medio ambiente, por qué no favorecer las visiones de interculturalidad y pedagogía de la diferencia, además de impulsar la transversalidad, multidisciplinariedad y la trasdisciplinariedad.

Es vital para la juventud que el bachillerato de la UNAM continúe siendo propedéutico prioritariamente, para que tengan la oportunidad de aspirar a los estudios de nivel superior, que hasta el momento han contribuido al desarrollo del país y del mundo formando a profesionales en diversas áreas del saber, que han impulsado las ciencias y las humanidades.

REFERENCIAS

- Bonal, X. (2002), *Revista Mexicana de Sociología*. México: UNAM.
- Censo de Población y Vivienda 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).
- Consejo Técnico del CCH (2012) *Documento Base para la actualización del plan de estudios: Doce Puntos a considerar*. México: UNAM.
- Didriksson, A. (2012) *Sobre las (in) competencias, en la educación, consultado en www.revistadialectica.org/42/archivos/42_competencias_educacion.pdf* 09/06/2013
- Escamilla, G. y Cols. (2011) *La orientación educativa: Pieza o accesorio en el proceso de modernización educativa*, en *Revista Mexicana de orientación Educativa (Remo)* 3ª época, Vol. V111, Número 20, enero-junio, México.
- Giddens, A. (2000), *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Península. Gorz, A. (2003), *Misérias del presente, riquezas del futuro*. Buenos Aires: Paidós.

Ibarra, Eduardo y Porter, Luis (2007), *Disputas por la universidad, entre el mercado y la sociedad: dialogando sobre lo que nos ha sucedido y sobre lo que nos aguarda*, en: *Disputas por la universidad: Cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México: UNAM.

Jurado, S. (2012) *El proyecto de reforma curricular de la ENP*, recuperado en <http://proyctomc.dgenp.UNAM.mx/presentacion>

Jurado, S. en Gaceta de la UNAM (2012) *Reflexionan sobre la reforma curricular de la ENP en la reunión nacional de funcionarios*, No. 275 Suplemento recuperado en <http://dgenp.UNAM.mx/gaceta/2012/275-16AGT12.pdf>

México. Gobierno de la República, (2013) *"Pública Segob reformas a los Artículos 3 y 73 constitucionales"*, en el Diario Oficial de la Federación, recuperado en <http://home.canalsonora.com/publica-segob-reformas-a-los-articulos-3-y-73-constitucionales/>

Muñoz, L. (2012) *Plan de Trabajo 2012-2013 Programas prioritarios*, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Periódico "Unidad Nacional" Órgano informativo del Partido del Trabajo (2013) *¿Por qué no ofrecen clases a los 116 mil rechazados en la UNAM?* No. 144. 15 de Mayo 2013.

Schugurensky, D. (1998), *La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónomo?*, en: A. Alcantara, R. Pozas y C.A.. Torres, *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, México: Siglo XXI.

UNAM (2012) *Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015*, DF, México.



II.3 EL IMPACTO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN LAS PERCEPCIONES, CONCEPCIONES Y VALORACIONES DE LOS MAESTROS EGRESADOS RESPECTO A LA REFORMA EDUCATIVA Y AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Martín Antonio Medina Arteaga

Alejandro Villamar Bañuelos

Roxana Lilian Arreola Rico

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 Sur, DF, México

Palabras clave: percepciones, concepciones del profesor, evaluación curricular, formación docente

RESUMEN

La presente investigación muestra los resultados parciales de investigación cuyo objetivo fue evaluar el impacto de la Maestría en Educación Básica (MEB) en la formación de los egresados de la Unidad UPN 097 D.F. Sur, así como identificar el grado de satisfacción, pertinencia y utilidad del programa en la práctica docente de los mismos.

INTRODUCCIÓN

Desde finales de la década de los ochenta, se han venido proponiendo una serie de reformas a la educación básica, con el propósito de alcanzar la calidad educativa. Como principal argumento para justificar los cambios que se pretenden impulsar, se plantea que el contexto particular que desde hace algunas décadas se ha configurado en la realidad social como producto de un modelo globalizado

de la economía y del alto desarrollo de las tecnologías de la información, representa un reto a vencer para lograr el desarrollo del país y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

La realidad de la que se parte para justificar la reforma educativa, nos remite a un sistema caduco, que no obedece ya a las necesidades que plantea la sociedad actual. Se considera que los métodos de enseñanza, los roles asignados a los actores educativos y la organización dentro del proceso escolar, están en crisis, ante la emergencia de formas de relación social novedosas y maneras diferentes y variadas de acceder a la información y el conocimiento, generadas a partir de una nueva revolución tecnológica. En ese sentido, los cambios propuestos en la Reforma de Integral de la Reforma de la Educación Básica (RIEB), son modificaciones a nivel curricular bajo un enfoque basado en competencias, lo que nos empuja a mirar y entender de distinta manera la educación, apartándonos de las nociones tradicionales y conductistas que muchos de los maestros continúan arrastrando en pleno siglo XXI.

ANTECEDENTES

La Universidad Pedagógica Nacional, a través de sus unidades del D.F., diseñó y ofrece la Maestría en Educación Básica, como estrategia para coadyuvar al aprendizaje de los maestros de educación básica y también a la formación de una nueva subjetividad docente basada en la reflexión, la investigación y la acción, como requisitos indispensables del cambio educativo.

El trabajo se apoya en una concepción crítica del sujeto y la subjetividad, haciendo énfasis en el carácter histórico y social que la constitución de ambos tiene, rescatando la idea de la no escisión entre lo interior y lo exterior en el sujeto, rompiendo con el sentido peyorativo del término subjetividad, al considerarla no científica, relativa a prejuicios y creencias no fundamentadas, como lo no comprobable e incierto en contraposición de lo verdadero u objetivo o al definirla como lo contrario a lo objetivo. En este sentido, se parte de la idea de que en la subjetividad del sujeto cohabitan ambas dimensiones como una red compleja de significaciones en las que se encarnan las determinaciones materiales.



Heidegger por ejemplo, plantea la superación del ser escindido del mundo con la idea de lo que llama "el ser ahí en el mundo" (Dasein), del cual dice no es un sujeto que se relaciona con el mundo sino que el mundo está ya en la existencia del ser ahí (Velasco, 1999, p. 158). Esa presencia del mundo en el sujeto tiene un carácter simbólico por medio del cual se fusionan ambos aspectos (ser y mundo, interioridad y exterioridad, lo psíquico y físico). A partir de la idea anterior, entenderemos por subjetividad, el conjunto de procesos internos y externos que constituyen al sujeto en la dimensión de lo simbólico y que permiten una forma específica de inserción y desempeño al interior de una cultura.

Otro aspecto a considerar como fundamento de nuestra investigación, es el concepto de identidad docente, entendido como una construcción subjetiva e histórica que nos permite conocer la manera como se constituye el ser docente. De acuerdo con Vaillant (2007), la forma como los docentes viven subjetivamente su trabajo y los factores de satisfacción e insatisfacción que se desprenden, guardan relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad.

Los maestros de educación básica egresados recientemente del programa de Maestría en Educación Básica ofrecido en la Unidad 097 D.F. Sur, son objeto de esta investigación. El hecho de que la primera mitad de la maestría consista en una especialización sobre la Reforma Integral en Educación Básica, implica que los maestros egresados posean un conocimiento amplio de la reforma y del enfoque por competencias, lo que nos pone ante una oportunidad interesante de reconocer aspectos de la subjetividad docente que dificultan la apropiación de los cambios propuestos en la reforma respecto al papel del docente y al enfoque de enseñanza, a pesar del conocimiento teórico de los mismos. O, en su caso, determinar si el programa de estudios de posgrado referido posibilita o fortalece el desarrollo de las propuestas reformadoras en la práctica docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La concreción de la reforma y el logro de sus propósitos no es tarea sencilla, pues va más allá de difundir los contenidos y los cambios que propone la reforma entre los maestros para que estos, sin más, los lleven a la práctica. Desde la perspectiva que asumimos en este proyecto, la apropiación de la reforma y del enfoque por competencias tiene, como condición primera, un cambio radical en la percepción de su propia práctica por parte de los maestros. Es decir implica transitar de un tipo de subjetividad a otro diferente por parte los educadores, conlleva necesariamente una reconstrucción de la identidad docente. Dicha transformación no puede realizarse por decreto, por la aplicación mecánica de un enfoque o por una capacitación en cascada a través de cursos fragmentados de actualización. Es preciso incidir de manera decidida y profunda en los procesos sistemáticos de formación de los profesores y promover prácticas reflexivas y de investigación como prerrequisito para la transformación de nuestra percepción de la enseñanza y por ende de nuestra práctica.

La problemática que planteamos consiste en resolver la cuestión siguiente: ¿El programa ha conseguido sus propósitos formativos? Ello implica responder si el programa ha generado cambios significativos en las percepciones de los egresados en relación con su trabajo como docentes, si la maestría les ha permitido trascender el discurso oficial y apropiárselo desde una perspectiva crítica y constructiva.

MÉTODO

La presente investigación se fundamenta en propuestas metodológicas cualitativas, que dan gran importancia al aspecto subjetivo en la manera cómo se construye e interpreta la realidad social, recuperando elementos que aportan la hermenéutica, la fenomenología y la dialéctica crítica. El análisis del problema que interesa indagar requiere ubicar los espacios discursivos y prácticos en la configuración de la vida cotidiana y visualizar esquemas de pensamiento elusivos y experiencias sociales idiosincráticas.

Para entender la manera de creer, de sentir y de actuar del profesor –estudiante de la MEB, utilizamos el concepto de imaginario de Cornelius Castoriadis (1996). Para este autor los imaginarios son formaciones significativas, ni reflejos de la realidad ni estrictamente funcionales. Remiten a imágenes o son metáforas con un alto contenido de visualización y de imaginación. Todas ellas sirven para dar sentido a las acciones de los sujetos en el colectivo y tienen una enorme potencialidad en el sentimiento de identidad: son imperativas (impelen a la acción). Otra característica es que son muy resistentes al cambio. Aunque se pueden transformar, y de hecho se transforman continuamente en los avatares históricos de los grupos, mientras se sostienen, están muy cerradas a la crítica. El concepto de imaginario de Castoriadis nos parece especialmente útil porque se relaciona claramente con la justificación de la de la identidad docente y su subjetividad a partir de que este docente se transforma en estudiante a la vez y transforma su manera de vivir y convivir en sus espacios laborales y personales.

Para la recopilación de información se utilizaron dos instrumentos:

1. Un cuestionario en el que se indaga sobre el grado de satisfacción, pertinencia y utilidad de los aprendizajes obtenidos en la MEB.
2. Una entrevista para profundizar en el cambio de significado, concepción y desempeño a partir de su formación docente a través de la MEB.

ANÁLISIS Y RESULTADOS PARCIALES DE LA INVESTIGACIÓN

a) Cuestionario

Respecto a *¿qué tan satisfecho te sientes de tus estudios de maestría?* 83% de los egresados se consideran muy satisfechos con los estudios de la MEB (Gráfica 1). Para establecer niveles de satisfacción utilizamos una escala numérica del 1 al 10 (*muy satisfecho* del 10 al 8, *medianamente satisfecho* del 7 al 4 y *nada satisfecho* del 3 al) (Gráfica 2).

En cuanto a la pregunta *¿estudiar la maestría ha transformado tu pensamiento para ser un mejor profesionista?* 95.8% considera que ha logrado transformar mucho su pensamiento (Gráfica 3). En la escala de 1 a 10, los grados de transformación fueron *mucho* del 10 al 8, *regular* del 7 al 4 y *nada* del 3 al 1 (Gráfica 4).

En cuanto a la pregunta *¿Qué aprendizajes de los proporcionados por la MEB has podido aplicar en tu práctica profesional?* Respondieron: el modelo de competencias, mediación y solución de conflictos, diversidad e inclusión, metodología de investigación-acción, desarrollo de habilidades de pensamiento, proceso y estilos de aprendizaje, la autorreflexión, así como ser un mejor profesional con una actitud distinta y aplicar lo aprendido tanto en la vida profesional como personal.

Respecto a la pregunta *¿Cuáles consideras son las principales fortalezas de la MEB?* 79.1% respondieron: el compromiso y preparación de los docentes, las instalaciones, el apoyo a los alumnos, la estructuración en módulos, la asignación temprana de tutores y el desarrollo progresivo del proyecto de intervención durante la maestría.

En cuanto a la pregunta *¿Cuáles consideras son las principales debilidades de la MEB?* 50% mencionaron las inconsistencias y procedimientos administrativos, 20.8% la poca claridad metodológica, 8.3% el escaso tiempo para tutorías y algunos docentes, 4.1% los procesos evaluativos.

En relación con la pregunta *¿Qué cambiarías en la MEB?* 29.1% contestó mejorar el aspecto metodológico, 16.6% mejorar los procedimientos administrativos y 4.1% diversificar los métodos de enseñanza y ampliar las opciones de titulación.

En la pregunta *¿Cuál es la utilidad que te reporta o la importancia de los estudios de la MEB?* 100% señaló les cambió la mirada de los procesos, los revitalizó, un cambio de concepción de su práctica docente y enriquecimiento profesional. Mencionan que lo aprendido les ha servido en su vida profesional y personal, con mayor compromiso ante la tarea docente.

b) Entrevista

El discurso expresado en las entrevistas se produce en un escenario configurado a partir de 3 elementos determinantes: 1) Es enunciado por docentes de educación básica, 2) lo hacen en el marco de un programa educativo en el que se desempeñan como alumnos y 3) El discurso es analizado por quienes fungimos como sus docentes en la maestría.

Los egresados de la maestría vislumbran cierto cambio en su subjetividad y sus creencias, no el deseable, pero si se denota un esfuerzo por recuperar elementos teóricos para respaldar sus respuestas. Se percibe una mayor apertura a la consideración de las determinaciones sociales de su práctica educativa.

Cuando se les cuestiona sobre la RIEB, inmediatamente la vinculan con la idea del cambio, pero no asumen una postura crítica al respecto, retoman mecánicamente argumentos ofrecidos por los documentos oficiales de la reforma. Enuncian frases como "se busca cambiar a la educación para lograr la calidad educativa" o "cambiar las formas de enseñanza para responder a los retos de la globalización".

Respecto a si la maestría los ha transformado, siempre responden que sí, pero los argumentos son superficiales, los más recurrentes son "me permitió escuchar las opiniones de otros, lo que me enriqueció mi formación", "ya entiendo mejor qué son las competencias" "entiendo mejor qué es la reforma".

En algunos de los alumnos se percibe resistencia a la autocrítica, a reconocer carencias en la formación, se repite en varias ocasiones el argumento de que más que transformarlos la maestría les confirmó o complementó lo que hacían desde hace tiempo.

En el discurso de algunos entrevistados se manifestó un rasgo interesante que a nuestro juicio es parte de la identidad docente actual, de varias maneras se expresó el sentimiento de soledad que viven los maestros desde hace algunas décadas, se habló de miedo, angustia y peligro. Se referían a la posición en que se encuentran hoy ante la sociedad y el estado, por la emergencia de temas como los derechos de los niños, la inclusión, la inseguridad, etc. Los maestros se sienten desamparados y preocupados ante la posibilidad de ser demandados por ser demasiado estrictos con los niños, porque a algún niño le pase algo en la escuela o por cualquier acción de afecto que pueda mal interpretarse, lo que determina que su mayor preocupación sea esa y pensar poco en la cuestión de la enseñanza: "preferimos hacer sólo lo más indispensable para no meternos en problemas legales".

La situación anterior se relaciona con otro rasgo importante en la manera cómo se perciben como docentes: dan gran importancia al "control" de los

niños como parte de su trabajo. Plantean como parte de sus debilidades el ser demasiado estrictos, incluso en dos casos emplean la expresión "muy punitivos", en otro caso una maestra que se percibe como "muy humanista" señala que su debilidad es "ser muy afectiva", es decir, el otro extremo de la cuestión, ésta última considera que ser buen maestro implica saber manejar ambas formas de relacionarse con los alumnos.

También resultó recurrente en las entrevistas la idea de que ya venían haciendo desde hace tiempo lo que plantea el enfoque por competencias, aunque cuando lo explican se percibe confusión respecto a los conceptos que se trata de enunciar. Por ejemplo, una maestra insistía en que para ella las competencias son habilidades aunque en la maestría les habían enseñado que no son lo mismo, pero no entendía por qué.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los datos obtenidos, hay un claro sentimiento de satisfacción con la MEB, así como con un sentir de transformación de su pensamiento y su práctica educativa, ya que han aplicado mucho de lo aprendido; ello presume un fuerte impacto de la MEB en su formación y subjetividad docente, los profesores-alumnos consideran que la maestría les ha brindado elementos para mejorar su papel de mediadores en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. La principal debilidad académica que se observa es la necesidad de fortalecer el aspecto metodológico.

El hecho de que el profesor-alumno posea una amplia experiencia, determina que en su trayecto por la maestría cuente con un elemento fundamental, nos referimos a su práctica docente, ya que está última constituye el objeto de análisis principal en la MEB. El poseer una serie de saberes previos y de experiencia acumulada determina que la mayoría de los alumnos siempre tengan algo que decir en el aula, es decir, hay una posibilidad permanente de enunciar el propio discurso; el riesgo es que éste se reduzca al aspecto experiencial dejando de lado la teoría como fundamento para la comprensión de la realidad y elemento orientador de la acción o que se dé una pseudoapropiación de la teoría con fines



de sobrevivencia en el programa de estudios, la cual se refleja en un discurso superficial y de simulación.

Las creencias cumplen un papel relevante en la concepción y organización del mundo, en ellas intervienen un conjunto de factores personales y sociales que vienen a construir las cualidades de del hombre (Taylor, 2006). Es decir, las creencias están en nosotros como disposición de las que podemos echar mano ante situaciones que así nos lo exijan para dar cuenta de la realidad (Villoro, 2004). Consecuentemente, las creencias pueden ser uno de los principales factores para perpetuar prácticas educativas arcaicas y poco efectivas. Simplemente reiteran la necesidad de conocer las creencias de los maestros de manera que se puedan promover cambios en las mismas que faciliten el éxito de las reformas educativas.

Esto determina la configuración de un discurso peculiar por parte de los estudiantes, en ocasiones como repetición mecánica de los argumentos que dan las autoridades educativas para justificar la reforma o de las definiciones y teorías de los autores revisados en el aula, en otras asumiendo una postura crítica pero poco fundamentada, partiendo del sentido común. Con menor frecuencia aparecen intentos por articular la teoría y la práctica en un esfuerzo por comprender la realidad.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (coord.) (2009) *Límites de la Subjetividad*. México: UNAM.
- Castoriadis, C. (1996). *La institución imaginaria, tomo II*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, Cornelius (2001). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Esteve, J. (2005) "*Identidad y desafíos de la condición docente*". Seminario Internacional La renovación del oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Organizado por el IIPE- UNESCO sede Buenos Aires. Buenos Aires, 9, 10 y 11 de noviembre.

Garagorri, X. (2007) "Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión". En Revista aula de *Innovación educativa*, N° 161, p.p. 47-55.

Heidegger, M. (1984) *El Ser y el Tiempo*, Madrid: Ed. F.C.E.

SEP. (2009) *Plan de estudios. Educación Básica. Primaria.*

Vaillant, D. (2007) *La identidad docente*. I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado" Barcelona, 5,6 y 7 septiembre.

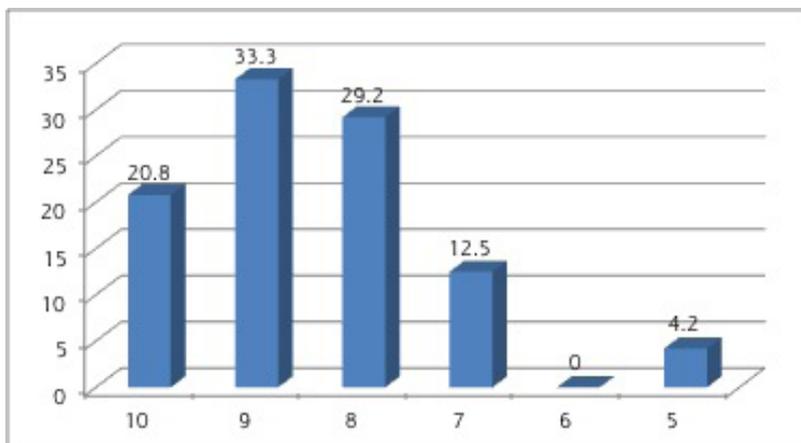
Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

Villoro, L. (2004). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

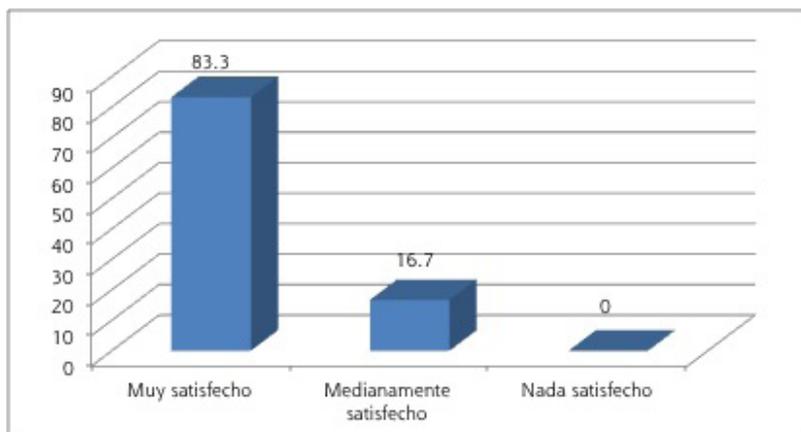


ANEXO. GRÁFICAS

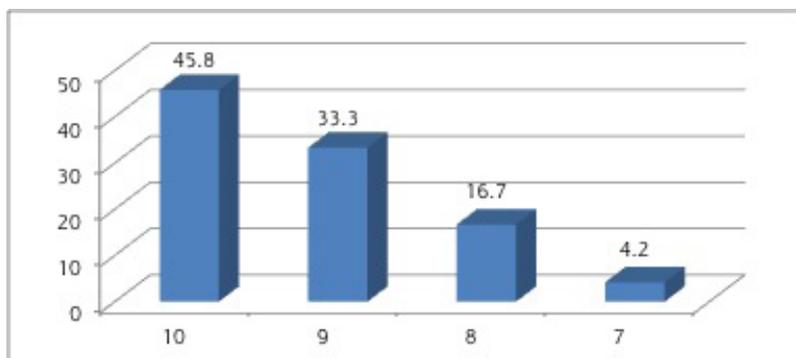
GRÁFICA 1. SENTIMIENTO DE SATISFACCIÓN CON LA MEB



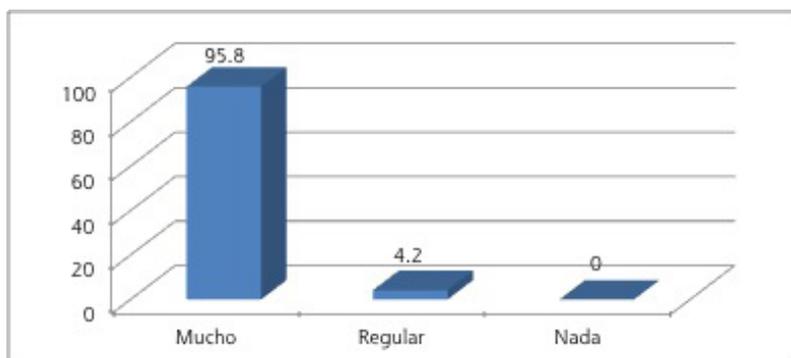
GRÁFICA 2. SENTIMIENTO DE SATISFACCIÓN CON LA MEB



GRÁFICA 3. SENTIMIENTO DE TRANSFORMACIÓN DEL PENSAMIENTO



GRÁFICA 4. SENTIMIENTO DE TRANSFORMACIÓN DEL PENSAMIENTO



II.4 INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA E INVERSIÓN DE RECURSOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

Rito Terán Olguín

Universidad Nacional Autónoma de México

Palabras clave: bachillerato, infraestructura educativa, cobertura, directivos.

RESUMEN

En México, después de varias décadas de abandono y de escasa atención a la Educación Media Superior (EMS), en los últimos años se han emitido políticas tendientes al fortalecimiento de este nivel educativo. Como parte del trabajo de investigación sobre la implementación de la Reforma Integral de la EMS (RIEMS) durante el periodo 2009-2012 en dos universidades públicas de México, en este estudio presentamos algunos resultados sobre la infraestructura educativa e inversión de recursos en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y cómo se ha atendido a la diversidad de estudiantes que ingresan a las aulas cada año en los 80 planteles ubicados en todo el estado, en comunidades urbanas y rurales. En la UAS durante los últimos años la cobertura de EMS se ha mantenido por arriba del 40%. En 2009, el Consejo Universitario de esa casa de estudios determinó adherirse a la RIEMS, realizó modificaciones al plan de estudios y se orientó por asignarle una alta prioridad a su bachillerato. Nos proponemos examinar cómo ha transcurrido este proceso en los últimos tres años, apoyándonos en una metodología que toma en cuenta como instrumentos de investigación, la encuesta por medio de cuestionarios a 318 profesores de una

muestra de 17 planteles, tanto urbanos como rurales, así como entrevistas a directivos de la EMS y autoridades centrales de la institución. En los resultados se aprecia un significativo mejoramiento de la infraestructura educativa y de la eficiencia terminal.

INTRODUCCIÓN

Al presentarse la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), ésta concentró las políticas educativas expresadas en el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) del sexenio de Felipe Calderón, se declaró la pretensión por atender las deficiencias señaladas para este nivel educativo (p. 177):

- Falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad, y a los avances en materia de tecnología e información.
- Desvinculación entre la educación media superior y superior y el sistema educativo.
- Cobertura de la educación media superior de tres quintas partes de la población de 16 a 18 años, es decir 58.6%.
- Eficiencia terminal insuficiente en 2006: 60.1%.
- Bajo nivel de escolaridad de la población: 23% de la fuerza laboral en México tiene estudios superiores a la secundaria, en comparación con 67% con niveles educativos de preparatoria y mayores de los otros países miembros de la OCDE.
- Insuficiencia de programas que faciliten el ejercicio simultáneo de estudio y trabajo, particularmente entre los 15 y los 29 años, etapa del desarrollo en el que numerosos mexicanos, abandonan sus estudios para trabajar.

En Sinaloa, los estudios de bachillerato en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) han ocupado un lugar preponderante; su origen se remonta hasta la segunda mitad del Siglo XIX. En cuanto a los esfuerzos reformadores de sus

programas y plan de estudios, en los últimos 30 años destacan los realizados en 1982, 1984, 1994, y más recientemente la reforma concluida en 2006, así como la última plasmada en el *Currículo del Bachillerato UAS 2009*, la cual se caracterizó por realizar los ajustes necesarios en consonancia con la adhesión a la RIEMS decidida por la institución.

La población atendida en el bachillerato de la UAS en el Ciclo 2007-2008 fue de 42,125 alumnos, lo que representó más del 40% de los egresados de secundaria en la entidad (DGEP 2010, pp. 65-73).

La organización del bachillerato en la UAS se encuentra desconcentrada académica y administrativamente, se integra mediante Unidades Regionales distribuidas geográficamente en la entidad, en correspondencia con las necesidades y demandas de las regiones y municipios. Se cuenta con cuatro unidades regionales: Norte, Centro Norte, Centro y Sur. En dichas coordinaciones se agrupan las ahora 38 Unidades Académicas y sus 42 extensiones, que forman el conjunto de planteles diseminados en todo el estado de Sinaloa, y los cuales llevan a cabo sus actividades bajo la modalidad escolarizada y presencial.

Los planteles correspondientes a cada una de las extensiones cuentan con un Coordinador y en las Unidades Académicas además de la figura del Director, funciona el correspondiente consejo técnico; a su vez, en cada una de las Unidades Regionales existe un Colegio Regional de Bachillerato, estos últimos, junto con los consejos técnicos de las unidades académicas constituyen los principales órganos colegiados, que tienen a su cargo el desarrollo académico del bachillerato.

En el último ciclo escolar la Educación Media Superior (EMS) de la UAS ha alcanzado la cifra de más de 53 mil alumnos en sus aulas, lo cual indiscutiblemente lo sigue ubicando como el destino más solicitado por los egresados de secundaria, muy por encima de otras ofertas educativas.

Entre los diversos aspectos analizados en la aplicación de una encuesta realizada en 2012 a una muestra de 17 planteles, correspondientes a las cuatro zonas geográficas, nos importa por ahora ver qué ha ocurrido en lo que corresponde a cuestiones como la infraestructura educativa, bibliotecas e instalaciones, indispensables para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El bachillerato de la UAS en diversos rubros presentaba características por debajo de la media nacional reconocida para el conjunto de la EMS en nuestro país. Por ejemplo, la eficiencia terminal en el ciclo escolar 2009-2010 se colocaba en 56.4%, cuando nacionalmente el bachillerato general se situó por arriba del 60%; en esta institución se reconocía también que alrededor del 60% de sus estudiantes de EMS provenían de familias con ingresos de cuatro o menos salarios mínimos mensuales (DGEP, 2010).

Datos publicados por el Gobierno Federal (SEP, 2008) dan cuenta de que en el año escolar 2005-2006 –ciclo educativo previo al anuncio de la RIEMS- la cobertura nacional se ubicó en 57.2%, destacando también un índice de deserción del 17%. En el Cuarto Informe de Labores de la SEP, septiembre de 2010, se menciona que al término del ciclo escolar 2009-2010 la cobertura en este ciclo educativo alcanzó 64.4% y un leve decremento en la deserción, situándose en 15.6%.

Por lo tanto, es de interés analizar lo que ha ocurrido en una institución como la UAS en el tratamiento que en los últimos tres años se ha otorgado a la EMS, y si se han conseguido modificar favorablemente algunos indicadores para este nivel educativo.

Preguntas

- ¿En el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa, se han desarrollado acciones que mejoren los servicios educativos?
- ¿Qué valoración tienen los profesores y los directivos sobre los apoyos para el funcionamiento del bachillerato en la Universidad Autónoma de Sinaloa
- Objetivos
- Examinar los cambios en los servicios educativos en el bachillerato de la UAS.

- Analizar las opiniones que se expresan por los miembros de la planta docente y por los directivos, en cuanto a la infraestructura educativa y la inversión de recursos que la institución ha realizado en los últimos años en el bachillerato de la UAS.

METODOLOGÍA

Para cumplir con los objetivos planteados, la actividad principal se orientó al trabajo de campo, por lo cual se llevó a cabo una encuesta entre el personal académico de 17 planteles que integraron una muestra representativa de las cuatro zonas en que están organizados geográficamente; el propósito consistió en recoger las opiniones de por lo menos el 30% de los profesores de cada uno de los planteles, bajo la consideración de que ello representa un adecuado nivel de significación de todo el universo de la planta docente. Paralelamente, la investigación se complementó con la realización de entrevistas semiestructuradas y en profundidad, tanto a los directivos de los planteles como a las autoridades centrales de la institución.

Para la construcción de la muestra de los planteles se consideraron tres categorías de análisis: *ubicación geográfica*, *la matrícula estudiantil* registrada en el ciclo lectivo 2011-2012 y *la antigüedad de los planteles*; considerando a los planteles enclavados en zonas urbanas y rurales, el contraste que ofrece la matrícula estudiantil, es decir valorar el peso que tienen la organización y la atención hacia los estudiantes, así como el peso que puede adquirir la experiencia acumulada por la planta docente en función de la antigüedad de los planteles.

En cuanto a los instrumentos de investigación se recurrió a la utilización de lo que se conoce como *rejilla de información*, mediante la cual se recogieron de manera ordenada los datos relacionados con la infraestructura y los servicios educativos en cada uno de los planteles. La aplicación de este instrumento se hizo en el marco de la *observación participante*, definida por Taylor y Bogdan (1987) "como la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo".

A través del método de la encuesta, principalmente mediante las técnicas de sondeo y observación, se buscó recoger datos que nos pudieran proporcionar un acercamiento al modo en que perciben profesores y directivos la infraestructura educativa de los planteles. Se aplicó un cuestionario a 318 profesores, el cual abarcó al menos a la tercera parte de la población docente de los planteles seleccionados en la muestra.

En correspondencia con lo anterior se elaboró una base de datos en Excel, mediante la cual se recogieron los resultados obtenidos en la aplicación de los cuestionarios entre los profesores; una vez concluida la captura de los datos se configuró un archivo, a partir del cual se procedió a una etapa de sistematización de la información recabada.

Finalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad, tanto a directivos de los planteles como a los funcionarios de la EMS y a autoridades centrales de la institución, con el propósito de recoger elementos para una mejor comprensión sobre cómo están operando las políticas para el mejoramiento de los servicios educativos en el bachillerato de la Universidad.

ANÁLISIS SOBRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En el Cuadro 1 se presentan los datos de los planteles que formaron parte de la muestra, se puede apreciar la población docente de cada plantel, los profesores que fueron encuestados y su proporción respecto de la población total del plantel. Asimismo, se muestra que las opiniones recogidas constituyen un porcentaje significativo de las plantas docentes de los planteles que fueron motivo del presente estudio.

La información que nos proporcionó la encuesta aplicada al personal académico, en cuanto a la valoración que hacen los profesores sobre los apoyos para la realización de sus actividades docentes, es decir, la existencia o no de mapas, pantallas, proyectores, pizarrón electrónico, cañón, computadoras, impresoras, servicio de internet, software educativo, disponibilidad de equipo de cómputo, sustancias y reactivos para prácticas, instrumental y equipos para laboratorios, se presenta en la Fig. 1. En la mayoría de los casos la evaluación es positiva; hay un

reconocimiento implícito a la institución por dotar de lo indispensable y en condiciones adecuadas a los planteles sobre la infraestructura requerida.

Cuadro 1. Profesores encuestados, en los planteles que conformaron la muestra

PLANTELES POR UNIDAD REGIONAL	POBLACIÓN DOCENTE DEL PLANTEL	PROFESORES ENCUESTADOS	% DE PROFESORES ENCUESTADOS CON RESPECTO A LA POBLACIÓN DOCENTE TOTAL
CENTRO			
Extensión Sataya	12	5	41.67
Preparatoria La Cruz	30	20	66.67
Preparatoria Salvador Allende	121	26	21.49
Preparatoria Victoria del Pueblo	26	6	23.08
CENTRO-NORTE			
Extensión Corerepe	20	18	90.00
Extensión Huitussi	16	15	93.75
Preparatoria Angostura	28	21	75.00
Preparatoria Casa Blanca	26	11	42.31
Preparatoria Guasave Diurna	105	43	40.95
NORTE			
Extensión Bachoco	12	10	83.33
Preparatoria Juan José Ríos	35	13	37.14
Preparatoria Los Mochis	50	25	50.00
Preparatoria Valle del Carrizo	30	13	43.33
SUR			
Extensión Agua Caliente de Gárate	13	11	84.62
Extensión Agua Verde	20	12	60.00
Preparatoria Concordia	34	13	38.24
Preparatoria Rubén Jaramillo	115	56	48.70
Total	693	318	45.89

Asimismo, se recoge una apreciación favorable en cuanto al modo en que se han equipado las bibliotecas (Fig. 2), particularmente en cuanto a la existencia

de un acervo actualizado y volúmenes suficientes para uso de alumnos y profesores, a lo cual debe agregarse que la mayoría de los planteles cuentan también con equipo de cómputo en la propia biblioteca.

La encuesta también nos permitió conocer una opinión mayoritariamente favorable de los profesores en cuanto al estado que guardan las instalaciones, especialmente en lo referido a las aulas y al mobiliario, que se consideran en buen estado (Fig. 3).

Fig. 1. Porcentaje de respuestas de los profesores encuestados, sobre la Infraestructura educativa

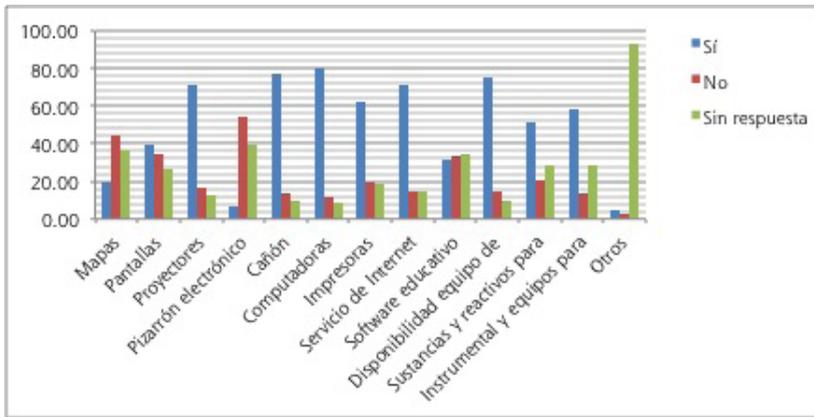


Fig. 2. Porcentaje de respuestas de los profesores encuestados, sobre las condiciones de las bibliotecas

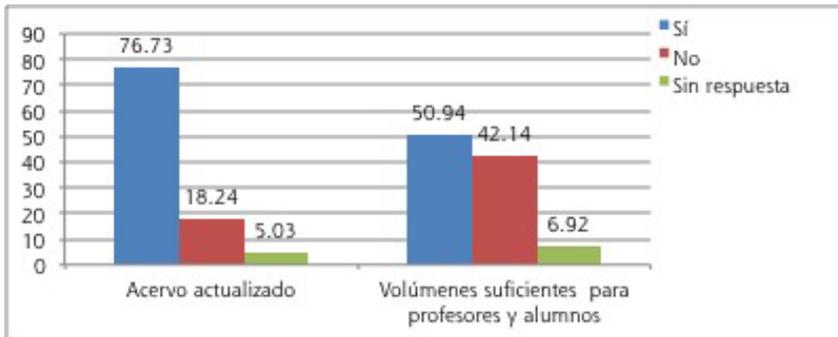
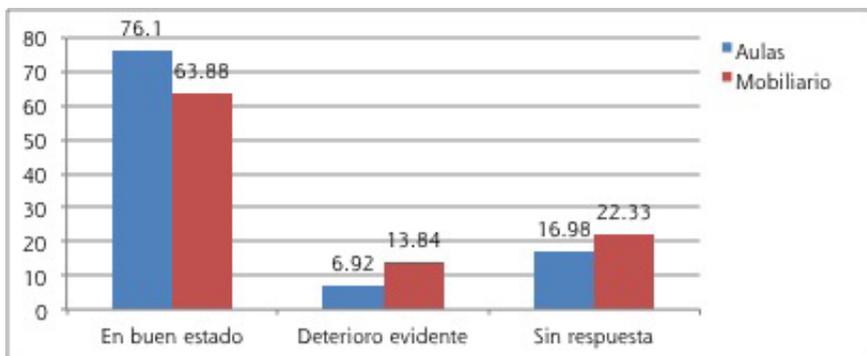


Fig. 3. Porcentaje de respuestas de los profesores encuestados, sobre el estado que guardan las instalaciones



De otra parte, las autoridades centrales de la UAS destacan los esfuerzos realizados para asignar a la EMS una prioridad importante en el transcurso de los últimos años, en palabra del propio Rector este aspecto se aborda de la siguiente manera: "... en infraestructura física construida durante esta administración, sin considerar lo recibido por fondos federales, nosotros tenemos una inversión de 151 millones, 18 mil 255 pesos; la mayor inversión que hemos ejecutado en la institución ha sido para obra física fundamentalmente en este nivel de estudios, y lo que las preparatorias tienen ahora es infraestructura que contempla un módulo de aulas, pero junto con ello se construyó también una biblioteca, un laboratorio de ciencias naturales y un centro de cómputo, así como oficinas administrativas que se dividen en espacios en donde se atienden programas como el de tutorías, de psicopedagogía, etcétera, entonces para nosotros tanto los planteles centrales como las extensiones, son modelos de infraestructura que un plantel de estos debe tener y que lo hemos corroborado con las observaciones y recomendaciones que han hecho instancias como el Copeems (Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior) [...] ...hablando de matrícula, en estos últimos cinco años ha habido un crecimiento del 34%, esto es 13,546 alumnos más a partir del 2009 a este ciclo escolar de 2013, esto hace que la UAS tenga una matrícula de 53,318 jóvenes que estudian en este nivel de bachillerato" (V. A. Corrales Burgueño, com. pers.).

Directivos de la Dirección General de Escuelas Preparatorias de la UAS, sostienen que se han logrado avances tanto en el abatimiento de la deserción escolar como en una mejora importante en el índice de egreso de los estudiantes. Dos aspectos, señalan, han incidido en ello: el programa de tutorías que se ha reforzado en todos los planteles y las becas que se han otorgado a los estudiantes; otros programas colaterales también han permitido fortalecer la retención y una mayor eficiencia terminal, como es el caso de las actividades constantes con los padres de familia, involucrándolos con un trabajo coordinado entre la escuela y la comunidad. Los datos que fue posible constatar en esta investigación nos hablan de una eficiencia terminal de 67%, alcanzada en el último ciclo escolar, información que contrasta con 60% al inicio de la administración que recientemente concluyó su periodo de cuatro años.

Asimismo, el crecimiento de la matrícula alcanzado en estos años se explica también porque hay un mayor egreso escolar, por lo tanto mayores espacios en los planteles. (A. Flórez, com. pers.).

Por lo anterior, sin soslayar lo mucho que aún falta por hacer como se desprende de la información obtenida, se puede concluir que los resultados del presente estudio muestran que tanto el personal docente como los directivos de la EMS de la UAS coinciden en reconocer avances en el mejoramiento de la infraestructura educativa, en la inversión de recursos y la eficiencia terminal; por lo cual, de mantenerse las políticas operadas es previsible se pueda lograr un mayor fortalecimiento del bachillerato en esta institución.

REFERENCIAS

- Dirección General de Escuelas Preparatorias (2010). Currículo UAS 2009. México: UAS.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Presidencia de la República. México, <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx>, p. 177.
- SEP. (2008). Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación. Original:



Viernes 26 de septiembre de 2008. Modificado: Martes 23 de junio de 2009 (Primera Sección). <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos-secretariales>. pp. 8-10.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, p. 100, Barcelona: Paidós.

II.5 LA IMPLEMENTACIÓN DE UN CURSO DE ÉTICA PROFESIONAL MÉDICA E HISTORIA DE LA MEDICINA BAJO EL MODELO CON ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS

Laura Carrillo Moreno

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Palabras clave: pensamiento complejo, interdisciplinariedad, jerarquías de valores, bioética, códigos deontológicos, ética médica en la historia.

RESUMEN

En el semestre enero-mayo de 2010 se comenzó a impartir el curso de ética profesional médica e historia de la medicina y lo novedoso de este curso fue el enfoque basado en competencias y la propuesta de interdisciplinariedad. A la fecha actual, julio de 2013, se han completado siete semestres utilizando este enfoque para el curso pero modificando algunos de los contenidos y de las actividades propuestas en la carta descriptiva original.

La unidad de competencia se integró bajo los siguientes términos: aplicar las consideraciones éticas construidas con base en una visión que se sustente en el paradigma de la complejidad, sobre diversas acciones emprendidas por el humano que afectan la vida en su conjunto, con la finalidad de hacer aflorar los conflictos que los eventos humanos producen, investigándolos para establecer sus jerarquías de valores, no sólo en el presente, sino a través de la historia.

Se utilizó al pensamiento complejo como eje conductor, considerando que es el mejor apoyo para propiciar la interdisciplinariedad. Se inició con



la propuesta de una concepción de la medicina desde una disciplina ajena a la profesión médica, la antropología, y se enlazó con el mismo concepto ahora desde el pensamiento médico. A partir de este momento, se construyeron conceptos de ética, ética del género humano, ética médica y bioética, como manifestación de un pensamiento ecologizado. Los estudiantes investigaron sobre códigos deontológicos médicos y los aplicaron sobre eventos mostrados en algunas obras cinematográficas. Este trabajo clarificó la necesidad de abordar el tema de la muerte, revisando el trabajo de la Dra. Kubler Ross; los conceptos de eutanasia, consentimiento informado y voluntad anticipada se investigaron y ejemplificaron. Los temas de historia se eligieron contemplando un período de la antigüedad en Europa y Medio Oriente y la medicina en el México del siglo XIX, con énfasis en el pensamiento ético.

Las conclusiones muestran el reconocimiento por parte de los estudiantes de la necesidad de mejorar la relación médico-paciente y conocer algunos recursos que permitan este cambio.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Centrar el esfuerzo en el aprendizaje y no en la enseñanza ha obligado a replantear el papel del docente, quedando descartado el considerarlo solamente como un transmisor de conocimientos y en cambio, reconocerlo como un agente que diseña metodologías y recursos didácticos que facilitan la conexión del estudiante con el mundo académico, permitiéndole acceder a su modo de expresión, tanto en la lectura como en la escritura. También se reconoce al docente como el responsable de participar en la formación del estudiante, en base a un compromiso ético que debe desarrollarse como una competencia, tanto en el docente como en el discente. Para lograrlo en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez se han elaborado programas como el de las competencias sello, que aborda en un primer nivel la formación ética. Y para incidir en una conducta ética de

convicción y no sólo de conveniencia, se establece como una materia obligatoria la ética profesional, que anteriormente se ofertaba como opcional.

En la implementación del curso de ética profesional médica se enfatizó en mostrar la interdisciplinariedad, y el recurso idóneo fue utilizar el pensamiento complejo, para presentar ante los estudiantes un camino alternativo al pensamiento lineal. Al acceder a la interdisciplinariedad se apuntaló el reencuentro de las humanidades y las ciencias biológicas, por eso se transita a través de la ética, la ética profesional y la bioética y algunas etapas de la historia de la medicina, donde se revisan los conceptos éticos y disciplinares en el ejercicio de la medicina en el mundo de la antigüedad y en el México del siglo XIX, especialmente en los primeros años del arribo de la medicina científica.

En el proceso de formación del estudiante se aborda el tema de los valores, el desplazamiento que han sufrido y el lugar que guardan actualmente; en este aspecto, los estudiantes investigaron acerca de los códigos deontológicos de diversas especialidades médicas y odontológicas. Después de analizarlos, se abocaron a contrastarlos con eventos presentados en algunas películas comerciales, especialmente en el tema de las relaciones médico-paciente. En el abordaje del tema axiológico, se utilizó el libro *Hacia un nuevo Humanismo*, de Samuel Ramos, especialmente el capítulo *Valores Morales*.

En los temas de Bioética se enfatizó en los cuatro principios, esto es, el de no maleficencia, beneficencia, autonomía, equidad. Después de su análisis se procedió a aplicarlos y reconocerlos en distintas situaciones "de papel" pero perfectamente factibles. En algunos cursos se abordó también el problema bioético del status moral de los animales y la Declaración Universal de los Derechos del Animal. En estos temas se utilizaron los textos *Bioética en perspectiva*, obra coordinada por Ulises Campbell y Jorge Alberto Álvarez Díaz.

OBJETIVOS

La unidad de competencia propone aplicar las consideraciones éticas construidas con base en una visión que se sustente en el paradigma de la complejidad, sobre diversas acciones emprendidas por el humano que afectan la vida en su

conjunto, con la finalidad de hacer aflorar los conflictos que los eventos humanos producen, investigándolos para establecer sus jerarquías de valores, no sólo en el presente, sino a través de la historia.

Esta propuesta tiene como fundamento la competencia genérica Dominio ético y del profesionalismo, elaborada por la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina, A. C. y que forma parte del Perfil por Competencias del Médico General Mexicano (ANFEM, 2008).

En cuanto a las competencias básicas, se consideraron tres niveles, siguiendo el modelo que propone Zabalza (Zabalza, 2009). Las instrumentales, herramientas para el aprendizaje y la formación (pensamiento analítico-sintético, toma de decisiones); las sistémicas, relacionadas con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar la totalidad de la actuación (aplicar conocimiento a situaciones prácticas); las interpersonales, capacidades que permiten mantener una buena relación social con los demás (sentido ético, diversidad y multiculturalidad, trabajo en equipo, tratamiento de conflictos/negociación, comunicación interpersonal)

JUSTIFICACIÓN

El ejercicio actual de la medicina se caracteriza por el conocimiento cada vez más profundo de las enfermedades, desde su etiología, su cuadro clínico, su tratamiento y su pronóstico. En cambio, cada vez es menos lo que se sabe de los enfermos, "de los modos como se manifiesta la enfermedad en los sujetos y por ende de sus sufrimientos y de su capacidad para entender lo que les sucede para tomar decisiones sobre la terapéutica más adecuada para ellos. Con el avance de la nueva forma de producir conocimiento, de generar saber médico, vamos restando autonomía a los sujetos" (Outón Lemus, 2011). Al perderse de vista al enfermo, se perdió también el ethos médico y, sólo es posible recuperarlo, de acuerdo con Outón Lemus, si se reforma la enseñanza de la medicina y se le reconoce al cuerpo como el espacio no sólo de la enfermedad, sino también como el lugar de la vida, la conciencia de vida como conciencia de muerte y por debajo del cuerpo al sujeto. Este reconocimiento se obtendría sin duda

como resultado de ejercitar el pensamiento ético. Sin embargo, a lo largo de la historia, el pensamiento ético o racionalidad ética siempre ha estado relegado, permaneciendo como dominante la racionalidad instrumental. ¿Qué plantea la racionalidad ética?

Es la forma de pensamiento que se caracteriza por que su principal propósito es identificar los valores humanos que están en juego cuando se eligen los medios para alcanzar un fin. En este caso elegir un medio significa preferir ciertos valores sobre otros, lo que sólo se alcanza mediante la reflexión y el diálogo. (López *et al.*, 2011).

Por lo que respecta a la racionalidad instrumental, “es típica de la modernidad y se basa en la creencia de que el desarrollo de la sociedad está determinado por el progreso científico-técnico y que los retos del presente implican el uso de una lógica que permita alcanzar la máxima eficacia al menor costo posible”. (López *et al.*, 2011). Es evidente que conseguir un equilibrio entre ambas racionalidades sería un avance en la resolución de problemas técnicos y éticos, como los de la salud. Y también sería un adelanto brindar a los estudiantes que se están formando como médicos ambas perspectivas y la posibilidad de una combinación, que se traduciría, entre otras cosas, en un reconocimiento a la autonomía del enfermo, al principio de no maleficencia y a la equidad.

También reviste una gran importancia ampliar el horizonte del estudiante a través de impulsarlo a descubrir los aspectos filosóficos, antropológicos y sociológicos de la salud-enfermedad, la muerte, la vida, el cuerpo, estableciéndose la necesidad de la interdisciplinariedad.

A través de la implementación de este curso, se ha pretendido beneficiar no solamente a los estudiantes, en su calidad de personas y de médicos en formación, también a los futuros pacientes y sus familias, y finalmente al conglomerado social.

PARTICIPANTES

Integraron los grupos estudiantes de la licenciatura de Medicina y de Odontología. En los últimos semestres predominaron los de Odontología. Otra característica importante la constituyó el hecho de que convivieron estudiantes de nivel principiante, medio y avanzado. Esta circunstancia favoreció el intercambio de experiencias y enriqueció las discusiones y debates efectuados durante el curso. Además favoreció la oportunidad para tender un puente entre las materias básicas (representadas en los estudiantes de nivel principiante) y las materias clínicas (representadas por el nivel avanzado).

En cada semestre los grupos fueron numerosos, con un máximo de 50 en el de enero-junio del 2012 y un mínimo de 48 en el semestre enero-junio del 2013. Esta característica fue determinante para proponer y obtener la aceptación para trabajar organizados en equipos.

Se organizaron equipos de cinco a seis integrantes, permitiendo que se integraran por afinidad. Esta decisión se tomó para propiciar la interacción, participación, debate y discusión de los problemas y temas que se presentaron durante el curso. Para construir competencias (o intentarlo) no sólo se compartió información, sino también se intercambiaron experiencias entre docente y estudiantes. Las actividades se diseñaron de acuerdo al tema tratado y se evaluaron de diversas maneras. Algunos equipos se redujeron durante el curso, otros se fusionaron. Se formaron algunos equipos mixtos pero la tendencia general fue integrar los equipos con compañeros de la misma carrera.

ACTIVIDADES Y PROCESOS

Se decidió organizar el curso en cuatro bloques, tratando de respetar los temas en cada uno de ellos, pero dejando abierta la posibilidad de flexibilizar el plan y poder así realizar excursiones exploratorias hacia los temas de algún otro bloque.

En el primero, el objetivo se centró en construir conceptos. Construir el concepto de Medicina exigió la revisión de un documento elaborado desde la

Antropología (El concepto de Medicina: una mirada antropológica, de Rebeca Cruz Santacruz) y el capítulo 1, La medicina y el médico, del libro Historia, teoría y método de la medicina: introducción al pensamiento médico (Miguel Angel Sánchez González)

A través de esta actividad se buscó hacer reflexionar al estudiante acerca del papel que la cultura y la sociedad juegan en el ejercicio de la Medicina, y desplazar la visión biologista prevaleciente en muchos estudiantes. Como corolario de las lecturas los estudiantes elaboraron un mapa conceptual, en el cual se revisó estructura y contenido. Ya con el consenso acerca de la medicina como un compromiso ético y una práctica social y cultural, se abordó la construcción de un concepto de Ética, a través de la lectura de Edgar Morin, titulada *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, especialmente el capítulo VII, La ética del género humano. Cada equipo recibió uno de estos escritos y luego de analizarlo se presentó la síntesis y las conclusiones propias. Se abordó el tema de los valores morales a través de la lectura de Samuel Ramos, en *Hacia un nuevo Humanismo*.

A partir de este momento se aborda la ética profesional y la Bioética, a través de la investigación que realizan los estudiantes acerca de los diferentes mecanismos que se elaboran para reglamentar el ejercicio de la medicina. Desde el Juramento Hipocrático hasta los códigos deontológicos. Durante las dos horas de clase se exhibió la película *Wit* (Ganas de vivir). Esta obra cinematográfica se adapta perfectamente para revisar un código de deontología médica y algunas cuestiones de Bioética, como la del consentimiento informado. Los estudiantes confrontaron los artículos del código deontológico con escenas de la película que ellos eligieron. Luego presentaron sus observaciones especialmente en la relación médico-paciente, la de los médicos entre sí, especialmente entre jefes y subordinados, la relación de la mujer enferma con el resto del equipo de atención a la salud, especialmente con la enfermera.

En el semestre recién concluido, un grupo de estudiantes propuso la película *Mar adentro*. A través de ella se abordaron los temas de la eutanasia y los principios bioéticos ya mencionados. En la discusión surgió la opinión de un estudiante acerca del sesgo a favor de la eutanasia que él notó en esta obra



cinematográfica. Para ver el otro lado de la moneda, se propuso revisar también en un documento cinematográfico una vida paralela, equiparable en razón de la limitación al movimiento físico controlado. Se eligió una película sobre la vida de Stephen Hawking. Los estudiantes tuvieron así dos perspectivas diametralmente opuestas acerca de un problema semejante.

Con esta introducción hacia la Bioética, los estudiantes revisaron el resumen (o el documento completo por decisión propia) del ensayo El Pensamiento Ecológico, de Edgar Morin. Otra lectura que llevó a un rico intercambio de experiencias personales especialmente de los estudiantes de Medicina, fue la del ensayo El status moral de los animales como problema bioético, de Jorge Alberto Álvarez Díaz.

Considerando ya establecidos los conceptos abordados, en el segundo y tercer bloques se trató el tema de historia de la Medicina. Se propuso al grupo una especie de juego de roles, en el cual los estudiantes se apropiaran de un personaje relevante de las etapas de la medicina que se estudiaron: la hipocrática, la galénica, la baja Edad Media, la medicina islámica, la alta Edad Media, el Renacimiento. Algunos equipos se entusiasmaron con la idea y armaron pequeñas representaciones donde resaltaron no solamente los avances y aportaciones de cada etapa sino también el concepto de enfermedad y enfermo, la relación médico-paciente, el cuidado de los enfermos. La mayor parte de los equipos eligió la clásica presentación con mucho texto y poca imagen, evidentemente un área de confort para ellos. En algunos casos los equipos solicitaban un tema especial, como la historia de la medicina en el Lejano Oriente, la medicina en Mesoamérica. Al aumentar los estudiantes de Odontología que participaban en el curso, algún equipo eligió presentar la historia de la Odontología.

Para concluir este abordaje histórico, se proyectó la película Agora, que transmite un mensaje de alerta en contra de la intolerancia y la misoginia.

La historia de la medicina científica se abordó a través de la lectura del texto La medicina científica y el siglo XIX mexicano, de Fernando Martínez Cortés. Esta actividad se realizó bajo la modalidad de una presentación de ocho estudiantes, uno de cada equipo, y uno por cada capítulo del libro. Este recorrido relámpago a través de un siglo, el XIX, en el México de la guerra de independencia y de la

Reforma y la intervención francesa, permitió a los estudiantes situarse en los momentos históricos relevantes de su país y al mismo tiempo ir enterándose de la llegada del estetoscopio a México, de su principal promotor, del descubrimiento de la etiología infecciosa de algunas de las enfermedades más frecuentes en el México decimonónico. Y por si fuera poco, el nacimiento de la Escuela de Medicina, su desarrollo, los obstáculos a vencer y la analogía con la historia de la Escuela de Medicina de la universidad local.

En el cuarto bloque se abordaron problemas de Bioética, tales como el concepto del embrión como persona desde la perspectiva de las neurociencias y del personalismo, la utilización del anticonceptivo de emergencia, la voluntad anticipada, el consentimiento informado, los modelos de atención médica, el paternalista y el autonomista. Las actividades desarrolladas para abordar estos temas fueron variadas, desde la lectura comentada, hasta la exposición y el debate.

Como lecturas recreativas se les proporcionaron algunos ensayos recuperables en la página del Seminario El ejercicio Actual de la Medicina, de la Facultad de Medicina de la UNAM y el artículo El valor de la literatura en la formación de los estudiantes de medicina, de Josep-E. Baños. En algunos cursos se ha leído el artículo de Alberto Lifshitz titulado La vocación de médico general.

RESULTADOS

Aunque un curso de Ética Profesional no puede ser evaluado por una cifra, las exigencias institucionales así lo marcan. Se consideró como la mejor alternativa efectuar un ejercicio de autoevaluación, coevaluación y evaluación del docente, las tres simultáneas, en un encuentro personalizado con cada uno de los equipos. En una pregunta abierta solicitando sugerencias o comentarios adicionales, algunos estudiantes expresaron lo siguiente:

Conocí mejor a mis compañeros y fui capaz de ver cómo piensan y eso me cambió un poco mi forma de pensar, no me gusta mucho tratar de cambiar lo que piensan los demás, prefiero trabajar con ellos y expresar lo que pienso...

Considero que esta clase no debería ser optativa debido a la importancia de la ética aplicada no sólo al ejercer la carrera sino en la vida....me ayudó a crecer como persona formando un mejor criterio

Me hubiera gustado tener más debates como retroalimentación

Este curso me permitió ampliar el espectro que tenía, mayor conocimiento en temas que sin saberlo, ampliarán el panorama médico. Aprendí lo difícil que es tener o lograr realizar una idea propia donde respete mis ideas pero no ofenda la de los demás. En todo caso aprendí más de lo que esperaba.

Considero que esta clase es de gran importancia para apreciar las distintas perspectivas y puntos de vista sobre diferentes temas que vamos a estar afrontando durante nuestra labor como médico. Además para ir generando un criterio de qué haríamos ante diversas situaciones e ir generando nuestros propios valores.

Este curso fue muy importante, desde ver la autonomía de un paciente, hasta ver la Medicina a lo largo del tiempo. Vimos distintos criterios personales, vista política y social. Y aprendí a respetar el pensamiento objetivo de mis compañeros. Siento que mis participaciones ayudaron a ver de otra manera un punto a discutir () el curso nos ha enseñado que ser médico no es sólo valorar al paciente como una cifra, dato o estadística, sino como una persona sensible y que debemos ayudar, ya sea en lo físico, mental y social.

Creo que se deberían realizar más debates pues así conocemos puntos de vista sobre la problemática en cuestión. Las películas muy enriquecedoras pues algunas no las conocía y me ayudaron a evaluarme a mí misma.

Me enseñó mucho acerca de la responsabilidad que tenemos desde ahorita como estudiantes, en el ámbito médico y en el ámbito cotidiano.

Me gustaría tener más debates y mención de opiniones personales.

Esta pequeña muestra del pensamiento estudiantil al terminar el curso permite inferir que la competencia compromiso ético por lo menos ha sido sembrada y está germinando”.

En el tema particular de la Bioética y la Etica Médica, es conveniente revisar los resultados del análisis de la cinta Ganas de vivir (Wit). Esta película narra en primera persona la vida de una doctora en Filosofía que ha sido diagnosticada de

cáncer de ovario en estadio IV. A la evolución del padecimiento se va sumando la presentación de una segunda enfermedad, la generada por el tratamiento. Esta cinta es muy adecuada para mostrar un modelo de relación médico-paciente y en este aspecto se centró el análisis.

Se consideraron los cuatro principios éticos, también conocidos como principios de la bioética, a saber: no maleficencia, beneficencia, autonomía, equidad. Los estudiantes calificaron las acciones reveladas en la película *Ganas de vivir (Wit)* considerándolas como respetuosas o no del código deontológico médico. Estas respuestas se clasificaron dentro de los cuatro principios de la bioética ya mencionados.

- Transgresiones al principio de No maleficencia: nueve
- Transgresiones al principio de Beneficencia: 11
- Transgresiones al principio de Autonomía: 22
- Transgresiones al principio de equidad: ninguna

Estos resultados se obtuvieron del trabajo realizado por estudiantes de medicina y de odontología, veintiséis en total, agrupados en seis equipos.

Estos resultados permiten visualizar que responden a lo enunciado en la unidad de competencia: aplicar las consideraciones éticas sobre diversas acciones emprendidas por el humano para hacer aflorar los conflictos... Los comentarios que dejaron escritos algunos de los equipos son de este corte:

Después de analizar la película y el mismo código, el equipo Verde conformado por dos estudiantes de odontología así como dos estudiantes de medicina, nos encontramos con dos puntos de vista variados ya que nosotros como odontólogos lo vemos desde fuera [...] también se llegó al acuerdo de que en algún punto la práctica médica se vuelve monótona y se pierden los principios básicos por los cuales se ama la profesión, es decir, devolver la armonía al paciente en su salud corporal, pero se nos olvida la salud mental.

En conclusión, para nosotros el mayor error del médico es el haber olvidado mantener esa importante relación con el paciente, pues más que tratarla como lo que es,



se le vio y trató como un objeto o como una rata de laboratorio con la cual podían hacer y deshacer lo que quisieran, el médico con su frase de *dosis máxima* sólo lo que logró fue una agonía lenta y dolorosa en la paciente dando como resultado una muerte tan poco digna.....

Durante la discusión que se estableció dentro de las horas de clase, los estudiantes mantuvieron su actitud crítica hacia la conducta de los médicos frente a la enferma y reconocieron que el trato verdaderamente humano lo brindó la enfermera, a pesar de un breve episodio de imposición. Un equipo investigó sobre el código deontológico de las enfermeras y escribió sus comentarios sobre la relación enfermera-paciente. También afloraron anécdotas que los estudiantes vivieron o conocieron al ser pacientes o acompañantes. En lo general, apuntalaron lo revelado en la película.

Por lo que se refiere a la cuantificación de las transgresiones a los cuatro principios de la ética, es muy relevante que sea el principio de autonomía del paciente el más lesionado. En las discusiones algunos estudiantes cuestionaron la capacidad de la paciente para tomar decisiones sobre sí misma y otros responsabilizaron a la paciente "por no pensar dos veces la situación antes de firmar, así como pedir una segunda opinión". Desde esta perspectiva es muy sencillo dilucidar que el modelo de atención predominante es y, seguramente lo será por mucho tiempo, el modelo paternalista.

CONCLUSIONES

En el Perfil por competencias del médico general mexicano se establece como competencia genérica el dominio ético y del profesionalismo. Asimismo lo define como el actuar de conformidad con los valores que identifican a la profesión médica, mostrando su compromiso con los pacientes, sus familias, la comunidad y la sociedad en general a fin de dar respuesta a las necesidades de salud. Entre las condiciones para que se cumpla están "demostrando empatía, compromiso y sensibilidad", "respetando, tanto la autonomía y dignidad de las personas, como sus derechos humanos", "aplicando los códigos y principios éticos a la

investigación y a la práctica clínica”. En esta primera fase del curso se realizaron actividades que apuntaron precisamente hacia la obtención de este perfil.

En cuanto al conocimiento de los códigos deontológicos, fue una novedad para la mayor parte de los alumnos. Algunos de ellos siguieron escribiéndolos como “de ontológicos” a pesar de las múltiples ocasiones en que se escribió la palabra en el pizarrón. En este aspecto, la importancia de que los estudiantes sepan que pueden tener una guía que sea confiable para normar su conducta profesional es fundamental. Sin embargo, ellos mismos constataron que no siempre se cumplen. Algunos se cumplen pero sólo como un mero requisito, perdido ya su verdadero significado. Es el caso del consentimiento informado, de lo cual se vio un buen ejemplo en la multicitada película *Ganas de vivir* (Wit). En el mismo tenor, los estudiantes identificaron una conducta mecanizada en el saludo diario que los integrantes del equipo médico otorgaban a la paciente, y del que ella misma se burla.

De acuerdo con Miguel Ángel Sánchez González, “los códigos deontológicos habían recordado siempre a los médicos la necesidad prioritaria de no perjudicar y de buscar el máximo beneficio para sus enfermos”. En la ponderación que realizaron los alumnos se identificaron veinte transgresiones a estos dos principios. Porque hay que reconocer que no siempre el máximo beneficio es el que decide el médico. Se debe considerar el valor que el paciente le concede al denominado máximo beneficio.

Por último, si se responsabiliza a los docentes de formar médicos con la competencia del compromiso ético, es factible esperar que esté presente una ética profesional docente (García López, 2006). Y en consecuencia, un Código Deontológico del docente. Los estudiantes ya empezaron a construir el propio.

REFERENCIAS

- ANFEM, (2008) Perfil por competencias del Médico General Mexicano, México.
- García, R.,(2006) El profesorado universitario ante la ética profesional docente, Revista española de Pedagogía, año LXIV, num. 235, septiembre-diciembre, de la página 545 a la 566.



- López, S., Chapela, C., Hernández, G., Cerda, A., Outón, M., (2011) Concepciones sobre la salud, la enfermedad y el cuerpo durante los siglos XIX y XX. En Chapela, M., Contreras, M. (Coordinadoras). *La Salud en México*, Universidad Autónoma Metropolitana, de la página 51 a la 90. México. Mc editores.
- Outón, M.,(2011) Ethós médico y techné. En Chapela, M., Contreras, M. (Coordinadoras). *La Salud en México*, Universidad Autónoma Metropolitana, de la página 35 a la 49. México. Mc editores.
- Sánchez González, Miguel Angel,(1998) *Historia, teoría y método de la medicina: introducción al pensamiento médico*, Barcelona. Masson.
- Zabalza, M. A., (2009) El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En Rivera, A., Zabalza, M. A. (Coordinadores). *Escenarios Profesionales y Docencia Universitaria*. México. Editorial Domzen.

II.6 ANTECEDENTES ÉTICOS Y CONCEPTUALES PARA UN PROYECTO EDUCATIVO AMBIENTALISTA UNIVERSITARIO

Ma. Teresa Graciela Manjarrez González
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Palabras clave: educación ambiental,
sostenibilidad, Educación Superior.

RESUMEN

En la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez se desarrolló un programa de competencias sello, entre ellas las del Cuidado del Medio Ambiente. De acuerdo a varios autores estas competencias deben ser coherentes con la sostenibilidad de las curriculas de Educación Superior, con la inclusión de contenidos transversales básicos en los procesos de formación de todas las titulaciones para el desarrollo de las competencias que un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible requiere, tal como se dispuso en nuestro caso. Para comprender los resultados de este trabajo nos basamos en el concepto de sostenibilidad como un concepto sistémico complejo que incluye e interrelaciona aspectos económicos, sociales, culturales y ambientales del desarrollo humano, que se deben contemplar en los procesos de formación. Consideramos entonces, partir del pensamiento de los estudiantes sobre la relación de los aspectos mencionados y los valores que consideran están involucrados en la formación ambiental. Se realizó un cuestionario con valoración tipo Likert para conocer si los alumnos suponen que en la educación ambiental están inmersos valores y cuáles son.



La identificación de valores es importante ya que, son los valores los que nos permiten cambiar nuestras representaciones mentales sobre la realidad desde un sistema ético.

INTRODUCCIÓN

En la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez se desarrolló un programa de competencias sello, entre ellas las del Cuidado del Medio Ambiente. De acuerdo a varios autores estas competencias deben ser coherentes con la sostenibilidad de las currículas de Educación Superior, con la inclusión de contenidos transversales básicos en los procesos de formación de todas las titulaciones para el desarrollo de las competencias que un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible requiere, tal como se dispuso en nuestro caso. Para comprender los resultados de este trabajo nos basamos en el concepto de sostenibilidad como un concepto sistémico complejo que incluye e interrelaciona aspectos económicos, sociales, culturales y ambientales del desarrollo humano, que se deben contemplar en los procesos de formación. Consideramos entonces, partir del pensamiento de los estudiantes sobre la relación de los aspectos mencionados y los valores que consideran están involucrados en la formación ambiental. Se realizó un cuestionario de preguntas abiertas para conocer si los alumnos suponen que en la educación ambiental están inmersos valores y cuáles son. La identificación de valores es importante ya que, son los valores los que nos permiten cambiar nuestras representaciones mentales sobre la realidad desde un sistema ético.

DESARROLLO DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

Desde las sociedades antiguas se preparaba a los hombres en estrecha y armónica vinculación con su medio ambiente. Sin embargo, el concepto Educación Ambiental se sitúa a fines de la década de los años 60' a principios de los 70' década en la que se muestra una mayor preocupación mundial por las graves

condiciones ambientales del mundo, por lo que se menciona que la educación ambiental es hija del deterioro ambiental. Entre los eventos mundiales importantes para tratar este asunto destacan:

Estocolmo (Suecia, 1972). Se establece el *Principio 19*, que señala: es indispensable una educación en labores ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos, y que preste la debida atención al sector de la población menos privilegiada, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades, inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana. Hasta entonces no se plantea un cambio en los estilos de desarrollo o de las relaciones internacionales.

Belgrado (Yugoslavia, 1975). En este evento se le otorga a la educación una importancia capital en los procesos de cambio. Se recomienda la enseñanza de nuevos conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes que constituirán la clave para conseguir el mejoramiento ambiental. En el documento denominado Carta de Belgrado se señala la necesidad de replantear el concepto de *Desarrollo* y a un reajuste del estar e interactuar con la realidad, por parte de los individuos. En este sentido se concibe a la educación ambiental como herramienta que contribuya a la formación de una nueva ética universal que reconozca las relaciones del hombre con el hombre y con la naturaleza; la necesidad de transformaciones en las políticas nacionales, hacia una repartición equitativa de las reservas mundiales y la satisfacción de las necesidades de todos los países.

Tbilisi (URSS, 1977). Se planteó una educación ambiental diferente a la educación tradicional, basada en una pedagogía de la acción y para la acción, donde los principios rectores de la educación ambiental son la comprensión de las articulaciones económicas políticas y ecológicas de la sociedad y a la necesidad de considerar al medio ambiente en su totalidad.

Moscú (URSS, 1987). Ahí surge la propuesta de una estrategia Internacional para la acción en el campo de la Educación y Formación Ambiental para los años 1990-1999. En el documento se mencionan como las principales causas de la problemática ambiental a la pobreza, y al aumento de la población,

menospreciando el papel que juega el complejo sistema de distribución desigual de los recursos generados por los estilos de desarrollo acoplados a un orden internacional desigual e injusto, por lo que se observa en dicho documento una carencia total de visión crítica hacia los problemas ambientales.

Río de Janeiro (Brasil, 1992). Evento llamado Cumbre de la Tierra se emitieron varios documentos, entre los cuales es importante destacar la *Agenda 21* la que contiene una serie de tareas a realizar hasta el siglo XXI. En la Agenda se dedica un capítulo, el 36, al fomento de la educación, capacitación, y la toma de conciencia; establece tres áreas de programas: La reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible, el aumento de la conciencia del público, y el fomento a la capacitación. Paralelamente a la Cumbre de la Tierra, se realizó el Foro Global Ciudadano de Río 92. En este Foro se aprobó 33 tratados; uno de ellos lleva por título *Tratado de Educación Ambiental hacia Sociedades Sustentables y de Responsabilidad Global* el cual parte de señalar a la Educación Ambiental como un acto para la transformación social, no neutro sino político, contempla a la educación como un proceso de aprendizaje permanente basado en el respeto a todas las formas de vida. En este Tratado se emiten 16 principios de educación hacia la formación de sociedades sustentables y de responsabilidad global, en ellos se establece la educación como un derecho de todos, basada en un pensamiento crítico e innovador, con una perspectiva holística y dirigida a tratar las causas de las cuestiones globales críticas y la promoción de cambios democráticos.

Al mencionar la crisis ambiental, el tratado identifica como inherentes a ella, la destrucción de los valores humanos, la alienación y la no participación ciudadana en la construcción de su futuro. De entre las alternativas, el documento plantea la necesidad de abolir los actuales programas de desarrollo que mantienen el modelo de crecimiento económico vigente.

Guadalajara (México, 1992). En las conclusiones del *Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, se estableció que la educación ambiental es eminentemente política y un instrumento esencial para alcanzar una sociedad sustentable en lo ambiental y justa en lo social, ahora no solo se refiere a la cuestión ecológica sino que tiene que incorporar las múltiples dimensiones de la realidad, por

tanto contribuye a la resignificación de conceptos básicos. Se consideró entre los aspectos de la educación ambiental, el fomento a la participación social y la organización comunitaria tendientes a las transformaciones globales que garanticen una óptima calidad de vida y una democracia plena que procure el autodesarrollo de la persona.

Otras reuniones celebradas en diferentes partes del mundo de manera paralela a las señaladas fueron: Chosica, Perú 1976; Managua 1982, Cocoyoc, México 1984, Caracas 1988; Buenos Aires 1988; Brasil en 1989 y Venezuela 1990.

Se puede observar que el concepto de educación ambiental ha sufrido cambios importantes en su breve historia. Pao de ser considerada solo en términos de conservación y biológicos a tener en muchos casos una visión integral de interrelación sociedad-naturaleza. Así mismo de una posición refuncionalizadora de los sistemas económicos vigentes, se dio un gran paso hacia un fuerte cuestionamiento a los estilos de desarrollo implementados en el mundo, señalando a éstos como los principales responsables de la problemática ambiental.

Como todo cuerpo de conocimiento en fase de construcción, la Educación Ambiental se vino conformando en función de la evolución de los conceptos que a ella están vinculados. Por lo que cuando la percepción del medio ambiente se reducía básicamente a sus aspectos biológicos y físicos, la educación ambiental se presentaba claramente de manera reduccionista y fragmentaria, no tomando en cuenta las interdependencias entre las condiciones naturales y las socio-culturales y económicas, las cuales definen las orientaciones e instrumentos conceptuales y técnicos que permiten al hombre comprender y utilizar las potencialidades de la naturaleza, para la satisfacción de las propias necesidades.

INCURSIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN MÉXICO

El cuidado del ambiente requiere la participación de ciudadanos organizados y conscientes de temas como el calentamiento global, la disposición de agua, la deforestación, los patrones de producción y consumo, así como los principios y valores que sustentan a esta sociedad. A partir de actividades cotidianas como transportarnos, asearnos, viajar, cocinar o comprar productos, y los impactos de

éstas en el ambiente, es importante reflexionar en nuestros hábitos de consumo y actitudes hacia el cuidado y protección del ambiente. En nuestra casa, trabajo, comunidad o escuela podemos iniciar actividades concretas para mejorar el entorno. Para lograrlo necesitamos observar nuestro alrededor e identificar alternativas menos dañinas al ambiente, cambiar conductas y tomar decisiones basadas en el mejoramiento de la calidad de vida (Semarnat, Consejo Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad, 2013).

El Consejo Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad tiene como misión, fungir como órgano de consulta y mediación de los sectores ambiental y educativo, para facilitar y garantizar la participación organizada y corresponsable de instituciones públicas, privadas y de la sociedad civil; fomentar el desarrollo y consolidación de la Estrategia de Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México en el marco del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación con miras al desarrollo sostenible y dar seguimiento nacional y local, que favorezca la construcción de una cultura ambiental, el mejoramiento de la calidad de vida y la protección de los recursos naturales.

La integración del Consejo responde a dos iniciativas la primera ocurrida en 2005 cuando se firma el Compromiso Nacional de la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable, en el que se prevé conformar un Consejo Técnico con el propósito de dar seguimiento al presente instrumento y a las alianzas, convenios o acuerdos particulares que de éste se deriven.

La publicación en 2006 de la Estrategia de Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México documento de política en educación ambiental que fue construido mediante un proceso de consulta amplio y que señala como una de las metas del Asunto estratégico 3: el fortalecimiento institucional y coordinación intersectorial e interinstitucional la creación del Consejo de Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Sus funciones son, emitir recomendaciones a la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales sobre:

- La formulación, aplicación y evaluación de estrategias, políticas, programas, proyectos, estudios y acciones específicas en materia de educación ambiental para la sustentabilidad

- Las disposiciones jurídicas y procedimientos en materia de educación ambiental para la sustentabilidad;
- Vincularse y, en su caso, coordinarse con otros órganos de consulta o espacios de participación ciudadana a fin de propiciar el intercambio de experiencias
- Colaborar, por conducto del Cecadesu, con la Secretaría de Educación Pública, para el fortalecimiento de la educación ambiental para la sustentabilidad en el sistema educativo nacional, particularmente en los planes y programas de estudio, los materiales didácticos y la formación docente, y
- Promover la investigación en materia de educación ambiental para la sustentabilidad. (Véase pág. de Semarnat: <http://www.semarnat.gob.mx/educacionambiental/Paginas/accionesparacuidar.aspx>)

LOS 10 PROBLEMAS AMBIENTALES MUNDIALES MÁS APREMIANTES

De acuerdo a varios autores y sitios de internet buscando información acerca de los 10 problemas ambientales mundiales más importantes encontramos cierta subjetividad de acuerdo a la clasificación y priorización, sin embargo podemos mencionar los siguientes:

1. Población. La población mundial se ha triplicado en los últimos 60 años, aumentando el estrés en cada aspecto del ambiente.
2. Cambio climático. Es el asunto ambiental mas controvertido y político. Para algunos es demasiado tarde para revertir el daño hecho. Su impacto en el medio ambiente al desarrollar métodos más amigables de producción de energía reduciendo la combustión de combustibles fósiles.
3. Perdida de la biodiversidad. Está ligada a los comportamientos humanos. Se destruyen constantemente los hábitats de diferentes especies. Esto afecta la cadena alimenticia del eco-sistema. Llamada la "sexta Extinción"
4. Alteración de los ciclos del Nitrógeno y el Fosforo. A pesar de que los efectos de la actividad humana sobre el ciclo del carbono son mas conocidos,

se sabe que la alteración del ciclo del nitrógeno impacta el medio ambiente. El abuso del nitrógeno por la raza humana se dio por uno de los beneficios tecnológicos al convertir miles de toneladas del nitrógeno atmosférico en formas reactivas como nitratos como fertilizantes y como aditivos de alimentos.

El desecho de los residuos a los océanos es negativo sobre el fitoplancton quien es responsable de la producción de un y 0% del oxígeno del aire.

5. Agua. Se piensa que en un futuro el agua será un lujo, tan costosa como el oro, lo que implicara hasta guerras por los depósitos de agua. La tercera parte de la población tiene acceso al agua limpia y fresca, se espera que para el 2050, la necesidad la tendrán las dos terceras partes de la población sin poder cubrirla.

6. Acidificación de los océanos. Esta relacionada a la producción excesiva de CO₂. Los océanos absorben más del 25% de las emisiones del CO₂. Este gas se combina con otros elementos para formar entre otras sustancias ácido carbónico. En los últimos años este fenómeno ha aumentado en 30%. Se espera que aumente en 150% para el 2100.

Esta acidificación tiene efecto en los animales marinos a los que les causa osteoporosis similar a la humana, el ácido disuelve el esqueleto.

7. Contaminación. Del agua, aire y suelo por compuestos químicos tomara algunos años en hacer crisis. La mayoría de estos químicos son bi-productos de nuestro estilo de vida y creados por la industria y los vehículos. Las sustancias tóxicas incluyen metales pesados, nitratos y plástico. Muchos plásticos se descargan al mar. Leer *Ocean plastics*

8. Disminución de la capa de ozono. Se atribuye a la descarga de químicos como cloruros y bromuros, que alcanzan las partes altas de la atmósfera causando el rompimiento de las moléculas de ozono causando un hoyo, el mayor se encuentra en el Antártico. Un átomo de Cloruro rompe más de 100,000 moléculas de ozono.

9. Sobre pesca. Se estima que para el 2050 ya no habrá peces en el mar, por incremento de pesca y demanda a la sobre población.

10. Deforestación. Desde 1990 más de la mitad de los bosques han sido destruidos y continúa hasta nuestros días, (véase pág: <http://todosobreelmedioambiente.jimdo.com/problemas-ambientales/>)

LOS PROBLEMAS AMBIENTALES MÁS IMPORTANTES EN CIUDAD JUÁREZ

1. Calidad del aire. Partículas suspendidas PM_{10} , significa tamaño de 10 micras, se van a los pulmones.

2. Residuos urbanos de manejo especial. Hay cierta incertidumbre de quienes los manejan, las llantas, pilas, computadoras viejas, baterías, que van a dar a tiraderos clandestinos, no se las lleva el municipio.

Esa es intrínseca vivir en un desierto, el material cuando no hay pavimento el tráfico vehicular lo suspende. Otra causa es la falta de pavimento.

3. Contaminación de suelos. Los yonkes llegan autos contaminantes que tiran aceites que llevan metales y sustancias tóxicas, solventes. Llueve y se van aguas abajo a lugares como poblaciones rivereñas que se contaminan el río y en su camino sigue contaminando.

4. Contaminación del aire. Por los gases de combustión en automotores (CO , CO_2 , NOX y SOX . Que están en gas natural, la gasolina, etc. (Cocef, 2013)

MARCO TEÓRICO

Los valores son ejes fundamentales porque orientan la vida humana y constituyen, la clave del comportamiento de las personas. Los valores dan sentido a la actuación individual y colectiva, en el cual se explica el desarrollo cultural de las comunidades humanas. (Rodríguez, (2000); Sandrea, (2000)).

Varios son los conceptos desarrollados en el tema del medio ambiente, algunos que nos sirvieron en el análisis de los datos se encuentran:

Tabla 1. Conceptos desarrollados en el tema del medio ambiente

CONCEPTOS DE PROBLEMAS AMBIENTALES	CONCEPTOS DE DESARROLLO HUMANO	CONCEPTOS DE DESARROLLO HUMANO
Sustancias Agotadoras de Ozono (SAO)	Bioética	Educación para la solidaridad con la vida y con la generación presente y futura
Clorofluorocarbonos:	Sostenibilidad	Ciudadanía ambiental
Deforestación	Calidad ambiental	Responsabilidad y respeto

Degradación ecológica	Equidad	Ecosistema
Desertificación	Justicia social	Conservación del ecosistema
Dióxido de carbono	Reducción de la pobreza	Ecofilia
Efecto invernadero	Igualdad de sexos	Calidad de vida
Extinción de especies	Derechos humanos	Desarrollo sustentable
Huella ecológica	Protección y conservación del medio ambiente	
Huella hídrica individual o per cápita	Comprensión cultural y paz	
Inversión térmica	Producción y consumo responsables	
Lixiviados	Respeto a la diversidad cultural	
Lluvia ácida	Acceso igualitario a las TIC	
Metales pesados	Lucha contra la pobreza y exclusión social	
Residuos	Cultura de participación	
Residuos peligrosos	Cuidado del otro	

Los términos presentados fueron obtenidos de las lecturas de varios autores: Hernández Rojas, A. y cols. (2006); Arias C. (1995); Corral V. y cols. (1994); Meléndez P. E. (1994); Teixeira S. (2006) (a y b); González, A. y cols. (2009); Salas R. (2000); Flores, C. (2010); Briceño, H. y Romero, R. (2007); Barrientos, (2011); y García, A. (2006).

METODOLOGÍA

Este trabajo es descriptivo, de corte cualitativo, diagnóstico. Se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas para que los alumnos respondieran ampliamente.

Nuestra muestra fue un grupo de Licenciatura en Enfermería del primer semestre de 37 alumnos.

RESULTADOS

Pregunta 1. ¿Qué entiendes por educación ambiental?

Aprender los comportamientos del medio ambiente	3
Cultura de cuidar al planeta,	15
Convivir con el medio ambiente en equilibrio	1
Hábitos de limpieza	5
Mantener y restablecer	1
Comprender y Conciencia para mantener el medio ambiente	7
Información para no perjudicar mas, que se da a las personas	5
Mejorar actitud hacia el medio ambiente	1
Educación relacionada al medio ambiente	2
Herramientas teóricas y prácticas para mejorar practicas, mejorar contaminación	1
Conocer los problemas de la atmosfera	3
Conocimientos del medio natural, los recursos y los cambios	3

Pregunta 2. ¿Cuales son los valores que consideras importantes para educar en el medio ambiente?

Importancia	1
Comportamientos	3
Amor	12
Respeto	27
Responsabilidad	14
Etico	1
Solidaridad	10
Compromiso	1
Optimismo	1
Alegria	1
Ecoflia	7
Limpieza	13

Perseverancia	1
Cuidado	3
Tolerancia a los ciclos ecologicos	2
Educacion	1
Honestidad	1
Seguridad	1
Humildad	1
Conciencia	1

Pregunta 3. ¿Conoces las tres erres en la Educación ambiental?

Reciclar, reusar	6
Reciclar, reducir, reutilizar	25
No	6

Pregunta 4. ¿Qué harías en tu casa para contribuir a la mejora del medio ambiente?

Cuidado del agua	8
Plantar arboles	7
Depositar basura	7
Regar plantas, zacate y flores	1
No dejar basura al aire libre	2
Mantener la casa limpia por dentro y fuera	7
No dejar luces encendidas	1
Desconectar aparatos electronicos	1
Separar la basura	6
Usar menos aerosoles	2
Cuidar que los carros no contaminen con humo	2
Educar a la familia en el cuidado del medio ambiente	6
Usar menos el carro	2
Durar menos en la ducha	2

No usar mucho la lavadora	1
Reciclar basura	2
Junta de vecinos	1
Uso medido de químicos	1
Controlar uso calentones	1
Controlar tirar las pilas	1

Pregunta 5. ¿Qué acciones o actividades implementarías sobre EA en el ICB?

Cuidar el agua	7
Plantar arboles	11
Depositar basura en su lugar	3
Botes de basura clasificados y en mas cantidad	14
Cuidar, mejorar y aumentar áreas verdes	10
Platicas del cuidado plantas	1
Exposiciones, campañas, folletos del cuidado del medio ambiente	14
Mantener limpias las instalaciones	2
No fumar	7
Cuidado carro (ecológico)	1
Reciclado de basura	6
Reciclado aparatos electrónicos sin uso	1
Reusar el papel	2
Uso de detergentes líquidos	1
Gastar menos luz	2
Cuidado de químicos y materiales peligrosos	1

Pregunta 6. ¿Consideras que no contaminas el ambiente?

Si	20
No	15
A veces	3



Pregunta 7. ¿Estarías dispuesto a renunciar al uso de tu vehículo o a reducirlo a favor de una mejora del ambiente?

Si	26
No	10

Pregunta 8. ¿Qué problemas mundiales ambientales conoces?

Radiación	1
Agua contaminada	5
Descongelamiento del polo norte	1
El cigarro	1
El smog	4
Chernovyl	1
Tala de arboles	3
Quema de llantas	1
Incendios de bosques	1
Calentamiento global	4
Derrames petroleros	2
Quema de combustibles	2
Ríos secos	1
Ríos contaminados	1
transporte publico	1

Pregunta 9. ¿Qué problemas ambientales en Ciudad Juárez conoces?

Tala de árboles	11
Falta de drenaje	1
Fábricas	3
Tirar basura	3
La planta asarco	1
Calentamiento global	1
Smog (contaminacion del aire)	11

Menor abastecimiento de agua	1
Contaminación del agua	13
Tabaco	1
Contaminación por plomo	1
Basura en lotes baldíos y calles	6
Quema de llantas	2
Ruido	2
Exceso automóviles	3
Calefacción	1
Quema de basura	2
Desperdicio de agua	1
Contaminación del mar	1
Pesticidas	1
Contaminación del suelo y subsuelo	3
Sustancias toxicas	2

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis de los datos utilizamos los conceptos encontrados en la literatura.

Sobre la pregunta 1 La respuesta con más frecuencia fue: Cultura de cuidar al planeta, luego comprender y conciencia para mantener el medio ambiente, hábitos de limpieza, Información para no perjudicar más. Al parecer los alumnos tienen una idea muy vaga de que es la Educación Ambiental, ya que los conceptos relacionados son muy pocos.

Pregunta 2 ¿Cuales son los valores que consideras importantes para educar en el medio ambiente? Se encuentran el respeto, la responsabilidad, el amor, la limpieza y la solidaridad como valores principales. Hacemos notar que aparece un concepto la ecofilia, relacionado al amor al medio ambiente.

Respuestas a pregunta 3 ¿Conoces las tres erres en la Educación ambiental? La mayoría conoce los términos. (25 respuestas). Aunque más del 70% de los estudiantes reconocieron las tres erres no se les pregunto que explicaran con lo que no se pudo ahondar mas en lo que piensan.

Respuestas a pregunta 4 ¿Qué harías en tu casa para contribuir a la mejora del medio ambiente? Cuidado del agua, plantar árboles, depositar basura, Mantener la casa limpia por dentro y fuera, separar la basura, educar a la familia en el cuidado del medio ambiente.

Algunas acciones mencionadas no dejar basura al aire libre, usar menos aerosoles, cuidar que los carros no contaminen con humo, Usar menos el carro, durar menos en la ducha, reciclar basura. En general, piensan que la limpieza es una de las acciones que mejoran el medio ambiente, sin embargo, no todos consideran la limpieza del entorno sino la de su casa principalmente.

Respuestas a pregunta 5 ¿Qué acciones o actividades implementarías sobre EA en el ICB?, la pregunta 6, sobre ¿Consideras que no contaminas el ambiente? Y la pregunta 7, ¿Estarías dispuesto a renunciar al uso de tu vehículo o a reducirlo a favor de una mejora del ambiente?

Botes de basura clasificados y en más cantidad, exposiciones, campañas, folletos del cuidado del medio ambiente, plantar árboles, cuidar, mejorar y aumentar áreas verdes, cuidar el agua, cuidado carro

Doble moral en su artículo Zaidett Barrientos (2011), la autora habla de que existen comportamientos fijados por los genes y que nos hacen preservar la especie y, también comportamientos individualistas que permiten la subsistencia del más apto, como resultado de la selección natural. Lo mismo observamos en la respuesta a la pregunta 6.

Respuestas a pregunta 6 ¿Consideras que no contaminas el ambiente? Mas del 60% de los alumnos respondieron que no contaminan el ambiente, lo que nos da a pensar que no han desarrollado conciencia de su participación individual en este proceso.

Respuestas a pregunta 8 ¿Qué problemas mundiales ambientales conoces? Las respuestas son mínimas respecto a los principales problemas mundiales ambientales. Se observa que son pocos los conceptos relacionados con los de la Tabla 1. Lo que muestra la necesidad de proporcionar la información más amplia para el tema.

Respuestas a pregunta 9 ¿Qué problemas ambientales en Ciudad Juárez conoces? Respecto a esta pregunta los alumnos no poseen información exacta

ni adecuada del tema, ya que consideran la tala de árboles como el principal problema, la tala de árboles, cuando estamos en un desierto y ese dista mucho de ser el problema principal.

CONCLUSIONES

Existen múltiples propuestas didácticas que pudiéramos tomar de ejemplo, sin embargo, lo más recomendable es fundamentar nuestra decisión a la hora de desarrollar la propuesta basándonos tomando en cuenta a Ausubel hay que partir de lo que el alumno sabe, para construir el aprendizaje.

Como observamos son muchas las deficiencias de información de los estudiantes tanto de conceptos mas amplios y en el aspecto actitudinal su papel como consumidores y como parte del problema ambiental. Hay poca información de nuestro entorno respecto al estado ambiental, lo que impide sentirse parte del problema.

Aunque este es un primer acercamiento, nos da información interesante que hay que tomar en cuenta sobre los puntos débiles que hay que reforzar en los cursos de Competencias Sello.

REFERENCIAS

- Arias, C.H. (1995) La dimensión ambiental y la educación. *Nómadas* (Col), núm. 2, marzo.
- Briceño, H. y Romero, R. (2007) Formación ambiental para la conservación del ecosistema. *Telos*, vol. 9, núm. 3.
- Cocef, (2012) Comisión Ecológica Fronteriza. Cd. Juárez Chih.
- Flores, R.C. (2010) Educación popular ambiental. *Trayectoria*, vol. 12, núm. 30.
- Gonzalez D.; Molina L.D. (2009) Proyecto de escuelas alternativas: escuelas ecológicas. *Educere*, vol 13, núm. 47.



Hernandez Rojas, L; Carrillo, M.A.; Charpentier, C.; Brenes, O.; Garcia, J.; Mata, A.; Zuñiga, C.; Y Arnaez, E. (2006) La dimensión ambiental en el currículo universitario. Un proceso de cambio en la formación profesional. Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 6, núm. 1.

<http://web.uned.ac.cr/biocenosis/index.php/ediciones-antiores/13-volumen-24-1-2/185-la-participacion-ciudadana-en-la.html>

García A. A. (2006) Historia de la Educación ambiental. Revista Trimestral Latinoamericana y Caribeña de desarrollo sustentable. Vol. IV, no. 14. Revisado el 3 de abril 2013 en: <http://www.jmarcano.com/educa/historia.html>

Instituto de Investigacion de Recursos Biologicos Alexander von Humboldt, Biodiversidad, nodo temático del mecanismo de facilitación. Colombia, Pagina revisada 3 de abril 2013 en: http://www.humboldt.org.co/chmcolombia/servicios/jsp/educacion_amb/entender.htm

Meléndez P. E. (1994) Educación Ambiental. Tesis de maestria. IPN.

Semarnat. Página revisada el 3 de abril 2013 en: <http://www.semarnat.gob.mx/educacionambiental/Paginas/accionesparacuidar.aspx>

Organización para la Educacion y Proteccion Ambiental (OPEPA); Líder en educación ambiental en América Latina. Pagina consultada 3 de abril 2013 en: <http://opepa.org/>

Rodríguez, C. (2000) La Problemática de la Formación de Valores en estudiantes universitarios y en particular de la carrera de Agronomía. Conferencia Metodológica. UCLV.

Salas, S. R. (2000) Camino y rumbo de la educación superior a nivel mundial. Estudios Pedagógicos, núm. 26.

Sandrea (2000) Valores ambientales en los gerentes. Tesis doctoral. URBE. Maracaibo, Venezuela.

Teixeira, S. (2006) Educacion Patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. Estudios Pedagogicos, vol. XXXII, núm. 2.

**EJE III. REDES SOCIALES,
VIRTUALIDAD, MIGRANTES
Y NATIVOS DIGITALES**

III.1 EL B-LEARNING EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

César Sánchez Olavarría

Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México

Maory Calderón Minero

Universidad del Altiplano, Tlaxcala, México

Palabras clave: plataforma académica,
b-learning, aprendizaje invisible.

RESUMEN

El presente reporte de investigación integra, por una parte, al profesor en el manejo de una aplicación tecnológica dentro del marco de software libre donde se refuerzan las actividades contempladas en el programa de la materia comunicación aplicada a la sustentabilidad y, por la otra, promover el aprendizaje de los alumnos a través de herramientas virtuales. Esta modalidad emergente, involucra lo presencial con lo virtual con la finalidad de acercar el conocimiento a los estudiantes mediante la utilización de un entorno digital, en el cual están muy familiarizados y re-actualizar con sesiones presenciales para consolidar lo abordado en la plataforma. Este trabajo se realizó con estudiantes de la licenciatura de ciencias de la comunicación de la Universidad del Altiplano, estableciendo el uso de la plataforma académica Engrade como estrategia innovadora en la modalidad b-learning para el mejoramiento del proceso de aprendizaje. Se utilizó un enfoque mixto en el que se combinaron los entornos virtual y presencial. Entre los principales hallazgos están la fácil adaptación del estudiante al entornodigital con fines académicos y la importancia del docente en la planificación de actividades a través de la plataforma Engrade y su

retroalimentación en clase. La utilización de un entorno virtual depende de la adaptación del docente al nuevo paradigma digital, de su empleo como herramienta para el desarrollo de aprendizaje y la retroalimentación presencial de las actividades realizadas en la plataforma.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La monotonía de las clases en la educación superior es una de las problemáticas más comunes en la actualidad, por lo que se ha tratado de implementar las TIC en el aula en un afán de convertir el ambiente de aprendizaje tradicional en uno moderno y atractivo para los jóvenes. Sin embargo, se ha caído en los extremos, ya que en muchas ocasiones se ha sustituido el pizarrón por una computadora con proyector y la enseñanza por una serie de instrucciones situadas en un entorno virtual, lo que ha generado otras situaciones como la utilización de e-learning como estrategia de aprendizaje, en la cual el estudiante entra a un ambiente virtual y realiza las actividades que ahí se proponen, sin interacción con los demás y sin haber desarrollado competencias para el aprendizaje autónomo, por lo que surgen cuestionamientos como: ¿La utilización de las TIC facilita u obstaculiza el aprendizaje de los estudiantes? ¿Las TIC sustituyen el trabajo docente? ¿Están los estudiantes preparados para desarrollarse en un entorno e-learning? ¿Cómo utilizar la competencia tecnológica de las nuevas generaciones en beneficio de su aprendizaje?

En el presente reporte de investigación se intenta dar respuesta a estas preguntas a través de la implementación de la plataforma educativa Engrade (ver figura 1) como herramienta de aprendizaje con la finalidad de involucrar en mayor medida al estudiante, pero en la que el docente juega un papel determinante. En este marco, tanto el docente como el estudiante se deben adaptar a los constantes cambios de su contexto que vuelven cada vez más complejo el panorama educativo del país, un adecuado trabajo vinculado con la estrategia de aprendizaje combinado (b-learning) está impulsando procesos de innovación didáctica con el apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Figura 1: Pantalla de tareas en plataforma Engrade

Nombre	Para	Categoría				
+ Definiciones	Mon, Aug 29	Tareas	0	-		
+ Tipos de animación	Wed, Sep 07	Tareas	41	37		
+ Práctica perla y práctica equipo	Sun, Sep 18	Prácticas	19	13		
+ Perla y equipos	Sun, Sep 18	Prácticas	25	26		
+ Prácticas hielo y sello	Wed, Sep 28	Prácticas	-	-		
+ Proyecto Final	Mon, Nov 14	Tareas	-	23		
+ Podcast y guión del video	Wed, Nov 23	Prácticas	16	15		
+ Tareas y avisos para la semana del 28 de	Thu, Dec 01	Tareas	22	-		
+ Prácticas de Photoshop	Wed, Jan 11	Prácticas	-	3		
+ Fotomontaje	Fri, Jan 13	Prácticas	-	3		
+ Fotomontaje en formato .jpg	Mon, Jan 16	Prácticas	-	2		
+ Video y oficio	Wed, Jan 18	Prácticas	-	1		

FUNDAMENTACIÓN

La tecnología admite incorporar diversos tipos de aprendizaje, siendo el colaborativo el que hace lucir sus ventajas con su uso, permitiendo una interacción mediada por el computador entre alumnos y docentes. Al estudiante se le aproxima a un espacio virtual donde puede devolver tareas, participar en foros, realizar pruebas en línea, revisar lista de lecturas con una variedad de recursos y aplica la comunicación para el trabajo en grupo. En tanto que el docente actúa como coordinador en las actividades de la plataforma académica, interviniendo para que todos los alumnos colaboren de igual forma, por lo que se torna necesario

retomar nuevos modelos educativos que vayan aunados con la tecnología. Uno de ellos, refiere Cobo y Moravec (2011), es el aprendizaje invisible entendido como una propuesta conceptual que surge como resultado de varios años de investigación y que procura integrar diversos enfoques en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo del capital humano, especialmente relevante en el marco del siglo XXI. Este enfoque toma en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos metaespacios intermedios. Bajo este enfoque se busca explorar un panorama de opciones para la creación de futuros relevantes para la educación actual.

A la luz de las recientes tendencias, se observa que una de las cuestiones que más se ha intentado vincular con el futuro de la educación es el uso intensivo de las tecnologías, ya que el estudiante posee un conocimiento explícito, que es sencillo de codificar o verbalizar, e incluso observar en libros, bases de datos, manuales de programación, etc., y por otra parte, está ese otro conocimiento, llamado tácito, que es personal o experiencial y que resulta mucho más complejo de exportar, sistematizar e incluso verbalizar. Es entonces que el prototipo del estudiante actual se vislumbra bajo el enfoque de aprendizaje invisible, ya que posee competencias digitales entre otras, inherentes a su generación y que son parte del currículo oculto de cada uno de ellos.

Bajo esta perspectiva, el alumno ha encajado en las nuevas modalidades que emergen en el plano educativo como e-learning (educación en línea), m-learning (educación vía móvil) y b-learning (educación virtual y presencial). No obstante, en este reporte de investigación se trabajó en la modalidad b-learning, la cual es definida por Alemany (2007) como aquel diseño docente de aprendizaje que se desarrolla en dos entornos: el presencial (físico) y el no presencial (virtual), los cuales se combinan con objeto de optimizar el proceso de aprendizaje. El profesor utiliza herramientas de internet, de multimedia para la parte on-line y herramientas comunes para sus clases presenciales. Brennan (2004) agrega que el b-learning es una combinación de una amplia gama de medios de aprendizaje diseñados con el objeto de resolver problemas específicos, mediante lo virtual y presencial donde el docente aparentemente sigue su

formación tradicional, pero utiliza en beneficio propio todas las posibilidades que le ofrece la web 2.0 para el entorno educativo. De esta manera, ejerce su labor en dos frentes: publicando tareas o mensajes, atendiendo tutorías a distancia y asistiendo al alumnado como educador tradicional por medio de las clases presenciales. Así, el alumno no se siente solo en una modalidad virtual y sale de su esquema común presencial, lo que se refleja en más y mejores participaciones, puesto que con este tipo de formación combinada se gana en flexibilidad y posibilidades. Así, la asistencia a clase o lo que se denomina comúnmente, la formación presencial no desaparece, sino que se completa con sesiones recibidas a través de un aula virtual posicionada sobre la plataforma de tele formación basada en una enseñanza con tutorías personalizadas, videoconferencias, acceso a lecciones en aulas virtuales, chats y clases presenciales desarrolladas normalmente en grupo.

OBJETIVOS

El objetivo general del presente trabajo es motivar el aprendizaje de los estudiantes universitarios por medio de la plataforma Engrade en la modalidad b-learning.

Objetivos particulares

- Utilizar una herramienta digital como herramienta para construir aprendizajes significativos en los universitarios.
- Promover el autoaprendizaje en los estudiantes universitarios
- Potenciar el aprendizaje del estudiante a través de un entorno virtual

METODOLOGÍA

Se trabajó en la modalidad b-learning, el cual combina el aprendizaje presencial (atención personalizada del profesor) y electrónico (utilización de la plataforma Engrade). La presente experiencia de aprendizaje utilizó un enfoque mixto, en

el que lo cuantitativo se obtuvo mediante la realización de wikis y quizzes sobre los reportes de lectura, propuestos por el profesor, pero evaluados por el entorno virtual con un límite de tiempo y de intentos (2). Lo cualitativo estuvo representado por tres aspectos: foros dentro de la plataforma, el proyecto y las tareas, solicitados por el profesor. Los sujetos de investigación fueron alumnos del cuarto semestre de ciencias de la comunicación con edades entre 19 y 20 años. Los criterios que permitieron el seguimiento de este trabajo, mediante las calificaciones de cada uno de los tres parciales, estuvieron divididos en dos rubros: presencial y virtual. Dentro de lo virtual, se incluyeron los foros, wikis y quizzes; y dentro de lo presencial, se consideró el proyecto y las tareas.

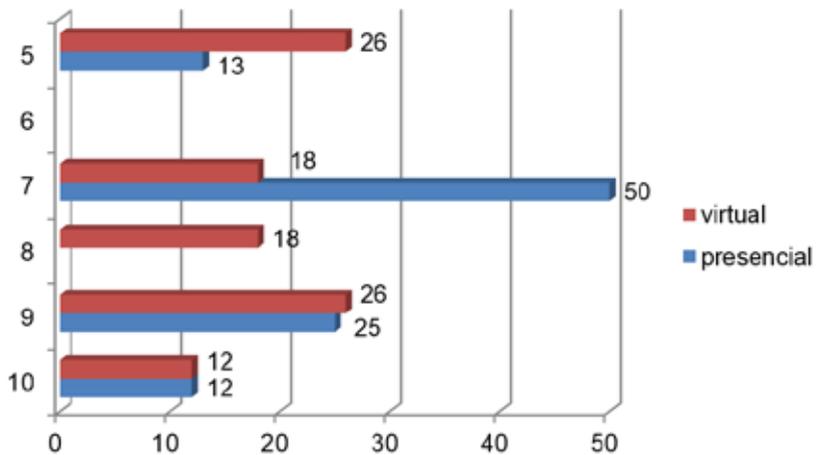
RESULTADOS

A continuación se muestran los principales hallazgos a partir de los dos rubros señalados anteriormente y considerando las tres evaluaciones parciales propuestos por el profesor. En lo que concierne al entorno virtual, 12% de los estudiantes obtuvo calificaciones de 10, 26% consiguió 9, 18% logró 8, 18% alcanzó el 7 y 26% reprobó. En lo que respecta al entorno presencial, 12% de los estudiantes consiguió 10, 25% obtuvo 9, 50% logró el 7 y 13% reprobó (ver gráfica 1). En esta primera evaluación se observan promedios similares (7.6 en lo presencial y 7.5 en lo virtual), lo que demuestra que el universitario se adapta rápidamente a la utilización del entorno digital para desarrollar su aprendizaje, lo que constituye un nuevo paradigma académico (Cobo y Movarec, 2001) y que contribuye a incrementar el capital humano, tan demandado ahora en nuestro siglo enmarcado en la llamada sociedad del conocimiento.

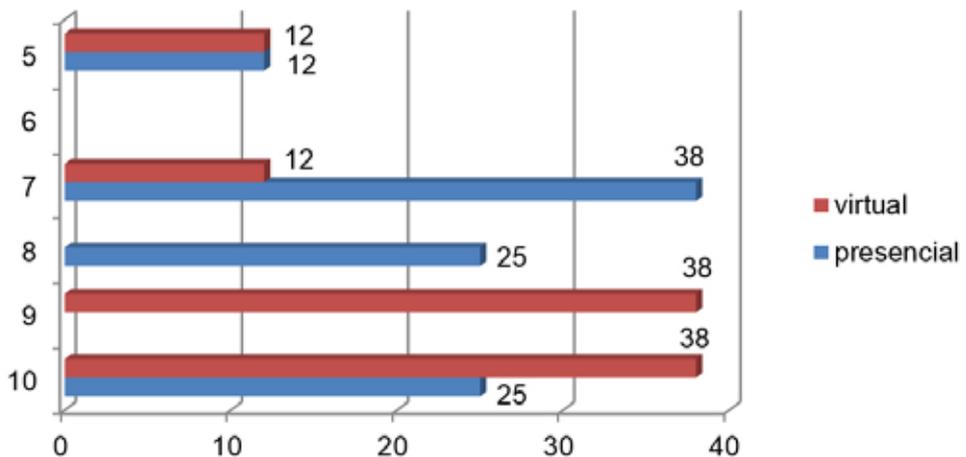
En el segundo parcial, 38% de los estudiantes de ciencias de la comunicación obtuvo 10 en el entorno virtual, el mismo porcentaje alcanzó el 8, 12% consiguió notas de 7 y 12% reprobó. En lo que respecta al entorno presencial, 25% logró el 10, 25% obtuvo 8, 38% consiguió el 7 y 12% reprobó (ver gráfica 2). En esta segunda evaluación, el promedio del entorno virtual superó al entorno presencial (8.2 y 7.7 respectivamente), lo que se puede atribuir al papel determinante del docente de educación superior, ya que no es fácil transformar su



Gráfica 1. Calificaciones del primer parcial en porcentajes



Gráfica 2. Calificaciones del segundo parcial en porcentajes



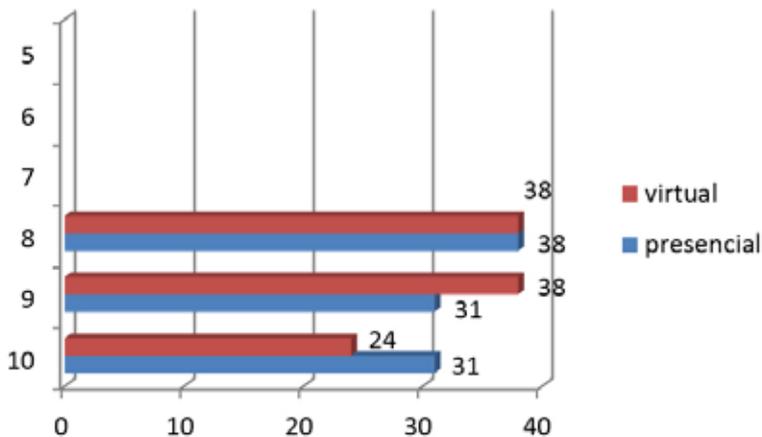
rol, considerando la importancia de todas las aplicaciones que contiene la web 2.0 (Brennan, 2004), así como al ejercer su labor en dos frentes: publicando tareas o mensajes y atendiendo tutorías a distancia, además de asistir al alumnado de manera presencial, aplicando nuevas prácticas, modelos y metodologías

innovadoras que coadyuven a fomentar la educación a lo largo de la vida en el estudiante, para formar egresados que se puedan integrar fácilmente en la dinámica de la sociedad del conocimiento.

En cuanto al tercer parcial, 24% de los estudiantes obtuvieron calificaciones de 10 en las actividades realizadas en la plataforma, 38% sacó 9, el mismo porcentaje obtuvo 8 y no hubo reprobados. En lo que concierne a la clase presencial, 31% de los alumnos obtuvo calificaciones de 10, 31% alcanzó el 9, 38% logró el 8 y tampoco hubo reprobados (ver gráfica 3). En este tercer parcial se alcanzaron promedios similares en ambos ámbitos (8.8 y 8.9, respectivamente), lo que demuestra la utilidad del b-learning, puesto que el aprendizaje se fortalece con las TIC al combinar lo presencial con lo virtual para optimizar el aprendizaje (Alemany, 2007), así mismo se logra abrir espacios virtuales de socialización que posibilitan la integración de grupos de personas para la construcción de nuevos conocimientos; demandando una etapa reflexiva individual de asimilación del conocimiento y compartido de manera asincrónica, que permite la expresión de dicho conocimiento madurado personalmente.

El empleo de la modalidad b-learning eleva la participación y motivación de los alumnos al combinar el aprendizaje en el aula con el mediado por un

Gráfica 3. Calificaciones del tercer parcial en porcentajes



entorno virtual y colaborativo como consecuencia del uso de plataformas académicas como *Engrade*, lo que permite acercar el conocimiento y potenciar el desarrollo de competencias en los participantes.

CONCLUSIONES

La incorporación de las TIC en el proceso de aprendizaje no ha sido el esperado, debido a que en muchos casos se utilizan como sustitutos del pizarrón y como medios para transmitir información a los estudiantes. No obstante, su empleo como herramienta para el desarrollo de aprendizaje está determinado por el papel del docente como promotor de una formación centrada en el estudiante al cambiar del paradigma de la enseñanza tradicional donde él era la máxima autoridad y el único que sabía a la enseñanza en la que pierde su protagonismo a favor de potenciar un estudiante activo como protagonista de su aprendizaje. En esta última, la utilización de las TIC adquiere gran importancia, ya que en la actualidad es muy común observar a los jóvenes con diversos dispositivos tecnológicos, por lo que si el docente logra cruzar la brecha digital que los separa de las nuevas generaciones a través de la implementación de entornos virtuales en su práctica profesional, lograría el empoderamiento de los estudiantes. Es cierto que por medio de esta plataforma se fomenta una educación centrada en el alumno, quien se convierte en protagonista de su aprendizaje, sin embargo, es el docente el promotor del trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias en sus tres ámbitos: conocimientos, habilidades y actitudes, basado en su conocimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como su constante actualización profesional y utilizando como medio a las herramientas virtuales.

REFERENCIAS

Alemany, D. (2007). *Blended Learning: Modelo virtual-presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos*. Universidad de Alicante. Departamento de Comunicación y Psicología Social. I Congreso internacional Escuela y TIC.

- Álvarez, F., Garza, L. A., Pinales, F.J. y Muñoz, J. (2011, 01 de abril). Modelo para el aprendizaje colaborativo del análisis y diseño orientado a objetos. *Revista de Innovación Educativa* (vol. 1), 73-82, 2011. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/HomRevRed.jsp?iCveEntRev=688>
- Brennan, M. (2004, 2 de enero). Blended Learning and Business Change. *Chief Learning Officer Magazine*. Recuperado de <http://www.clomedia.com/content/anmviewer.asp?a=349>
- Carrió L. (2007, 10 de febrero). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 41(4). Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/1640Carrio.pdf
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Barcelona. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Díaz, M. de M. (2006, 1 de octubre). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 20, núm 3, Recuperado de http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Compendio%2520de%2520libros%2520sobre%2520competencias.docysa=Xycisig=AAGBfm2_w5DTZh4MySaZRkrVWuxy_53EMwyois=scholarryei=SSptUITLI-eA2gWYsoH4Cgyved=OCBoQgAMoADAA
- Jorrín, M., Vega G., y Gómez, E. (2004, 1 de julio). El papel facilitador de las TIC en un proceso de aprendizaje colaborativo. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Vol 3. No. 1. Recuperado de http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/COLABORATIVO/Jorrin.pdf
- Rivero, Y. y Gardié, G. (2008, 28 de marzo). Los e-foros, una experiencia b-learning en educación superior. Conferencia Internacional AVED. Hacia una Educación a distancia sin Distancia. Caracas-Venezuela. Recuperado de http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2008/pdf/los_e_foros.pdf

Santillán, F. (2006, 10 de octubre). El aprendizaje basado en problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el b-learning. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/1460Santillan%5B1%5D.pdf

III.2 LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, UNA EXPERIENCIA EN LAS REDES SOCIALES PARA CREAR Y TRANSFORMAR COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Ana Magdalena Solís Calvo

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097, Sur, DF, México

Palabras clave: TIC, Comunidades de aprendizaje,
Formación docente, Práctica docente,
Alfabetización tecnológica.

RESUMEN

En el presente documento se da cuenta de la experiencia de intervención que se ha desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097, del Distrito Federal, con dos grupos de alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar con Tecnologías de la Información y la Comunicación, plan 2008 (LEPTIG-2008).

Las características de las 38 alumnas con las que trabajamos confieren elementos singulares, pues configuran un grupo heterogéneo y a la vez representativo de las condiciones educativas complejas por las que atraviesa nuestro país. Podemos señalar cinco configuraciones: a) alumnas que han dejado de estudiar por un tiempo que va de 10 a 15 años; b) alumnas que cuentan con estudios truncos en universidades como la UNAM, la UAM, la UACM, o el IPN; c) alumnas madres solteras; d) alumnas con bajos recursos económicos; e) alumnas jóvenes que acaban de concluir su bachillerato e ingresan inmediatamente a una licenciatura. Este último grupo quizá sea el menos representativo pero es importante señalarlo, pues dada la exigencia



que la licenciatura tiene con respecto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ellas se convierten en el grupo de referencia para las demás compañeras.

Tres elementos son relevantes señalar, por un lado, se ha trabajado desde el enfoque narrativo con la finalidad de reconstruir los procesos identitarios referidos al ser mujer, ser educadora y ser estudiante. Por otro se han generado procesos de acompañamiento desde la mirada de las comunidades de aprendizaje, incorporando el uso de las TIC, y por último se ha trabajado desde la perspectiva de la alfabetización digital.

En el presente documento se da cuenta de los avances y las formas metodológicas que se han propuesto para la indagación e intervención en los procesos formativos.

ANTECEDENTES CONTEXTUALES Y METODOLÓGICOS

La educación superior encargada de la formación inicial de los docentes en la franja económica a la que pertenecen los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, se ha revalorizado ante la creciente atención dada en años recientes con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los planes y programas en este nivel formativo, con el fin de entregar a los futuros docentes una preparación que responda a las tendencias internacionales de los últimos 30 años afirma Brun (2001).

Este esfuerzo ha tenido avances en términos de infraestructura y conectividad, así como en reformas curriculares y capacitación de docentes en servicio, debido a que se espera que su incorporación tenga efecto en el mejoramiento de la calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos de la región. (Kuznetsov, Dahlman, 2008; Jara, 2008).

En este contexto el reto que enfrentan las instituciones de educación superior a cargo de la formación inicial docente y de maestros en servicio, ha implicado el diseño de planes y programas en línea, además de implementar estrategias que capaciten a los alumnos en el uso de las TIC, sin que desde las políticas públicas se

consideren las condiciones de desigualdad que existe en estos países, inclusive sugiere un total desconocimiento de las problemáticas de exclusión que implica, se ignora por ejemplo la primera brecha digital (Tedesco, 2005; Tello, 2007), término que refiere la diferencia existente entre “personas, hogares y áreas geográficas con diferentes niveles socioeconómicos, tanto en relación con sus oportunidades de acceder a las TIC como al uso de Internet” (OECD, 2007, p. 1) y el carácter bidimensional de este fenómeno denominado segunda brecha digital (Pedró, 2009) donde se observa el nivel de acceso a la infraestructura, conectividad y manejo básico; además de la calidad de capacidad de utilizar, aprovechar y apropiación de las TIC. (Cepal, 2008a, 2009). Esta segunda brecha digital según Castaño también refleja un fenómeno de exclusión social de género al marcar diferencias y desigualdades en los diferentes usos y habilidades que tienen hombres y mujeres respecto a la tecnología; diferencias que afectan especialmente a las mujeres y supone “una barrera que impide su plena incorporación a la sociedad de la información” (Castaño, 2008, p. 10).

Como resultado de las demandas educativas internacionales antes mencionadas, en México la Universidad Pedagógica Nacional, institución pública de Educación Superior especializada en la formación profesional de profesores, diseñó la Licenciatura en Educación Preescolar con apoyo de las TIC plan 2008 (LEPTIC). Esta licenciatura tiene como propósito profesionalizar a todas aquellas personas que laboran en el nivel preescolar que no cuentan con la formación profesional para desempeñar su labor como educadoras. Esta licenciatura implementa las TIC como apoyo y considera en su diseño curricular varias asignaturas que se cursan en línea, sin previo conocimiento de los fenómenos de exclusión social de género, desigualdades sociales y económicas de la población estudiantil que atiende. Problemas que repercuten en el acceso, conexión, usos y habilidades respecto a la tecnología como se observa en la descripción del perfil de ingreso de la generación 2013, población con la que se desarrolla de esta investigación.

En la convocatoria 2013 se aplicó un examen de selección del cual se aceptaron 90 alumnos, siendo casi en su totalidad mujeres con una edad promedio de 36 años. Para la mayoría es la primera vez que ingresan a una universidad, pocas son las que tienen estudios profesionales trancos y aún menos las que

estudiaron una segunda carrera. El perfil de las estudiantes en general muestra bajo nivel económico, cultural y social, en su mayoría son mujeres casadas o madres solteras con varios dependientes económicos, condiciones laborales inestables y mal remuneradas; sin posibilidad de acceder a computadoras o internet en casa. Incluso puede considerárseles como un grupo vulnerable debido principalmente por la situación laboral con horarios de jornadas amplias, además de las implicaciones económicas y familiares que trae consigo destinar tiempo y recursos económicos a estudiar con un sueldo que no es digno en condiciones precarias.

Es aquí donde surge la necesidad de conocer ¿quiénes son estas mujeres educadoras?, ¿cuáles son las necesidades, carencias y fortalezas que poseen, no solo para el uso de la tecnología, sino para la permanencia en este proceso de formación profesional?, ¿cuáles son los procesos identitarios que a partir de su ingreso a esta licenciatura les permitirán reconocerse e identificar qué significa para cada una de ellas ser mujer, docente y estudiante? Este documento tiene la finalidad de mostrar la metodología que a partir de la narrativa ha permitido hasta ahora ir reconociendo algunas posibles respuestas a estos cuestionamientos.

RECONSTRUCCIÓN DE LOS PROCESOS IDENTITARIOS: QUE SIGNIFICA SER MUJER, SER EDUCADORA Y ESTUDIANTE

Para el desarrollo de esta investigación se parte de los aportes teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa desde una perspectiva sociocultural que a través de la narrativa pretende establecer relaciones horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes. Estrategia de indagación-acción pedagógica que por medio de la descripción narrativa de los mundos personales, escolares y de historia de vida, los sujetos que recrean significados de su identidad propia. Como señala Suárez (2003 y 2005) la documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas.

El instrumento primordial para llevar a cabo esta forma de indagación se centra en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos, los cuales se compilarán en una antología autobiográfica que llevará el título "El camino de mi historia". Esta recopilación de textos interpretativos estimula la configuración de "comunidades de atención mutua", es decir se favorece la significación personal de la identidad y al ser socializados reconocer la identidad ajena y la propia.

El diseño de este instrumento para la recopilación de información y datos retomó la visión de Dyson (2006, p. 81) quién considera que:

En todos los estudios de caso cualitativos, el propósito de los investigadores no es simplemente organizar datos, intentan identificar y obtener la penetración analítica en dimensiones y la dinámica del fenómeno estudiado.

Como señala Dyson las características de esta investigación cualitativa exigieron que se para llevar a cabo el trabajo de campo que la principal herramienta narrativa fuera la escritura de este el libro, desarrollado desde cuatro diferentes ámbitos, los cuales se organizaron en los siguientes capítulos:

1. Identidad
2. Institución escolar
3. Modelo curricular
4. Instrumentos del aula

Cada uno de estos ámbitos desde el enfoque biográfico-narrativo permite conocer la identidad de estas mujeres educadoras desde ser: esposa, madre y educadora; además de analizar el contexto educativo en donde desarrolla su práctica docente y cuáles son las herramientas que tiene ante el reto de ser estudiante de la LEPTIC, en palabras de López Rodríguez (2013, p. 17) "El relato es el medio a través del cual se construye su identidad, que puede denominarse identidad narrativa, al construir la historia narrada".

Los textos y narraciones que producen las alumnas nos permitirán conocer "lo que les sucede" (Suárez, 2007) como actrices educativas a través de las

palabras que utilizan para darle sentido a sus prácticas de enseñanza y al mismo tiempo para expresar su identidad: ser mujer, educadora y ahora estudiante. De este modo la identidad y la forma de construirla a través del relato, es una lectura que las educadoras hacen de los contextos en los que viven y los modos de enfrentarse a ellos. Esta lectura puede entenderse como la teoría que el sujeto hace de sí mismo y de su entorno (Rivas, et al., 2000).

El trabajo inicial en los grupos de educadoras fue crear vínculos de confianza e intercambio de experiencias docentes desde la oralidad, a través de compartir al inicio de cada clase una bitácora redactada por el docente, donde narraba de manera amplia y a la vez con lenguaje cercano las experiencias vividas en el grupo la clase anterior. Posterior a ello se pidió que las alumnas leyeran el libro "Seis mujeres en la educación mexicana" de Sandoval E., donde mujeres educadoras narran su autobiografía y a partir de él elaboraran la propia. El sustentar que las biografías, en tanto relato de vida (Bertaux, 1980), se construyen a partir de las constricciones del sistema social, pero no están absolutamente determinadas por él, es decir, se mueven en la articulación entre lo social y lo individual. En este sentido Kornblit (2004), toma en cuenta la relación individuo y significado y las interacciones sociales, a lo largo del recorrido biográfico.

¿QUIÉNES SON NUESTRAS ALUMNAS?

La población de este estudio en total se compone de 35 alumnas; sus edades fluctúan desde los 21 a los 55 años, están repartidas en dos grupos. Un grupo cuenta con veintiún alumnas y el otro con catorce, en de un total de 40 que iniciaron en agosto de 2013. Uno de los requisitos para ingresar a la licenciatura en educación preescolar es ser docente activo del nivel preescolar, por lo que todas en ese momento contaban con un espacio laboral en el que participaban como docentes, sin embargo en algunos casos son docentes de niños de menos de tres años, porque en los Jardines de niños particulares donde trabajan están asignadas en los grupos de maternas o lactantes.

Actualmente algunas han modificado su relación laboral por diversas causas que van desde un embarazo hasta la desaparición de la escuela en la que

trabajaban, razón por la cual no se encuentran en activo. También están inscritas no sólo quienes son titulares de grupo en preescolar, sino profesoras de las asignaturas de inglés o computación e inclusive personal administrativo y directivo.

La primera actividad que se dejó fue escribir su autobiografía, que debería llevar una fotografía de ellas que estuviera actualizada. Las autobiografías se caracterizan porque en ellas narran cómo ha sido su trayectoria escolar desde que ingresaron al kínder hasta llegar a este nivel universitario, los motivos por los que cursan esta licenciatura, detalles sobre su situación económica, sentimental, su origen familiar, el ser madre, esposa, amiga, hermana, hija, tía, reflexiones que les permiten resignificar su formación profesional y su propia historia, como es el caso que a continuación se muestra:

[...] en la escuela secundaria técnica núm. 11 "Dr. Manuel Sandoval Vallarta" mi desempeño en ésta fue muy bueno, logré estar en el cuadro de honor y salir en la escolta escolar, participé en el taller de dibujo industrial y en danza folclórica, recibí mi certificado con un promedio general de 9.0 al realizar el examen a la educación media superior no me fue tan bien ya que me quedé en mi octava opción el CETIS núm. 10 en la carrera de puericultura, al principio no me gustó mucho pero al ir a la escuela descubrí de qué se trataba, [...] nunca perdí la esperanza de ingresar a la universidad [...]

La historia de vida que narra cada una de las alumnas refleja el proceso identitario como mujer, educadora y estudiante "El concepto de identidad hace alusión a un sujeto y a su definición como tal, es decir, responde a la pregunta ¿quién soy? Pregunta por una ontología que tiene raíces históricas, ya que aparece con las estructuras económicas y sociales de la modernidad, cuando el sujeto puede individualizarse y pensarse a sí mismo" (Gewerc, 2011, p. 3). A continuación se muestra el fragmento de una narración donde la alumna concibe la formación continua como un medio de fortalecer su práctica docente, pero que a la vez le posibilita mayores aspiraciones profesionales:

[...] al trabajar con los niños, día con día me percaté que tenía que buscar estrategias de trabajo, nuevas ideas, innovar en la manera de enseñanza y de su aprendizaje, así como modificar técnicas, por lo cual decidí por crecimiento profesional y personal hacer el examen para ingresar a la universidad [...]

Otras estudiantes reflejan su vida a partir de sus experiencias de vida cotidiana, su lugar de residencia, sus padres, su familia, las actividades a las que se dedicaban como mujeres, que en algunos casos tienen que ver con la práctica de ser ama de casa o hija de familia:

Mi marido no sabía que estaba estudiando, de manera que comenzó a descubrir mi repentina ausencia y por supuesto comenzó a divagar su mente, creyendo como buen macho mexicano, que le era infiel, hasta que ¡me descubrió!, por supuesto no me creyó. Pero llegó un momento en el que la carga de trabajos escolares comenzó a incrementar y el tiempo en la biblioteca no me rendía y para variar, el gasto que me dejaba a mi marido iba a rendir? Si saqué una laptop en Elektra. La deuda fue grande, pero al menos ya podía permanecer en casa y entregar mis trabajos a tiempo, lo cual tranquilizaba a mi marido y no precisamente por la puntualidad de mis trabajos. Por ahora ese problema estaba resuelto, pero el macho mexicano seguía presente, cuando me decía, que perdía mi tiempo en esa computadora, que mi tiempo como estudiante había pasado y si no lo aproveché de joven, ahora era demasiado tarde, que era una ridícula, que me pusiera a limpiar la casa y a atender a los niños, que me pusiera a hacerle pijoito y le cocinara algo muy rico.

La siguiente tarea fue presentar una carta cómplice en la que las educadoras encontraran a aquellos vínculos que les podrían ayudar a motivarse, tanto para hacer sus tareas de la licenciatura como para continuar y no dejar sus estudios trancos. Estrategia que se diseñó para sensibilizar a la familia sobre el esfuerzo que representaba para ellas cursar la licenciatura y la necesidad de contar con su apoyo y solidaridad ante tal empresa.

Las estudiantes que hicieron su carta cómplice por primera vez fue una especie de "contrato" en el que de manera precisa mostraban a su familia sus nuevas responsabilidades, dudas, comentarios, anhelos, hicieron evidente la falta de habilidades académicas al volver a ser estudiantes y la responsabilidad que implica cumplir el sueño de algunas familias: ser la primera en cursar una preparación universitaria y sus carencias al desempeñarse como docentes, en el siguiente fragmento se hace evidente esta reflexión.

[...] mis sentimientos reales son que sentía que me faltaba mayor preparación para que los niños me llamaran "MAESTRA" es más no me sentía merecedora de ese nombre por no tener mucha experiencia frente al grupo, sin embargo las satisfacciones que los alumnos me han dejado son muchas [...]

También realizaron un análisis FODA que es herramienta esencial de la Dirección organizacional aplicable a cualquier individuo, empresa o ámbito; permite identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. De este se recupera el siguiente fragmento de una interpretación personal realizado por una alumna.

[...] realicé una introspección, en donde me permití analizar algunos puntos de mi persona, encontrando que tengo fortalezas como mi disciplina, persistencia, constancia, buena salud, amabilidad, alegría [...]

Con respecto al conocimiento o manejo de las TIC que tienen las alumnas se acordó que la entrega de tareas se realizara a través el correo electrónico, de este modo se pretendió conocer que tan cercanas son a la cultura digital. La mayoría de alumnas al ingresar a la licenciatura carecía de correo electrónico, no tenían computadora ni servicio de internet en casa. Utilizan el servicio de algún *café Internet* (servicios de renta de computadoras con acceso a internet por tiempo en locales particulares) cercano a su casa o trabajo para realizar sus tareas, algunas alumnas que no saben utilizar el procesador de textos; pagan para que el encargado del local les escriba en la computadora su tarea y si no

tienen cuenta de correo envían su trabajo desde la cuenta de correo de un familiar cercano.

La entrega de trabajos vía digital ha sido infrecuente debido al incipiente conocimiento de la cultura digital y las carencias que impiden su conectividad y acceso. Debido a ello se invitó a las alumnas interesadas a tomar una clase en el aula de informática para enseñarles algunas cuestiones básicas del uso de la computadora y para facilitar su conexión a Facebook para el acompañamiento tecnológico a través de este medio y apoyarlas desde la comunidad de aprendizaje digital. Estas acciones se sustentaron en Harasim (1995) quién refiere un modelo para generar conocimiento entre usuarios digitales, definiéndolo como "redes de aprendizaje" (learning networks), es decir comunidades de alumnos que trabajan juntos en un entorno on-line -que pueden estar o no- geográficamente dispersos pero interconectados, que persiguen y construyen conocimiento en un mundo asíncrono o en conexión sincrónica. Existen antecedentes que aportan evidencias de experiencias exitosas Facebook, según Llorens (2011, p. 12) "los perfiles de esta plataforma dan soporte a experiencias de comunicación complejas y continuas, se propician procesos de aprendizaje colaborativo entre los miembros de una comunidad".

La conformación de estas comunidades de aprendizaje digital entre las alumnas que desde la mirada de Dusell (2011) les permitirá realizar operaciones complejas para aprovechar las posibilidades que ofrece la cultura digital y esto no se consigue dotando a las escuelas de computadoras y conexión a Internet, es imprescindible incidir en la formación docente proveyendo de prácticas innovadoras que fortalezcan el uso significativo de los medios digitales. Es decir "plantar actividades que rebasen las versiones escolares de enseñanza, que exploten el potencial los entornos digitales: representaciones dinámicas y multimodales, entre otras" (Solís, 2009, p. 97).

Sin embargo estos esfuerzos aún no han podido subsanar las carencias en cuestión tecnológica, siendo hasta ahora un factor de exclusión sin que se observe la mejora en calidad, eficiencia y equidad esperada por las tendencias internacionales y las recientes reformas.

PRIMEROS HALLAZGOS

Las sesiones sabatinas dan cuenta de cómo las alumnas realizan sus tareas en el transcurso de la semana y denota por un lado el trabajo de observación y reflexión de su propia acción al interior de sus aulas, así como estas tareas tienen relación directa con el trabajo realizado en clase. De este modo las alumnas elaboran la construcción de significados de acuerdo con la diversidad de personalidades y modelos educativos en los que se desempeñan (Sánchez, 2011).

El significado identitario de ser profesional está situado principalmente en la preparación profesional y el conocimiento adquirido de manera formal, la identidad profesional se está construyendo, algunas no se conciben aún como maestras debido a las carencias de su preparación académica. Inclusive para alguna de ellas al ser llamada maestra no se reconoce como tal. La importancia de la formación superior en otra de las narraciones se hace presente al manifestar deseo de continuar preparándose como docente, este uno de los principales motivos para estar y continuar en la licenciatura. No obstante el análisis FODA provee de elementos analíticos que revelan que el significado identitario de ser profesional está presente en ellas al reconocer su experiencia y saberes docentes.

El significado de ser mujer se ve reflejado en la narración que permite reconocer rasgos de sumisión ante la pareja, la posibilidad de someter el anhelo de continuar estudiando ante las obligaciones que conlleva ser ama de casa, esposa y madre. Estos significados dan cuenta de la situación social en que se desenvuelven nuestras alumnas y muestran el riesgo de no concluir la licenciatura. Hablan también de la importancia de la familia, de cómo es necesario para muchas de estas mujeres educadoras contar con el apoyo familiar para lograr concluir sus estudios. Esta necesidad es revelada en la carta cómplice que permite un conocimiento profundo de la complejidad que compone el significado identitario del ser alumnas; al reconocer que apoyos tienen, así como los retos que enfrentan.

Estos primeros hallazgos evidencian que nuestro trabajo a penas inicia, que esta investigación podrá servir de referente para otras comunidades educativas interesadas en incidir de un modo distinto en la formación inicial docente; al

construir conocimiento amplio sobre quiénes son los estudiantes, cuáles son sus realidades y la inclusión o exclusión que puede proveerles la cultura digital al cursar el nivel superior de educación.

REFERENCIAS

- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. París: Nathan.
- Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (2000). *Narrative inquiry. Experiencie and story inqualitative research*. San Freancisco: Jossey-Bass.
- Dussel, I. (2011). VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura Buenos Aires: Santillana.
- Jara, I. (2008). *Las políticas de tecnología para las escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. ONU. Santiago de Chile. (en línea) <<http://www.cepal.org/SocInfo>> (10 de julio de 2009) [consulta: 2311,13].
- Kornblit, L. (2004). *Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas*.
- En A. L. Kornblit (coord.). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis* (pp. 15–33). Buenos Aires: Biblos.
- Kuznetsov, D. (2008). *Mexico's Transition to a Knowledge-Based Economy- Challenges and Opportunities*. The World Bank (en línea) <http://go.worldbank.org/CH73G3G7V0> [consulta: 2211,13].
- Llorens, Capdeferro, Neus (2011). «Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 31-45. UOC. (en línea) <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorenscapdeferro>> ISSN 1698-580X [consulta: 0402,14].

- Tello, E. (2007). «Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha numérica: su impacto en la sociedad de México» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, (en línea) < <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/tello.pdf> > [consulta: 0503,14].
- UNESCO International Bureau of Education (IBE-UNESCO) (2007), Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina Regiones Cono Sur y Andina. Buenos Aires: Documento interno.
- (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- Pedró, F. (2009). Are the new millennium learners making their grades? Technology use and educational performance in PISA. Paris: OECD - Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- Rivas, J. I., Sepúlveda, M. P., Ropdri, P. M., Alonso, M., Cortés, C., Gimeno, V., et al. (2000). El trabajo de los docentes de secundaria: estudio biográfico de su cultura profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, pp.133-146.
- Sánchez, J. (2011). Proyecto andamios curriculares: una nueva cultura de la formación universitaria. México: UNAM.
- Solís, A. (2009). El uso del Aula de Medios en una Escuela Secundaria de la Ciudad de México. Tesis DIE-CINVESTAV.
- Suárez, D. (2003), "Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente" en: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ. (en línea) www.lpp-uerj.net/olped [consulta:1001,14].
- Suárez, D. (2005). Documentación narrativa, experiencias pedagógicas y formación docente.



Reconstrucción del proceso de capacitación y de producción de relatos de formación por parte de profesores de Institutos de Formación Docente del Noroeste argentino. Informe del Proyecto UBACYT (F099) "El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes". Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Suárez, D. (2007) Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares (en línea) http://www.lppbuenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/art_libro_in [consulta: 2201,14].

III.3 EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS Y HERRAMIENTALES PARA LA BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE INFORMACIÓN EN INTERNET A TRAVÉS DEL RECURSO DIGITAL BUSI

Ruth A. Briones Fragoso

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

Stephany Alahi Flores Méndez

Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

El presente artículo presenta los resultados cuantitativos de un estudio mixto cuyo objetivo fue identificar cuáles son las habilidades cognitivas y herramientas, para buscar y seleccionar información en internet, que pueden desarrollar los estudiantes de la UPN a través de un recurso digital denominado BUSI. En la primera parte se contextualiza y justifica la necesidad del desarrollo de habilidades para el uso de las tecnologías de la información en el paradigma de la sociedad de conocimiento, en la segunda parte del texto se profundiza en la estructura didáctica del recurso digital para desarrollar dichas habilidades; y en la última parte se presenta el análisis y los resultados cuantitativos del estudio.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

El desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha traído como consecuencia un cambio significativo en las sociedades modernas (Márquez, 2000 citada en Carrillo, 2009). Este desarrollo ha provocado



diversas y continuas transformaciones en las estructuras económicas, sociales y culturales de nuestro tiempo.

El desarrollo de las TIC ha estado asociado al surgimiento y evolución de Internet, que ha permitido la difusión de información en la red, a la que los usuarios pueden acceder rápidamente gracias a la creación de buscadores (tales como Google).

El uso de las TIC demanda la posesión de diversas habilidades; tal es el caso, por ejemplo, que para el manejo de medios síncronos (chat, messenger, etc.) y asíncronos (foros, correo, etc.) se requiere de habilidades para acceder, buscar, seleccionar, sintetizar y comunicar información así como inferir, interpretar y deducir significados y símbolos asociadas a ella.

Las TIC también han facilitado la creación de espacios y medios para la producción de nuevos conocimientos; por ello, en estos últimos años, estamos presenciando la existencia de un fenómeno reconocido como la *expansión del conocimiento* en donde el incremento de la producción está asociado el incremento de la velocidad de su difusión (Stehr 2002, citado por Casas, 2005).

La *expansión del conocimiento* está asociada a la creación del concepto de "sociedad del conocimiento", la cual, según Olivé (2005), se refiere al "incremento espectacular del ritmo de creación, acumulación, distribución y aprovechamiento de la información y del conocimiento".

Esta *sociedad del conocimiento* plantea como elemento básico que el acceso y la construcción del conocimiento es el motor fundamental del crecimiento y mejoramiento de las condiciones de vida de todas las sociedades modernas. No sólo es presuponer una sociedad alfabetizada en TIC, o incluso una sociedad educada, sino que más bien se refiere a la creación de una sociedad que demanda no solo trabajadores calificados, sino trabajadores del conocimiento (Tilak, 2002 citado por Casas, 2005), los cuales poseen un conocimiento específico y lo utilizan para obtener resultados que se ven reflejados en su persona y en la sociedad.

La *sociedad del conocimiento* plantea diversas exigencias respecto de lo que ha de ser el papel de las universidades del siglo XXI, entre ellas, formar en habilidades para tratar, generar, aplicar y difundir la información y el conocimiento.

En esta lógica, Bindé (2005) plantea que, para el siglo XXI, la educación superior deberá utilizar dichas habilidades para fomentar la producción, generación, difusión y aplicación del conocimiento.

SUSTENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

La constitución de la *sociedad del conocimiento* pasa necesariamente por el trabajo sistemático y permanente de los actores que crean y trabajan con y para el conocimiento: por ello, se hace necesario que en este modelo de sociedad se estimulen y generen mecanismos para formar profesionales que tengan la capacidad de producir, incrementar, utilizar y divulgar información y conocimiento. No sólo se está hablando de conocimiento científico sino que también se habla del conocimiento técnico y de los saberes asociados a todas las labores humanas. El conocimiento que se produce en cualquiera de los dos sentidos está asociado de muchas formas a la información. Esto no quiere decir que la información sea igual al conocimiento y que con sólo el aumento de la información se produzca conocimiento. El conocimiento surge de una transformación de la información. Se puede incluso decir que el conocimiento es el resultado de un trabajo complejo que tiene un rango cognitivo superior al que tiene la información. De esta forma se afirma que el tratamiento de la información está relacionado con la generación del conocimiento.

El crecimiento excesivo de servidores físicos y virtuales, encapsuladores de información y agentes de gestión de información demuestran que el crecimiento del conocimiento y la información en este tiempo es exponencial y que todos los que están conectados en la red contribuyen directa o indirectamente a esta situación. Se calcula que en la actualidad la información digital ha sobrepasado los 1.8 zettabytes (1.8 trillón de gigabytes) que equivalente a más de 20 billones de bibliotecas del tamaño de la Biblioteca Nacional de México (IDC, 2011).

La cantidad de información es tan voluminosa que ya se está hablando del surgimiento de una especie de 'infoxicación' que se refiere a la intoxicación por el exceso información (Yus, 2010).

Ante esta problemática se hace imperante que los estudiantes universitarios desarrollen habilidades para el uso de TIC que les permitan acceder y usar la información que requieren en este contexto complejo. Para ello, es necesario formar en habilidades que permitan saber qué, cómo y dónde buscar y seleccionar información que sea fiable, pertinente y relevante.

Se entenderá por habilidades para el uso de TIC *aquellas capacidades herramientas y cognitivas que le permiten al individuo manipular el software y hardware, con eficiencia, para solucionar problemas relacionados con el uso de las TIC así como para acceder, utilizar, compartir y generar información en contextos académicos, laborales y sociales.*

Identificar este tipo de habilidades para el uso de TIC en las que se debe formar el estudiante universitario no es suficiente para asegurar que el proceso de adquisición se está desarrollando; por ello es importante implementar de manera práctica un modelo como el que propone Monereo (2005), en el que ilustra la manera en que se deben formar esas habilidades para buscar y seleccionar información

Monereo (2009) establece un modelo integrado de búsqueda y selección de información en los cuales se pueden identificar las habilidades que se pretenden desarrollar. Dicho modelo especifica que para que una búsqueda sea efectiva requiere de una estrategia y planificación, tras la cual, en su ejecución, se valoran los resultados obtenidos con base a criterios de validación y fiabilidad.

Conforme a este modelo se propone una categorización de habilidades para el uso de TIC que son necesarias para la búsqueda y selección de información y que se utilizarán para el desarrollo de esta investigación. La búsqueda y selección de información son dos procesos distintos pero concatenados entre sí. La búsqueda de información se debe realizar antes del proceso de selección; de esta manera se entiende que se debe planificar la búsqueda de manera óptima antes de lanzarnos a hacer consultas inconexas y para obtener un máximo de resultados óptimo que permita hacer, posteriormente, su selección. En esta lógica, la selección de información se convertirá en una ejecución asociada a la planificación de la búsqueda.

Conforme a lo anterior, se establecen dos categorías de habilidades para búsqueda de información y la selección de información: *las habilidades cognitivas*, consideradas como aquellas habilidades del pensamiento que permiten al sujeto el uso razonado y crítico de las TIC; y *las habilidades herramientas*, que son aquellas que facilitan el uso instrumental y técnico de las TIC.

Estas habilidades han de estar presentes tanto en el proceso de búsqueda como en el de selección. Por ello, estos conceptos pueden categorizarse de la siguiente manera:

a) **Habilidades cognitivas para la búsqueda de información**

- *Habilidades para precisar demandas.* Consiste en identificar, examinar, definir y delimitar la demanda por la cual se realiza la búsqueda.
- *Habilidades para planificar la búsqueda.* Consiste en representar, organizar relacionar los pasos necesarios para realizar una búsqueda efectiva.
- *Habilidades para definir objetivos de búsqueda.* Se necesita cuestionar el por qué o para qué se requiere encontrar la información planteada en la demanda.
- *Habilidades para elaborar estrategias de búsqueda.* Consiste en definir, elaborar y precisar preguntas estratégicas de cómo se va a buscar la información necesaria y a que interrogantes responderá la información que requerida.
- *Habilidades para el dominio semántico.* Consiste en identificar, ordenar, clasificar, asociar, agregar y modificar códigos o símbolos lingüísticos propios de la computación (semántica operacional).
- *Habilidades para el reconocimiento de la fiabilidad.* Consiste en que identificar y analizar elementos visuales (datos de autor, citas, referencias, institución que respalda, fecha de edición y revisión, tipo de dominio y certificación de la página web) de las fuentes de información soportado en un documento, así como su nivel de procedencia.



b) Habilidades herramientas para la búsqueda de información.

- *Habilidades para seleccionar herramientas de búsqueda.* Consiste en ser flexible para explorar, distinguir en Internet qué tipo de herramientas existen para realizar búsquedas (buscadores, buscadores académicos, bases de datos, bibliotecas y enciclopedias en línea).
- *Habilidades para el uso software para búsquedas.* Consiste en seriar, ordenar y secuenciar los pasos para ejecutar procedimientos en la instalación de software.
- *Habilidades para navegar en hipertexto.* Consiste asociar, reordenar y relacionar estructuras de texto nodales (no lineales), además de identificar hipervínculos (en texto o botones) y referencias cruzadas automáticas que van a otros documentos o archivos.

c) Habilidades cognitivas para la selección de información.

- *Habilidades para identificar información relevante.* Consiste en priorizar los tipos de información útil encontradas en una primera búsqueda. Para ello se tiene que identificar los elementos mínimos que ha de tener la información (autor, año, título, referencias bibliográficas, fecha) haciendo un análisis previo del contenido.
- *Habilidades para extraer la información que es relevante.* Consiste en ordenar, clasificar, descartar y jerarquizar la información.
- *Habilidades para elaborar información relevante.* Consiste en procesar y transformar texto de un formato a otro. También en crear y diseñar formatos digitales para divulgar información.)

d) Habilidades herramientas para la selección de información.

- *Habilidades para almacenar.* Consiste en marcar, etiquetar y guardar la información.

- *Habilidades para syndicar.* Es la habilidad de identificar y guardar fuentes información con la propiedad de ser sindicadas y administradas por un cliente RSS.
- *Habilidades para guardar información en software especializado.* Consiste en ejecutar y usar software especializado (Zotero, EverNote, Mendeley Desktop, etc.) para guardar y extraer información.
- *Habilidades para procesar información en software.* Consiste en ejecutar y usar software especializado para realizar los formatos de la información a procesar (CmapTools, Mind Manager, Word, Excel, Power Point, etc.).

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal del estudio se centro en *identificar cuáles son las habilidades cognitivas y herramientas para buscar y seleccionar información en internet, que pueden desarrollar los estudiantes de la UPN a través de un entorno digital.*

Para iniciar el estudio se seleccionó una muestra en forma aleatoria convocando a estudiantes de las diversas carreras que imparte la UPN a participar en un curso en línea para desarrollar habilidades para la búsqueda y selección de información académica en la red.

La muestra quedó conformada por 30 estudiantes de las diversas licenciaturas que imparte la UPN.

El diseño metodológico del estudio tuvo como punto de partida los planteamientos hechos por Sampieri (2010) acerca de la forma de realizar "Estudios de Caso", en modalidades mixtas. El estudio se organizó en dos fases: la cuantitativa y la cualitativa

El proceso de análisis del estudio de caso en la dimensión cuantitativa se organizó en tres momentos básicos: 1) diagnóstico (pre-test), 2) intervención y 3) evaluación (post-test) que se describe a continuación:

El diagnóstico corresponde al registro de la situación inicial de los participantes en el estudio. En él se detectaron las habilidades que cada uno de los estudiantes poseía en referencia a las categorías establecidas.

El pre-test (habilidades herramientas y cognitivas para el manejo de TIC) está dividido en dos partes: la primera permite detectar las habilidades en el manejo de herramientas tecnológicas y la segunda, para ubicar la posesión de habilidades cognitivas para la búsqueda y selección de información en internet. El instrumento se conforma de 14 reactivos, 6 de opción múltiple, 6 de selección múltiple y 2 de prioridad, de los cuales 10 reactivos son para identificar las habilidades herramientas y 4 para las habilidades cognitivas.

Una vez determinadas las habilidades previas que poseían los estudiantes se inició el trabajo en el entorno digital (etapa de intervención) el cual tiene la intención de proporcionar herramientas para desarrollar o potenciar en los participantes las habilidades para la búsqueda y selección de información en Internet.

Para construir el entorno digital BSI se realizó un *diseño instruccional*, tomando en cuenta las bases del modelo de Merrill (1996); y un *diseño tecnológico* sustentado en los principios de usabilidad en web de Nielsen (2001) y el enfoque de desarrollo de software del modelo de cascada (Pressman, 2001).

En el diseño instruccional se tomó en cuenta los siguientes aspectos:

- *Partir de un problema real.* El entorno, toma como referencia la resolución de casos de situaciones cotidianas y reales que el estudiante puede haber vivenciado para partir de experiencias previas.
- *Activación de los conocimientos previos.* Dentro de este elemento se retoman los conocimientos previos de los alumnos, a partir de los cuales se pueden producir nuevos.
- *Demostración de nuevos conocimientos.* Dentro del entorno, el estudiante puede darse cuenta cuales son las ventajas que tendrá al ir adquiriendo nuevos conocimientos.
- *Aplicación del conocimiento.* En este aspecto se enfatiza la importancia de que los conocimientos adquiridos sean relevantes para poder aplicarlos en diversos contextos reales y cercanos del estudiante.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de las habilidades desarrolladas por los estudiantes a través del entorno digital. Para efectos de este trabajo, se analizarán los resultados de las habilidades más significativas.

a) Habilidades cognitivas para la búsqueda de información

Habilidades para el dominio semántico: El dominio semántico de los estudiantes se evidencia en el pre-test como un uso básico, ya que sólo 25 estudiantes manejan palabras clave (define, por qué pasó, cuándo fue, etc.) y 14 hacen uso de sinónimos y antónimos. Sólo de 1 a 4 estudiantes hacen uso de operadores lógicos, comandos especiales y categorías semánticas.

En la intervención mediante el entorno digital, de los 12 estudiantes que realizaron la planeación de búsqueda, uno demostró el dominio del uso de las categorías semánticas y sólo 4 utilizan sinónimos y antónimos para alternar la búsqueda, 7 estudiantes utilizan las comillas pero sólo lo hacen a nivel superficial, pues las utilizan para la búsqueda de definiciones, redundando con el uso de palabras clave como "define". Sólo 3 estudiantes utilizaron operadores lógicos y de proximidad como *or*, *and*, *not*, *adj* y *near*, y en la mayoría de los casos hubo errores en la forma de utilizarlos y 4 de ellos hicieron uso de comandos especiales limitándose a obtener resultados de búsqueda en archivos PDF.

Los resultados obtenidos en el Post-test corroboran que sólo 16 estudiantes llegaron a reconocer el uso básico de los operadores lógicos (*and* y *not*) y 23 demostraron utilizar las categorías semánticos en un nivel básico.

b) Habilidades herramientas para la búsqueda de información

Habilidades para la selección de herramientas para la búsqueda: En los resultados del pre-test, se destaca las habilidades para el uso TIC que tienen los estudiantes en cuanto al manejo de las herramientas de búsqueda. Los estudiantes hacen

un uso básico de las herramientas de búsqueda, debido a que 28 de 30 estudiantes priorizan el uso de buscadores globales sin utilizar estrategias semánticas u operadores de búsqueda, sólo buscan la información con base en una frase o palabra que corresponde al tema. En cuanto a bases de datos de tipo académico sólo 10 estudiantes hacen uso de ellas, pero como segunda opción, valiéndose sólo de aquellas que pertenecen a la Biblioteca de la UPN.

Una vez que los estudiantes realizaron actividades para seleccionar herramientas de búsqueda en el entorno digital, de los 26 estudiantes que realizaron la planeación de la búsqueda, 14 estudiantes utilizaron buscadores básicos, como Google, Yahoo y Altavista, y se acercaron a buscar en otro tipo de fuentes como revistas académicas, bases de datos y bibliotecas. En este sentido, el uso de los buscadores pasa de ser básico a medio, debido a que utilizan otras herramientas como apoyo para encontrar la información; otros 6 estudiantes prefirieron utilizar Wikipedia básicamente para encontrar conceptos o biografía. De los 10 estudiantes, cuyo tema de búsqueda está relacionado con la educación, utilizaron bases de datos y revistas científicas acordes a su tema y campo, como Psycodoc, Ebsco y Redalyc, aunque anteriormente ya eran las más dominaban. Tres de ellos conocieron que pueden indagar obras de consulta en la Biblioteca UNAM. El fin es que sean flexibles para distinguir en Internet qué tipo de herramientas existen para realizar búsquedas y cómo se utilizan, sólo 3 estudiantes propusieron otro tipo de herramientas o sitios como Informex, revistas científicas como NatGeo y las bases de datos de Flacso y el Colegio de México.

Para verificar estos datos, en el post-test, se les propuso a los estudiantes un tema de corte científico en el área de la física, para que efectuaran búsquedas con las herramientas utilizadas en el entorno digital; los estudiantes demostraron un nivel del uso intermedio, ya que pueden detectar que herramientas son las más apropiadas para el tema acordado, lo que muestra un avance considerable en referencia al test inicial. De los 30 estudiantes, 23 estudiantes decidieron que la búsqueda debía de ser en buscadores académicos, 21 de ellos en buscadores de corte científico como ScienceResearch. Aun así, 14 no dejan de lado la opción de seguir buscando en buscadores globales.

c) Habilidades herramientas para la selección de información

Habilidades para copiar, pegar, almacenar, y syndicar información: Los resultados que se obtuvieron mediante del pre-test demuestran que los estudiantes tienen estas habilidades a nivel elemental ya que sólo guardan información con técnicas de registro simples. Generalmente copian la información que encuentran relevante y la pegan a un nuevo documento (17 estudiantes); así mismo, copian y pegan la dirección de donde se encuentra alojada la información (14 estudiantes); esto indica que tienen las habilidades básicas para copiar y pegar información. Otra forma común realizada por 10 estudiantes, es que guardan completamente la información, lo que les asegura tenerla disponible cuando quieran. Sólo 4 estudiantes guardan la información por medio de marcas y favoritos, que son herramientas que proveen los navegadores para almacenar la información. Ningún estudiante hace uso de un gestor bibliográfico o de software especializado.

Una vez que los estudiantes efectuaron las actividades en el entorno digital, se pudo observar que 14 estudiantes copiaron y pegaron las direcciones web o links de la información que seleccionaron. Esto supondría que los estudiantes tienen la habilidad herramienta básica para copiar y pegar la información. Sin embargo, sólo 3 estudiantes marcaron la información como favoritos y 4 guardaron las páginas en su equipo. Estas dos formas son más complejas, y se considera su uso como un nivel intermedio. Ningún estudiante sindicó la información, puesto que el proceso es más complejo.

Los resultados de pos-test indican que los estudiantes poseen lograron desarrollar habilidades a un nivel intermedio; 16 estudiantes copiaron y pegaron las direcciones web o links de la información que seleccionaron, esto supondría que estos estudiantes continúan con las habilidades básicas para almacenar información, sin embargo, 16 estudiantes, marcaron la información como favoritos y guardaron la información en carpetas, es decir, descargaron completamente la información en el ordenador, que técnicamente es la forma más segura en caso de no haber conexión a la red. Sólo 4 estudiantes mencionan que sindicaron la información en el procesador Word. No se puede syndicar información en tal aplicación informática por lo tanto se descartan los resultados obtenidos.



CONCLUSIONES

Una vez que se procesaron y analizaron los datos que evidencian el desarrollo de habilidades para buscar y seleccionar información a través del entorno digital, se puede concluir que de los 30 estudiantes quienes participaron en el entorno, si bien, poseían habilidades elementales que les permitían buscar y seleccionar información, la mitad de ellos lograron desarrollar las habilidades cognitivas y herramientas para buscar y seleccionar información de un nivel básico a un nivel intermedio, pues ahora eligen herramientas más concretas para buscar un tema, no sólo eligen los primeros resultados de obtenidos en la búsqueda, tienen mayor dominio de las estrategias semánticos y códigos matemáticos para delimitar la búsqueda y tienen la capacidad de guardar la información mediante procesos más complejos en herramientas, como marcar en favoritos y guardar información en la computadora.

Uno de los problemas suscitados para el desarrollo de estas habilidades pudo ser el tiempo de las actividades planteadas en el entorno digital, ya que no todos los estudiantes alcanzaron a terminar el curso. También fue necesaria más exigencia por parte del tutor, puesto que los estudiantes fácilmente se retiraban de las actividades, por consecuencia, sólo 12 de 30 terminaron completamente las actividades, mientras que el resto faltaron con 2 a 4 actividades.

Los estudiantes están conscientes de que es necesario desarrollar estas habilidades, sin embargo, es necesario la práctica y paciencia, y por ello demandan de la Universidad la apertura de espacios para formar a los estudiantes en estos temas.

El desarrollar estas habilidades permitirá a los estudiantes ser productores de información, satisfaciendo así, no sólo las demandas de la Sociedad del Conocimiento, sino las demandas de su propia formación académica y laboral.

REFERENCIAS

- Bindé, J. (2005). "Capítulo 5: El futuro de la enseñanza superior". Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO. Paris, Francia.
- Carillo, B. (2009). "Importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso educativo". Revista digital innovación y experiencias educativas N° 14. Córdoba, España.
- Casas, R. y Dettmer, J. (2008). "Sociedad del conocimiento, capital intelectual y organizaciones innovadoras", en G. Valenti (Ed.) Instituciones, sociedad del conocimiento y mundo del trabajo (pp. 21-60). México: Plaza y Valdés y Flacso México.
- Castells, M. (2004). "Local y Global: la gestión de las ciudades en la era informática". Madrid: Editorial Taurus.
- Castells, M. (2007). "La sociedad red: una visión global". Alianza Editorial.
- IDC, EMC (2011). "Estudio de IDC Digital Universe". Recuperado (16/11/2011) en: <http://mexico.emc.com/about/news/press/2011/20110628-01.htm>
- Monereo, C. (2005). "Internet un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas". México: Graó.
- Monereo, C. (coord.). (2009). "Aprender a encontrar y seleccionar información: de Google a la toma de apuntes". Madrid: Ediciones Morata.
- Olivé, L. (2005). "La cultura científica y tecnológica en el transito a la sociedad del conocimiento. En Revista de la Educación Superior. No. 136. México.
- Sampieri, R. (2010). "Metodologías de la Investigación". Quinta Edición. México: Ediciones McGraw-Hill.
- Yus, F. (2010). "Ciberpragmatica 2.0: nuevos usos el lenguaje en internet". Editorial Aries.



III.4 EL ENTUSIASMO DE DOCENTES DE BACHILLERATO POR EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Ana Esther Escalante Ferrer

Luz Marina Ibarra Uribe

César Dario Fonseca Bautista

ICE/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

INTRODUCCIÓN

Con el propósito de detener y revertir el deterioro y rezago educativo que ha caracterizado a la Educación Media Superior en nuestro país a lo largo de por lo menos las tres últimas décadas, en el ciclo escolar 2008-2009, el gobierno federal puso en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual descansa en cuatro pilares fundamentales: el primero, la construcción de un Marco Curricular Común basado en el Enfoque Basado en Competencias (EBC); el segundo, la definición, reconocimiento e inclusión de una oferta educativa diversa existente en el país, adecuándola a un marco normativo que permita su regulación e integración al Sistema Educativo, y de manera específica, a la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). El tercer pilar está relacionado con la forma en la que se reconocerán los estudios realizados en este nuevo SNB, reflejado en una certificación nacional complementaria a la de cada institución. Finalmente, el cuarto pilar está enfocado con los recursos, acciones, programas y apoyos denominados, mecanismos de gestión, los cuales permitirán fortalecer el desempeño de los estudiantes y mejorar la calidad de las instituciones.

Dentro de estos mecanismos de gestión, mención especial merece, la formación, capacitación y actualización del personal docente, así como su evaluación

y certificación (SEMS, 2008), lo cual cobra importancia siempre y cuando este proceso se aplique a las prácticas docentes para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.

En el marco de las reformas educativas promovidas por los principales organismos internacionales, e implementadas en casi toda América Latina, el constructivismo, el EBC y la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y México no es la excepción, podemos observar cómo se recuperan esos rasgos y componentes en las reformas educativas de la educación básica y media superior implantadas en lo que va del presente siglo. La RIEMS se presentó ante la sociedad como la alternativa para superar, solucionar y transformar los rezagos escolares, los problemas de calidad educativa y elevar la competitividad en la formación de técnicos que el mundo globalizado demanda, a través de formas innovadoras de aprendizaje centrado en el estudiante y la promoción de la autonomía para aprender a lo largo de la vida.

Dentro de este contexto, esta ponencia presenta los resultados cualitativos y cuantitativos de una investigación más amplia¹ en la que se rescatan, en un contexto inicialmente adverso, las actitudes positivas de algunos profesores/profesoras de diferentes campos de conocimiento en relación al uso de las TIC en su práctica en el aula.

MARCO REFERENCIAL

En la revisión realizada al último estado del conocimiento, sobre el uso de las TIC en los sistemas escolares, publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) correspondiente a la década 1992-2002, los trabajos ahí reportados y comentados se centran sobre todo en aspectos de orden tecnológico

¹ Esta investigación se desarrolló a través de los siguientes tres proyectos secuenciados: ¿Quiénes son nuestros alumnos? Trayectorias Escolares. El caso de los alumnos de nuevo ingreso al Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de servicios No. 76 (CBTIS No. 76) de Cuautla, Mor. Clave 134.09-P03; Acceso, uso y apropiación de Internet como estrategia para el mejoramiento de la práctica docente en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, Clave: 057.11-P03, con apoyos de la Subsecretaría de Educación Media Superior del gobierno federal y Seguimiento de egresados de la primera cohorte (2008) del CBTIS No. 76 formada en el modelo educativo de la RIEMS, Clave: 046.11-P03.



y del ilimitado campo de posibilidades que ofrecen para el aprendizaje de los estudiantes. De dicho estado del conocimiento retomamos sólo algunos trabajos, y lo primero que llama la atención es la limitada producción de académicos mexicanos (López y Mota, 2003).

El tema de la incorporación de las TIC al proceso educativo por parte de los docentes, ha sido ampliamente abordado sobre todo en reportes de investigación y ensayos realizados en otros países. Sancho (1998) advierte que la falta de una cultura digital en la mayoría de los cuerpos docentes, es un problema serio en el mundo escolar. No sólo no se explota adecuadamente el potencial que ofrecen las TIC sino que incluso, en no pocos casos, prejuicios, ignorancia, y hasta tecnofobia inhiben acríticamente el uso y la apropiación² de estas herramientas.

Compartimos con Busón (2006) la importancia del Internet ya que permite interconectar miles de redes de ordenadores distribuidos por todo el mundo mediante protocolos de comunicación, creando una red virtual de recursos y servicios disponibles sin pasar por alto que el acceso a estos servicios y recursos conlleva algunas restricciones. Ahora bien, sacar provecho de esta tecnología es el gran reto de la educación, fomentar una actitud crítica y práctica con estos nuevos medios, en docentes y estudiantes es muy importante, particularmente en la reflexión que se requiere al acceder y recurrir a la información que ahí se encuentra.

Según Fainholc (2004) los nuevos retos que las TIC imponen a la educación tienen que ver con la posibilidad de una relación social recíproca o inter-comunicativa, entre personas y grupos, facilitada por la existencia de elementos tecnológicos como sería el caso del Internet. Si se trata de situaciones educativas, se suma su potencialidad pedagógica, dada por el diseño intencional al interponer acciones y actividades personales e interpersonales planificadas didácticamente,

² Retomando a Covi (2010), entendemos por *uso* la práctica cotidiana y utilidad/beneficio que proporcionan estos recursos a fin de obtener mayor rendimiento al realizar ciertas actividades. En tanto que, *apropiación* es la incorporación plena de las TIC al capital cultural y social de la comunidad académica, lo cual implica que no solamente se tiene acceso a ella sino que pasan a formar parte de las prácticas sociales.

que favorezcan el desarrollo, comprensión y/o remoción de conceptos, procedimientos y actitudes características en un entorno educativo.

En tanto, Gómez de Aranda (2006) muestra la forma en que se introducen las TIC en los centros educativos, la penetración del Internet en la vida académica y discute cómo este recurso permite experimentar nuevas estrategias didácticas. Sin embargo, reconoce la ausencia de una cultura digital en la población, la cual genera un serio obstáculo para la implementación de los medios digitales en el aula. Hay una parte considerable de la población que siente incluso angustia ante la exigencia de los aprendizajes que ello implica.

Por su parte, Blázquez (2006) comenta que el acceso universal a estos escenarios virtuales y la capacitación para utilizar competentemente las tecnologías, no son más que dos nuevas exigencias emanadas del derecho a la educación de cualquier ser humano. El profesional de la docencia, comprometido con la sociedad actual, debe tener como objeto de estudio no sólo las posibles e importantes capacidades que pueden aportar a sus estudiantes las formas actuales de información y comunicación, sino usar como motivo de reflexión la creciente influencia que ejercen sobre su desarrollo como docente.

Observamos cómo, en estos aportes destaca la preocupación por aspectos técnicos y las transformaciones pedagógicas, no obstante no encontramos experiencias y percepciones de los docentes, en su calidad de protagonistas centrales, tal y como los identifica la autoridad que diseñó la RIEMS.

Las TIC son parte de la formación, capacitación y actualización que repercute en la profesionalización docente, son útiles para el proceso de aprendizaje de los estudiantes en tanto los y las profesoras las utilicen como herramientas, es decir en apoyo a la formación. Además como aseguran Barona, Loiola, García y Lessard, (2012, p. 18) "la profesionalización de la enseñanza significa que, además de la competencia específica en la disciplina, es preciso también una habilitación para la pericia en el oficio de enseñar" es en esas acciones, que realizan los y las docentes en el aula, en las que radica la utilidad de las estrategias pedagógicas dentro de las cuales quedan incluidas las informáticas.

El trabajo del docente en el aula, es el resultado de la confluencia de diversas formaciones, influencias, percepciones y representaciones sociales que el

docente selecciona, consciente y/o inconscientemente y que reproduce o que adopta para generar un estilo peculiar de hacer su docencia. Detrás de ese estilo o práctica docente se encuentra la huella del comportamiento del profesor admirado, el deber ser de un profesor o los arquetipos de la profesión. Además la gran mayoría de los docentes de bachillerato son profesionales de muy diversos campos disciplinarios, por lo que no necesariamente recibieron en su formación inicial una preparación pedagógica.

Desde la década de los setenta del siglo pasado, Woods (1980) ofrece un buen punto de partida para el tipo de reflexión que aquí se presenta, ya que enfatiza el uso de un método cualitativo para un análisis contextualizado situacionalmente de relaciones dentro del aula, tal es el caso del proyecto³ que da origen a esta ponencia en el cual se recapacita sobre el énfasis en el uso de las TIC y de manera paralela, la demanda por la capacitación del cuerpo docente. Este enfoque sociológico puede ser utilizado para las indagaciones de muchos otros maestros/maestras en el aula, tanto desde la perspectiva del educando como del maestro. Es por tanto que el análisis de los modos de actuar de las y los profesores respecto de las tecnologías, la planteamos desde la sociología del aula o de las interacciones que se generan entre estudiantes y profesores con un componente interesante: las actitudes.

El elemento más importante del enfoque de Woods (1980), centrado en las interacciones entre estudiantes y profesores, es que permite relacionar los contextos macro-micro en el marco de la sociología de la educación. Sostiene que, en los procesos de análisis en el aula, mirarlos desde uno solo de los factores estructurales y materiales es insuficiente, "porque omite la consideración de la adaptación social de los participantes a sus circunstancias y de la manera en que ocurren los procesos interactivos",⁴ de tal manera que, los análisis deben ser contextualizados a nivel micro.

³ Acceso, uso y apropiación de Internet como estrategia para el mejoramiento de la práctica docente en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, Clave: 057.11-P03, con apoyos de la Subsecretaría de Educación Media Superior del gobierno federal.

⁴ Reflexiones a partir de una traducción nuestra de una parte del trabajo de Woods (1980, p. 58).

Elegimos para el título de este texto el sustantivo *entusiasmo* que procede del griego *enthousiasmó*. De acuerdo con Bustos (s.f.), este término está formado con la preposición *en* y el sustantivo *theó* 'dios'. La idea que hay detrás es dejarnos llevar por un dios que entra en nosotros y se sirve de nuestra persona para manifestarse, como les ocurría –creían los griegos– a los poetas, los profetas y los enamorados. Los docentes cuyas prácticas denotan un entusiasmo por el uso de las TIC y sus efectos en el aprendizaje, son las que intentaremos enfatizar a la luz de aquellas que muestran resistencias o rechazo. El término entusiasmo expresa la posibilidad de que durante el proceso pedagógico, el profesor, a través de sus actitudes positivas, pueda conferirle una aplicación didáctica y formativa al recurso tecnológico.

Las actitudes se definen como la reacción favorable o desfavorable hacia un objeto, situación o suceso. Se constituye como una conducta por convicción. Son, según la *Encyclopædia Británica* (1998), una predisposición para clasificar objetos y eventos y reaccionar ante ellos con algún grado de consistencia evaluativa (New Encyclopædia Britannica, 1998).

Las actitudes, conjuntamente con la personalidad, la motivación, las expectativas de cada persona, la experiencia sociocultural o la ansiedad, se engloban dentro de las denominadas variables afectivas de aprendizaje (Skehan, 1989, citado por Álvarez, et al., 2011). Además, en las actitudes se reconocen tres componentes: afectivo (son las emociones, sentimientos y valores que provocan una realidad en determinada persona), conductual (implica actuar de cierta manera) y cognitivo (son el conjunto de conocimientos que posee una persona y con los que configura sus opiniones, argumentos y juicios) (Olson y Zanna, 1993).

Vale la pena distinguir las actitudes de otras dimensiones como las opiniones, las primeras –como ya mencionamos– tienen un componente afectivo ausente en las segundas. Para este trabajo decidimos buscar las actitudes positivas de los profesores que laboran en un bachillerato tecnológico analizando los reportes verbales de entrevistas y los resultados cuantitativos de otros instrumentos que se describen en el siguiente apartado.

En el caso que se presenta, se analizan las actitudes en relación al mandato de la imposición del uso de las TIC, con la entrada en vigor de la RIEMS, derivada



de las políticas educativas. El objetivo de la ponencia es mostrar las actitudes positivas de los y las docentes ante el acceso, uso y apropiación de las TIC, lo que les ha permitido concebirlas como posibilidad de desarrollo de las competencias de sus estudiantes.

MÉTODO

En la investigación se indagan desde una combinación de enfoques cuantitativos⁵ y cualitativos, las prácticas docentes de profesores/as de un plantel de bachillerato tecnológico, bajo el marco interpretativo de la teoría fundamentada con pretensión de construcción de teoría sustantiva que requiere una interacción permanente con los datos. En esta ponencia se presentan algunas reflexiones del entusiasmo que manifiestan los y las profesoras al incorporar las TIC en su práctica docente. Se examinan las entrevistas⁶ de tres profesores/as que habían cursado el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (Profordems),⁷ y que manifestaron actitudes positivas con relación al uso de las TIC en el trabajo docente como coadyuvantes del desarrollo de las competencias en sus estudiantes.

El perfil docente establecido en la RIEMS demanda que los profesores/as incorporen a su ejercicio y práctica docente, el uso y apropiación de las TIC como una herramienta que permita primero, el desarrollo de sus competencias comunicativas para posteriormente, con una orientación pedagógica, apoyar a sus estudiantes para adquirirlas o desarrollarlas.⁸ Recuperar experiencias de sólo tres docentes obedece básicamente a que son casos excepcionales, en

⁵ Durante el periodo 2009-2012 en que se desarrollaron los tres proyectos que integran la investigación, se aplicaron diversas encuestas a los profesores y a los estudiantes del plantel.

⁶ En total se realizaron 12 entrevistas a profesores/as de diferentes áreas de conocimiento, sexo y edad, que representaran la diversidad de la planta docente de la institución y sólo se seleccionaron aquellas que mostraron actitudes positivas hacia las TIC.

⁷ Este programa tiene planeado actualizar, formar y capacitar a los profesores en el modelo educativo planteado en la RIEMS.

⁸ Es frecuente hablar de los jóvenes actuales como "Nativos digitales" (Prensky, 2010) o también como la "Generación multimedia" (Morduchowicz, 2008) debido a la competencia que logran los jóvenes, prácticamente de manera natural y autónoma, sobre los dispositivos electrónicos.

contraposición con las actitudes del resto del profesorado caracterizadas por la resistencia, el temor al ridículo, la indiferencia o la simulación.

A partir de las actitudes que visualizamos en las disertaciones de los y las entrevistadas, elaboramos la siguiente tipología analítica:

- a) Una dimensión individual da cuenta de la percepción acerca de las TIC como herramienta para la práctica docente que han realizado los profesores de manera cotidiana, incluso considerando que no han habido cambios en las prácticas, algunos se abren a la posibilidad de usarlas para “hacer lo mismo con otros recursos”. Esta es una dimensión individual.
- b) En una dimensión didáctica consideramos la percepción que tienen respecto al impacto del uso de las TIC en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.
- c) La percepción sobre la infraestructura de la institución escolar para utilizar las TIC en el aula constituye la dimensión de la gestión.

Esta tipología tuvo una doble función, por una parte permitió codificar los datos empíricos y por otra, mantuvo la integración de las circunstancias macro y micro que vinculan a la RIEMS con los cambios requeridos en el aula realizados por los y las profesoras. Consideramos que cada una de estas dimensiones abona a la formación del estudiante y seguramente se obtendrán mejores resultados educativos si se combinan las tres.

Por la temática de la ponencia, la dimensión didáctica cobra mayor importancia y se refiere al papel que desempeña el docente en el modelo educativo actual impulsado por la RIEMS, en el cual se convierte en un generador de experiencias de aprendizaje que, a través de actividades proactivas orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los estudiantes con el saber colectivo culturalmente organizado para que descubran, recreen y se apropien de conocimientos significativos y construyan su propio conocimiento. Así pues, una de las funciones didácticas del profesor, en lugar de transmitir, es la de diseñar espacios y estrategias de aprendizaje interactivas con el empleo de recursos propios del campo de las TIC.

RESULTADOS

A partir de las 12 entrevistas realizadas detectamos que algunos profesores/as del bachillerato limitan las potencialidades de las TIC, empleándolas como herramientas para enseñar contenidos bajo esquemas didácticos tradicionales, como sería el caso de docentes que continúan “dictando la clase”,⁹ o los que continúan centrándola en su exposición, fomentando actitudes pasivas en los jóvenes¹⁰ dichos esquemas de trabajo son contrarios a los planteamientos metodológicos señalados en la RIEMS.

Por el contrario, en las entrevistas de los tres profesores seleccionados para el análisis de este reporte hallamos actitudes positivas y propositivas sobre las posibilidades que les proporciona el uso del Internet para su actividad en el aula. Dicen que: “sería fabuloso que tuviéramos Internet porque en la red hay muchos videos, porque a mí me facilitaría más las cosas” (H60),¹¹ lo cual implica la disposición del profesor para acceder a materiales y recursos que aplica directamente en sus clases sin tener que prepararlos ya que “[los videos] los bajaría y rápido” (H60). Esto permite mostrar a los estudiantes el mismo contenido con diferentes recursos, lo cual reconoce la diversidad de los educandos en cuanto a sus capacidades, limitaciones y ritmos de aprendizaje. Estos profesores reiteradamente declararon que las TIC simplifican considerablemente su trabajo en el aula, lo que muestra un componente afectivo positivo en relación a dichas tecnologías.

Previo a la realización de las entrevistas, se aplicó una encuesta a los profesores del plantel¹² la cual revela que de los que emplean las TIC en su trabajo

⁹ En el proyecto *Seguimiento de egresados de la primera cohorte (2008) del CBTIS No. 76 formada en el modelo educativo de la RIEMS*, Clave: 046.11-P03, se aplicó una encuesta censal a los estudiantes que estaban por egresar y encontramos que 83% de los estudiantes, expresó que siempre o casi siempre los profesores dictan en clase.

¹⁰ Un 95%, contestó que mantienen la atención en la clase siempre o casi siempre que sea el docente quien “da la clase”.

¹¹ Para garantizar la confidencialidad de la información y el anonimato de los y las entrevistadas se colocó la letra que corresponde al sexo seguido de la edad de la persona al momento de realizar la entrevista.

¹² La encuesta se entregó a los 100 profesores que integraban la plantilla docente del plantel y sólo la devolvieron contestada 67. Varios profesores de los que no la devolvieron, manifestaban cierto temor por el uso oficial que pudiera dársele a dicho instrumento.

docente 70%, considera que "hace más atractivos los contenidos", en tanto que para 83% "hace la clase más dinámica", 71% las usa debido a que "le ahorra tiempo" y 64% porque "logra mayor interacción con los jóvenes". Lo anterior se complementa con los testimonios de las tres entrevistas donde reiteradamente reconocen como ventaja del uso de las TIC que se atrae la atención de los estudiantes, ya que muchos jóvenes necesitan algo interactivo que capte su atención, por ejemplo "el hecho de proyectar algo con color" o "buscar datos en su teléfono celular" (M28) con ello se capta la atención y se logra reducir el tiempo para adquirir o desarrollar los aprendizajes.

Para acceder a los recursos disponibles en Internet, los y las profesoras (de las entrevistas seleccionadas) reconocen que se requiere de un proceso de capacitación en el que se conjunten dos aspectos, por una parte la disposición de la autoridad para ofrecer capacitación al docente de manera permanente al término de cada semestre, y por otra, el compromiso personal de capacitarse: "porque es necesario que ese deseo nazca en nosotros" (H60). Esto es un claro ejemplo del componente cognitivo de las actitudes en torno a las TIC.

Un aspecto que es considerado como una posibilidad de tomar a la tecnología como un recurso asociado a la dimensión individual, es la edad de los y las profesoras, lo cual se basa en la noción de los nativos digitales asumida por la mayoría de ellos, donde los más jóvenes se supone utilizan el recurso tecnológico de manera casi natural, mientras que los/las de mayor edad lo tienen que enfrentar como un reto. Esta situación ha sido tipificada con el término "brecha digital" que, según Serrano y Martínez (2003, p.8) "Es la separación que existe entre las personas, comunidades, estados, regiones que utilizan las TICs como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas o que, teniéndolo, no saben cómo utilizarlas", y lo expresan en comentarios como el siguiente: "si llega un compañero joven pues ya trae como antecedente el uso de la computadora como estudiante" (H52). Este componente conductual se visualiza además, en que hubo quienes se encontraron con que al cumplir 30 años de servicio o más, tuvieron que adaptarse al uso de la tecnología porque era necesario para cumplir con el perfil docente establecido en la RIEMS.

La tecnología como recurso didáctico permite que los estudiantes se apropien y construyan su conocimiento a partir de la relación que puedan establecer gracias a la naturaleza y posibilidades de dichos recursos, como por ejemplo, cuando se les solicita presentar sus prácticas: “ahora [...] con un video, con narración, pero aparte [...] que hagan una conclusión a mano para que no se copien” (H52) de esta manera los profesores procuran que la estrategia asegure que adquieran aprendizajes significativos, dado que:

[...] ellos [los estudiantes] saben más que nosotros al día de hoy porque saben manejar más la información. Nada más aquí lo importante es saberlos conducir, porque si saben manejar muy bien la computadora entonces sí hay que planearles bien lo que investigarán, lo que van a hacer, etc., [...] ahí depende del profesor (H60).

Entre los y las entrevistadas existe la preocupación porque los estudiantes hagan un *buen uso* de las tecnologías. Los y las profesoras tienen el prejuicio de que la mayoría de los trabajos escolares son resultado de *copiar y pegar* sin que se haga una lectura reflexiva sobre el beneficio académico de realizar determinada tarea escolar. Una maniobra que denota el componente cognoscitivo mostrado por los tres entrevistados excepcionales, para el mejor uso de la información obtenida por medio de las TIC, es por ejemplo, solicitar a los estudiantes una opinión personal sobre lo leído, tal como ellos lo vivieron en su capacitación a través del Profordems por la manera en que se involucraron con su proceso formativo. Una profesora afirmó: “aprender virtualmente, tomar el curso de Profordems, sí me ayudó y te ayuda mucho la interacción. Me gustó la especialización virtual, quiero estudiar psicología en la universidad virtual” (M28).

Declaraciones de este tipo demuestran la conjunción de los componentes cognitivo y conductual, ya que el profesor no sólo reconoce el recurso tecnológico, sino que ejecuta acciones innovadoras consecuentes y asume la necesidad de seguirse formando. Tal es el caso de la docente que afirma: “Dentro del CBTIS manejamos muchas [TIC], la facilidad que nos da el aplicar esto, ya no es tan pesado porque controlar tantos chicos es atroz, pero el poder utilizar las

herramientas, como Smartphones, es resumir todo y ayuda mucho. Son herramientas que te facilitan la vida, literalmente" (M28).

En relación a la dimensión de la gestión de las TIC los y las profesoras entrevistadas, aún aquellos con varios años de utilizar equipo de cómputo, expresan cierta desconfianza, principalmente ante la posibilidad de perder información y declaran que sienten:

[...] miedo a que se fuera la luz o se pasmara [y] todo lo que habíamos hecho se perdiera, y dentro de la escuela el temor es que funcionen las cosas [los equipos] porque luego las computadoras están contaminadas con un virus o luego no sirven. Por ejemplo ¿qué pasa si yo ya preparé mi clase con proyector y después éste no funciona? pues tengo que cambiar la forma de dar mi clase, así lo que pasa entonces [es que] nace cierto temor al utilizar estas herramientas porque no tenemos control sobre ellas (H60).

Los y las entrevistadas reiteran que la tecnología se puede utilizar en la labor docente preferentemente cuando tienen cierto control sobre su adecuado funcionamiento, por ejemplo cuando tratan de traer sus equipos "porque es mejor usar mi computadora y proyector, en caso de que no sirvan los de aquí en la escuela" (H52) ya que finalmente lo importante es poder acceder a lo que se obtiene de las tecnologías en especial cuando se piensa que: "¡Es una maravilla! la Internet (sic) y la computación, ya que nos permite obtener diferentes procesos, porque antes hacíamos un plan de estudios a mano, o una presentación con cartulinas que teníamos que andar cuidando de que no se maltrataran; ahora pues ya es más fácil" (H52).

En estos testimonios, es evidente que la dimensión afectiva manifiesta la actitud favorable hacia las TIC y denota el entusiasmo sobre el resultado de las experiencias que se han tenido con su uso en las actividades preparadas para los estudiantes, los y las profesoras afirman que, la interacción con las tecnologías provoca en los jóvenes mayor interés por las materias que cursan e incluso ayudan a los y las profesoras a controlar a los jóvenes del bachillerato.

CONCLUSIONES

Las actitudes favorables detectadas en los y las docentes sobre el uso de las TIC, para el desarrollo de las competencias de sus estudiantes, son: probar las alternativas que ofrecen las TIC, explorar los recursos disponibles que les signifique facilitar el trabajo docente, permitir que los estudiantes utilicen los recursos con que cuentan, ser cautos con la información que hay en la web y con las posibles fallas de la tecnología.

Los y las profesoras asumen que los estudiantes por condiciones generacionales están dispuestos al uso de la tecnología y sólo requieren de la guía del docente para aprovechar adecuadamente la información disponible. En sus actitudes demuestran que ven en las TIC una opción para simplificar su trabajo en el aula, aseguran que motivan a los estudiantes y logran atraer su atención con lo que se refuerza el aprendizaje.

Contrariamente a un supuesto inicial de este trabajo, sin importar la edad, algunos docentes de bachillerato tecnológico están dispuestos a capacitarse para usar la tecnología en su práctica y con ello transitar a un modelo pedagógico en el que el profesor diseña las condiciones para que el estudiante aprenda y desarrolle competencias. No obstante, al parecer la apropiación no se ha logrado ya que todavía consideran a las TIC como herramienta para ahorrar tiempo, tomando recursos ya disponibles en el ciberespacio en vez de comprometerse a desarrollar los recursos para los contenidos que están compartiendo con sus estudiantes en contextos particulares y de distintas áreas de conocimiento. Lo que nos lleva a dejar planteadas algunas interrogantes como ¿Qué pasará cuando se pierda el entusiasmo? ¿Se repetirán prácticas de utilizar y reutilizar durante varios ciclos escolares los mismos materiales? o ¿Se abusará de recursos que han sido preparados para otros fines?

REFERENCIAS

- Álvarez, S., et al. (2011). Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. *EduTec – e Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/pdf/EduTec-e_n35_Alvarez_Cuellar_Adrada_Anguiano_Bueno_Comas_Gomez.pdf
- Barona, C., Loiola F.A., García, O. y Lessard, C. (2012). *La profesionalización de la enseñanza en México y en Quebec. Perspectivas, casos y dispositivos de formación*. México: Juan Pablos Editor.
- Blázquez, F. (2006). Profesores y alumnos en la sociedad de la información. Una reconsideración de sus respectivos papeles. Universidad de Extremadura. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_1400/enLinea/12.pdf
- Bustos, A. (s.f.). Blog de la lengua española. Recuperado de <http://blog.lenguaje.com/2011/etimologia-de-entusiasmo/>
- Busón, C. (2006). Internet como recurso educativo en un mundo globalizado. UNED. Recuperado de <http://www.buson.net/consulta/023.pdf>
- Crovi, D. (2010). *Diagnóstico acerca del acceso, uso y apropiación de las TIC en la UNAM*. México: Plaza y Valdés.
- Fainholc, B. (2004). *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Gómez de Aranda, S. (2006). Internet, blogs y educación. La utilización de los weblogs como herramienta pedagógica. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/jornadas_internacionales/docs/upload/1111/1111C.pdf
- López y Mota, A. (Coord.) (2003). *Saberes científicos humanísticos y tecnológicos. Tomo II: Didáctica de las ciencias histórico-sociales. Tecnologías de información y comunicación*. México: Comie.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*, Argentina: Paidós.



- New Encyclopædia Britannica (1998). 15th Edition. Volume 1. Reino Unido: Encyclopædia Britannica Inc.
- Olson, J.M. y Zanna, M.P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review Psychology*, 44, pp. 117-154.
- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. Recuperado de: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Sancho, J. (1998). La tecnología: un modelo de transformar el mundo cargado de ambivalencia (13-38). En Sancho, J. Ma. (coord.), *Para una tecnología educativa*, España: Horsori.
- Serrano, A. y Martínez, E. (2003). *La brecha digital: mitos y realidades*. México: Editorial Universitaria de la Universidad de Baja California.
- Woods, P. (1980). *Teacher strategies: explorations in the Sociology of the school*, Gran Bretaña Croom Helm London.

III.5 MITOS CREADOS SOBRE LAS HABILIDADES DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Martha Elba Gutiérrez Vargas

Hilario Anguiano Luna

Gabriel Pérez Crisanto

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México

INTRODUCCIÓN

Se identifica que la capacidad para usar las nuevas tecnologías de la información, no es meramente un problema tecnológico de crear y mantener infraestructuras, es también un problema cognitivo. Los contextos internos de los usuarios de Internet se ven afectados por variables como la actitud ante el uso de la tecnología, la tarea, la motivación y la confianza en sus habilidades para usar los sistemas. La experiencia con las tecnologías y las habilidades metacognitivas también influyen y afectan. Estos y otros, son factores necesarios para interactuar con los entornos tecnológicos, las interfaces y los lenguajes hipertexto (Nicholas, David y otros). Además de que nuevas habilidades son necesarias para saber cómo acceder, navegar, gestionar, evaluar y utilizar la información digital (Webber y Johnston, 2000). Una muestra de estudiantes universitarios fue interrogada acerca de su experiencia al usar Internet. El instrumento de recuperación de sus experiencias y reflexiones consistió en la redacción de un escrito de expresión libre. Resultados: el análisis de los datos identifica que los sujetos de la muestra tienen problemas asociados con la gran cantidad de información que encuentran y no saben seleccionarla y en donde buscar, invirtiendo muchas horas de trabajo leyendo gran cantidad de información por no saber buscar. Como conclusión identificamos que ante la experiencia en el uso de las



tecnologías, la población de estudiantes muestra heterogeneidad en su capacidad de entender cómo funciona Internet para operar de manera eficiente. Se identifica una brecha digital cognitiva, sin los conocimientos adecuados y sin saber propiamente «moverse» por la red, una buena parte de los estudiantes son consumidores y no usuarios de información porque carecen de las habilidades para solucionar problemas de búsqueda, sobrecarga, confusión y pérdida de información, entre otros.

OBJETIVO

Diferenciar los mitos creados en torno con respecto a los estudiantes y sus habilidades de navegación en Internet.

JUSTIFICACIÓN

Algo que se evidencia cuando se revisa la investigación realizada en este campo es la carencia de estudios en profundidad que documenten la naturaleza de las habilidades, más allá de aspectos puramente técnicos.

- Prensky (2001a) hace referencia a la expresión nativos digitales, utilizada para nombrar a jóvenes que ingresan al sistema educativo: «Los estudiantes de hoy son hablantes nativos del lenguaje digital de las computadoras, los videojuegos y la Internet».
- Tapscott (1998) se refiere a esta población con el término generación Net, con el que denomina a la primera generación que crece rodeada de tecnología digital, para cuyos integrantes esta no parecería constituir ninguna amenaza sino un entorno completamente natural a su experiencia cotidiana.
- Diversas denominaciones –digital natives, net generation, millenials, Google generation– emplean el concepto de generación como criterio tanto para pensar en la transformación del proceso educativo, como en las modificaciones de las características demográficas de los estudiantes (Bennett, Maton y Kervin, 2008).

Comprensión, uso y apropiación de las TIC Experiencias de los estudiantes:

- De acuerdo con Van Dijk y Hacker (2003) distinguen entre habilidades:
- Operacionales: para operar con hardware y software.
- Informacionales formales: para entender las características y el manejo de computadoras.
- Informacionales sustanciales: para encontrar, seleccionar, procesar y evaluar la información de acuerdo con preguntas y necesidades específicas.
- Estratégicas: relacionadas con el uso de fuentes y medios para objetivos específicos o generales en función de las exigencias y requisitos instrumentales para ingresar y crecer en la cultura académica y el competitivo mundo laboral.

RESULTADOS

Actividades que realizan en Internet:

Espacio de entretenimiento:

- Escuchan y bajan archivos de música y películas 54%
- Participan en redes sociales 40%
- Tienen blogs o página 34%
- Participan en chats 29%
- Bajan archivos de fotos digitales 20%
- Utilizan videojuegos 15%
- Crean y usan multimedia 11%
- Crean y editan imágenes 5%
- Crean páginas web 3%
- Envían y reciben correos electrónicos 94%
- Buscan información para sus tareas 76%
- Leer noticias y periódicos on-line 3%
- Buscar empleo 2%
- Compras de juegos 3%



Experiencias de los estudiantes:

- 45% de los estudiantes manifestó tener confianza en su habilidad para el uso de la tecnología y en Internet.
- 85% manifestó que para encontrar información, sienten menos confianza para manipular y usar la información que encuentran en Internet.

El análisis de textos demostró que:

- Si bien los estudiantes sienten confianza en su habilidad para el uso de la tecnología, sienten menos confianza para manipular y usar la información que encuentran.
- Los estudiantes manifestaron niveles altos de habilidad para el uso de la red, los porcentajes disminuyeron cuando se indagó sobre su habilidad para realizar tareas simples como:
 - Recoger información (30,5%),
 - Organizarla (28,5%) y
 - Evaluarla (25%).
- Los estudiantes sienten confianza en su 15% pero no consideran que el uso de Internet les proporcione aprendizaje para la investigación.
- 100% buscan información en Google, Yahoo, Altavista, MSN,
- 98% no distinguen entre navegadores, buscadores, metabuscadores, bases de datos, portales, sitios de tipo académico.
- 95% contesto que no sabe cómo usar estrategias refinadas de búsqueda.
- 75% considera que no sabe manejar información de manera eficiente
- 52% considera que no sabe como evaluar la información que encuentra.

CONCLUSIONES

Desconocen:

- Los distintos sistemas de las tecnologías de la Información académica.
- No saben cuáles utilizar y cómo utilizarlas y como afectan la calidad de la información que necesitan o se les solicita.
- Las características de las fuentes que recuperan (los géneros documentales).

- No conocen sistemas de información académica fiables.
- Carecen de habilidades de consulta para el entorno de Internet.
- Sus hallazgos de información son fortuitos
- Sus búsquedas son muy generales.
- Carecen de:
 - Habilidades de navegación por la información académica de Internet.
 - Habilidades de lectura de hipertextos y selección de enlaces a seguir y conocimiento de cuando concluir una búsqueda.
 - Habilidad de recuperar registros de las fuentes académicas.
 - Criterios de valoración sobre la utilidad de las fuentes a partir de información textual limitada, como títulos y resúmenes científicos, a falta del texto completo.

Necesitan:

- Especificar, formular y analizar sus necesidades de información.
- Construir cadenas de búsquedas.
- Aprender a preguntar con preguntas concretas para limitar la información recuperada y el exceso de información.
- Refinar sus búsquedas como una habilidad para cerrar o ampliar conceptos.
- Habilidades para filtrar información con palabras clave y términos booleanos.
- Hay necesidad de desarrollar las habilidades para localizar, acceder, evaluar, interpretar y actuar con información, competencias fundamentales para hacer elecciones informadas (Combes, Barbara, 2007).

Los estudiantes han adquirido una relación más «intuitiva y espontánea» con Internet y tienden a ser usuarios y creadores acríticos de información y, la mayoría de las veces, se orientan al consumo cultural poco reflexivo y al entretenimiento pasivo (Kennedy y Gregoryotros, 2006). Existe el presupuesto según el cual los estudiantes tienen habilidades digitales prácticamente naturales y no requieren un aprendizaje formal debe eliminarse. El mito de los estudiantes

como nativos digitales tiene límites y riesgos en la medida en que no permite identificar la diversidad de esta población o hacer diferencias para atender sus necesidades de desarrollo específicas y favorecer procesos de participación académica de calidad.

REFERENCIAS

- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*. 9(5).
- Bennett, S. Maton, K. y Kervin, L. (2008). The "Digital Natives" debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*. 39(5).
- Combes, B. (2007). The Search for information and the Net Generation. *International Association of School Librarianship, Selected Papers from the 36th Annual Conference*.
- Kennedy G. (2006). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australian Journal of Educational Technology*. 24(1).
- Nicholas, D. et al. (2003). Digital information consumers, players and purchasers: Information seeking behaviour in the new digital interactive environment. *Aslib Proceedings*. 55(1/2).
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the Net Generation*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Webber, S. y Johnston, B. (2000). Conceptions of information literacy: New perspectives and implications. *Journal of Information Science*. 26(6).

III.6 PEDAGOGÍA Y TECNOLOGÍA: EL RETO DE UNA LICENCIATURA EN TRES UNIVERSIDADES

Karla Pedroza Rodríguez

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México DF

Palabras clave: Pedagogía, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Curriculum, comunicación educativa, diseño instruccional

RESUMEN

Existe una preocupación porque los estudiantes universitarios se preparen y utilicen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); se plantea la inserción de éstas como parte de los currícula de todos los niveles educativos, que los docentes los utilicen como material de apoyo y que los materiales sean incluyentes, pero ¿quiénes enseñan en estas nuevas modalidades educativas y de qué manera se prepara a las nuevas generaciones para diseñar materiales y recursos en estos entornos? ¿Qué criterios deben considerar para diseñar materiales digitales que atiendan la diversidad? ¿Se puede hablar de que hay una innovación curricular en los planes y programas de estudio de pedagogía?

El presente trabajo constituye una reflexión sobre el impacto del avance tecnológico, su concepción y uso dentro del campo educativo en México, específicamente en el nivel superior en la licenciatura en Pedagogía de tres instituciones representativas en la formación de profesionales en este campo

* Licenciada en Pedagogía por la UPN, estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación en la UPN. Especialista en diseño instruccional y desarrollo de software educativo, cursos en línea, talleres y autora de libros de texto de informática para niños.



de estudio: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Panamericana (UP).

Para ello, se realiza un estudio comparativo desde el enfoque cuantitativo y cualitativo, para identificar los tipos de créditos, disciplinas y ejes de análisis sobre la teoría y práctica educativa entre estas tres universidades y la manera en que han incorporado en sus programas a las tecnologías digitales como herramientas de apoyo y como parte de sus asignaturas (incluso tienen áreas de formación terminal especializadas en TIC).

Como parte de los resultados, se puede reconocer que cada universidad tiene enfoques distintos sobre este campo de estudio, producto de la institución que las imparte y el contexto sociopolítico que cada una representa.

Este estudio permite analizar algunos aspectos de las instituciones, cuestionar el nivel de especialización y uso de las TIC en las áreas terminal, la manera en que abordan la diversidad cultural en este rubro y cómo conciben la labor de los académicos que actualmente imparten estas asignaturas y de aquellos que van a egresar de estas licenciaturas.

EN CONTEXTO: DE LO GLOBAL A LO NACIONAL

La Sociedad del Conocimiento es concebida como el paradigma tecnológico actual a nivel global, se basa en el aumento de la capacidad de procesamiento de la información y la comunicación humana a través del uso de las tecnologías digitales en los diferentes ámbitos, donde el conocimiento “se crea, se acumula, se difunde, se distribuye y se aprovecha” (Olivé, 2006).

En este contexto, las TIC han tenido un impacto creciente en el ámbito educativo en las últimas dos décadas (Coll, 2008), utilizadas como herramientas de apoyo en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en sus distintas modalidades: presencial, a distancia (e-learning) o combinado (blended learning).

Esta incorporación de las TIC en educación es producto de la globalización y acuerdos internacionales, tales como el Foro Mundial de Educación celebrado en Dakar, Senegal en el año 2000, donde 164 países definieron los seis objetivos

de la Educación para Todos (ETP) con el fin de “mejorar considerablemente las posibilidades de aprendizaje ofrecidas a los niños, jóvenes y adultos” hasta el 2015. Este tipo de acuerdos impactan directamente en las políticas nacionales y, con ello, en las reformas educativas y los resultados esperados respecto a los egresados de las escuelas de todos los niveles educativos y los futuros profesionales y trabajadores. Se promueve el establecimiento de políticas públicas adoptadas en México a través de una Agenda Digital que cree condiciones para incorporar dichas tecnologías en los distintos sectores de la población del país: gobierno, productividad laboral, salud, inclusión social y educación (Agendadigital.mx, 2012).

Según la Agenda Digital y el estudio Visión México 2020. Políticas Públicas en materia de Tecnología de Información y Comunicaciones para impulsar la competitividad de México (2006), donde se presentan las políticas públicas en materia de TIC y las acciones estratégicas en el ámbito educativo, se pretende:

- Promover la conectividad en los centros educativos (escuelas de nivel básico, medio superior y superior, y bibliotecas).
- Fortalecer las habilidades digitales de los alumnos y docentes.
- Desarrollar contenidos educativos digitales.
- Crear nuevos contenidos y modelos pedagógicos a partir de una alianza público-privada para generar contenidos educativos, en donde las empresas fabricantes de software creen contenidos innovadores, que motiven al estudiante y representen retos intelectuales.

DIVERSIDAD CULTURAL Y TIC

La diversidad cultural está presente en una comunidad, escuela o salón de clases, incluso, en cualquier grupo de una red social o en un entorno virtual de aprendizaje, donde los sujetos construyen significados a partir de su contexto y formas de asumir la vida cotidiana.

Desafortunadamente, nos enfrentamos a una nueva sociedad fragmentada, entendida como “una sociedad del riesgo, concepto con el que se designa una

fase de desarrollo de la sociedad moderna en la que los riesgos sociales, políticos, económicos e individuales, tienden, cada vez más, a escapar a las instituciones de control y protección de la sociedad industrial.” (Beck, 1997).

En este sentido, las políticas también se ven fragmentadas, debido a que existe una desarticulación entre éstas e impactan en los distintos ámbitos de la sociedad: la educación, el trabajo, incluso en los medios masivos de comunicación.

Se genera una contradicción: por una parte existe un reconocimiento de diversidades sociales, culturales y tecnoeconómicas y, por otro, se promueve la indiferencia, las personas tienden a separarse de la colectividad, el modo de vida implica cambiar de roles constantemente, se favorece el individualismo y el consumo, con ello, la pérdida del valor de la cultura y la unidad.

En este contexto las sociedades se han transformado y el desarrollo tecnológico ha abierto nuevas formas de comunicación e interacción entre las personas, las comunidades y las culturas, sin embargo, también ha generado la desigualdad de acceso a estos medios, contenidos e infraestructuras de la información.

Es por estos motivos que resulta necesario utilizar este desarrollo tecnológico para crear nuevas formas de comunicación e interacción de los grupos minoritarios, para promover la interculturalidad a través de estos medios, como Internet, y por tanto, resulta indispensable formar a los profesionales y especialistas que integrarán estas herramientas al aula y producirán materiales con fines didácticos en distintos niveles de educación y modalidades.

LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN MÉXICO

La Pedagogía es un campo de estudio de los procesos, prácticas y teorías educativas dadas en distintos contextos y modalidades. Para algunos es considerada como la ciencia de la educación que permite comprender e interpretar las acciones de los sujetos de estudio en los distintos contextos (Quintana, J., 1983),¹ aunque para otros es un arte o un conjunto de saberes.

¹ El autor considera que la Pedagogía es una auténtica ciencia porque tiene: un objeto propio, un método y un sistema de teorías, aunque queda por formalizar su estructura epistemológica.

En este trabajo es considerada como el campo de estudio profesional que permite indagar y tomar decisiones lo más metódicamente posible ante los hechos educativos; consiste en guiar la educación, ilustrarla y resolver las deficiencias que en ella se detecten (Durkheim, 1996).

En sus inicios, en México hacia el año de 1910, la pedagogía se concretó como licenciatura con la finalidad de profesionalizar la docencia y con el transcurso de los años se redefinió para formar especialistas en educación.

Actualmente, ante el paradigma de las TIC y la Sociedad del Conocimiento, se demanda un nuevo perfil del pedagogo.

TECNOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

La inserción de las TIC, dentro del ámbito educativo propicia la transformación de los espacios educativos tradicionales y genera otros, que integran otras formas de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información, y otras utilidades:

- Son mediadoras de los procesos comunicativos entre profesores, estudiantes contenidos y tareas de aprendizaje.
- Constituyen herramientas de pensamiento y de inter-pensamiento.
- Se desarrollan diseños tecnológicos como software educativo, objetos digitales de aprendizaje, plataformas de aprendizaje (LMS, CMS, entre otros).
- Brindan la posibilidad de configurar entornos de trabajo colaborativo.
- Propician el aprendizaje autónomo.
- Permiten la producción de materiales propios.

Debido a que integran distintos lenguajes se requiere un nivel de especialización para el diseño instruccional o tecno-pedagógico, que permita a los pedagogos tener criterios para diseñar materiales didácticos en distintos soportes desde presentaciones, hasta cursos en línea u Objetos Digitales de Aprendizaje (ODAs).

Estos criterios se pueden describir a partir de los tres niveles de análisis para el uso efectivo de herramientas tecnológicas y las prácticas educativas planteados por César Coll, Teresa Mauri y Javier Onrubia (2008):

NIVEL	RELACIONADO CON...	DESCRIPCIÓN
Diseño tecnológico	Características del equipamiento y recursos tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidades y limitaciones de los recursos para representar, procesar, transmitir y compartir información. • Posibilidades de organización de actividades. • Formas de participación, seguimiento y evaluación.
Diseño tecno-pedagógico	Diseño instruccional o pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta global y explícita de contenidos, objetivos, actividades de enseñanza y aprendizaje, sugerencias didácticas y orientaciones técnicas sobre el uso de los recursos. • Normas y procedimientos de uso de las herramientas.
Prácticas educativas	Implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretaciones, mediación por parte del docente y estudiantes y formas de uso. • Estructuras de participación durante el proceso formativo. • Formas de organización y procesos entra e inter-mentales implicados.

Niveles de análisis de uso efectivo tic. Del diseño al uso (Coll, Mauri, Onrubia, 2008)

Al igual que un arquitecto requiere de fundamentos teóricos para aplicar un diseño u otro en un contexto determinado, un pedagogo requiere conocer el terreno, los recursos y materiales que va a utilizar para diseñar los contenidos de un recurso digital. Es un nuevo lenguaje y campo de estudio, requiere una formación específica.

Algunos autores se refieren a esta necesidad o nuevo campo de estudio de la pedagogía, como Ciberpedagogía como un espacio multidireccional de aprendizaje mediado por la tecnología (Altamirano, M. 2009, Sáez, R., 1998) lo que requiere de un nuevo perfil del pedagogo cuyas funciones sean la elaboración de material didáctico, tutorías en línea, evaluación de aprendizaje en red, uso de plataformas, creación de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), software educativo y diseño instruccional.

Más allá de ponerle otro nombre al campo de la pedagogía, ya sea ciberpedagogía, innovación educativa, tecnología educativa, entre otros, se requiere reorientar la formación en Comunicación y Tecnología Educativa, como un área de estudio de los futuros pedagogos.

Adicional a este planteamiento, es necesario caracterizar estas nuevas líneas de formación, ya que la tecnología avanza a pasos acelerados, contrario a los

cambios curriculares y a la formación de los docentes especialistas en estos campos, que en muchos casos se encuentran alejados de las prácticas en los entornos virtuales o en el diseño de recursos educativos de forma sistematizada, ya que se trata de un campo de acción profesional emergente.

Basta con revisar las bolsas de trabajo, donde se requieren licenciados en pedagogía para desempeñar diferentes actividades, por ejemplo.²

- Coordinador de Tecnología Educativa con experiencia mínima de tres años. Funciones: Excelente manejo de plataforma educativa, preferentemente Moodle. Experiencia en capacitación docente y desarrollando materiales educativos.
- Coordinador de Diseño Académico para proponer innovaciones tanto en la estructura como en los contenidos de los cursos.
- Pedagogo para la elaboración de planes y programas, así como trámites ante la SEP.
- Docentes de licenciatura con experiencia en uso de plataformas educativas en línea.
- Desarrollo de Proyectos Educativos De Forma Integral (Team Work Approach).
- Desarrollador instruccional psicopedagogo con experiencia mínima de 3 años en e-learning, diseño web y técnicas pedagógicas para trabajar por proyecto.
- Diseñador instruccional para asesorar al maestro en el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje utilizando recursos tecnológicos a través del diagnóstico de las necesidades del cliente y contenido.
- Editorial solicita Consultores académicos, con experiencia en los distintos niveles educativos (preescolar-universidad) o en capacitación.
- Especialista en educación a distancia.
- Analista de capacitación para televisora.

² Vacantes consultados en junio de 2013 en las siguientes bolsas de empleo: www.computrabajo.com.mx www.occ.com.mx/ y www.empleo.gob.mx

- Investigador encargado de recopilación de datos, trabajo de campo, recopilación de información de diferentes temas.

Se requiere un nivel de especialización para el diseño instruccional o tecnopedagógico, que permita a los pedagogos tener criterios para diseñar un curso, al igual que un arquitecto requiere de fundamentos teóricos para aplicar un diseño u otro en un contexto determinado, un pedagogo requiere conocer el terreno, los recursos y materiales que va a requerir para diseñar los contenidos de un curso. Es un nuevo lenguaje y campo de estudio, requiere una formación específica.

Las tres universidades en cuestión incorporan en sus programas el estudio de las TIC, sin embargo es necesario analizar de qué manera, bajo qué perspectiva y cuál es el enfoque curricular y pedagógico.

TRES UNIVERSIDADES, UNA LICENCIATURA

Actualmente, la Licenciatura en Pedagogía es impartida por distintas universidades públicas y privadas en todo el país.

Se toman como punto de referencia a la UNAM como a la UPN por ser representativas de esta carrera y marcar el origen de la licenciatura en el país desde distintos enfoques, así como a la UP, por ser una institución privada con reconocimiento internacional que ofrece esta carrera desde hace más de 30 años.

Las tres universidades se ubican en el Distrito Federal en zonas urbanas, por lo que hay transporte accesible y estacionamiento para los docentes y alumnos.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

- Tipo: Pública
- Sin costo
- La carrera se imparte dentro de la Facultad de Filosofía y Letras en Ciudad Universitaria.
- Historia:

Año	Hecho
1885	Impartición de cursos pedagógicos.
1910	Fundación de la Escuela Nacional de Altos Estudios dependiente de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se imparte de manera institucional la Pedagogía junto con Historia y Filosofía y letras, como parte de la Sección de Humanidades.
1924	Creación de la Escuela Normal Superior para institucionalizar la formación universitaria de los docentes, y se funda la Facultad de Graduados y la Facultad de Filosofía y Letras, en sustitución de la Escuela de Altos Estudios.
1929	Autonomía de la UNAM. La Escuela Normal Superior se separa de la UNAM y pasa formar parte de la SEP y los estudios de pedagogía quedan adscritos al Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
1930	Proceso de independencia de los campos del saber incorporados a la Facultad de Filosofía. Problemas con la legitimización de la pedagogía como saber especializado. Retiro de maestros de pedagogía a la Normal Superior.
1935	Creación de la Maestría en Ciencias de la Educación en la UNAM dirigido a formar docentes de nivel básico y superior.
1942	Creación del Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras y establecimiento de dos cursos obligatorios: Técnica de la Enseñanza e Historia de la Educación, con el fin de recuperar el aspecto pedagógico en el plan de estudios.
1950	Fundación de Ciudad Universitaria. Reestructuración de la Facultad de Filosofía y Letras. Sustitución del nombre de la Maestría de Ciencias de la Educación a Pedagogía con un plan de estudios con duración de tres años.
1955	Creación del Posgrado en Pedagogía en la UNAM.
Finales 50's	Impartición de la licenciatura en Pedagogía en otros estados, como la Universidad Veracruzana y la Universidad de Monterrey, apegados al plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con algunas adecuaciones.
70's	Crecimiento acelerado de la matrícula en la carrera de Pedagogía en las diferentes universidades del país.
1979	Implementación de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN con el fin de formar pedagogos sociopolíticos
80's	Creación y diversificación de instituciones universitarias particulares que impartían la carrera de Pedagogía.
2010	Nuevo plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía.

Hechos históricos de la carrera de Pedagogía en la UNAM (Romo, M., 2009).

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

- Tipo: Pública (depende de la Secretaría de Educación Pública-SEP)
- Sin costo
- La carrera se imparte en la Unidad Ajusco.
- Historia:

Año	Hecho
1978	Creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con el fin de ofrecer a los profesores de Educación Preescolar y Primaria en servicio la nivelación al grado de Licenciatura.
1979	Implementación de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN con el fin de formar pedagogos sociopolíticos
1985	Implementación de nuevo "Proyecto académico" basado en la política curricular de la modernización educativa, resultado del segundo periodo de redefinición institucional, y programas de especialización y maestría con la finalidad de formas profesionales de la educación, científico y crítico, mezclado con los principios de democráticos y nacionales del plan anterior.
1990	Implementación de nuevo plan de estudios en Pedagogía en la UPN, producto del tercer periodo institucional de descentralización y achicamiento, caracterizado por la transferencia de recursos de las unidades UPN a cada estado. Se busca formar pedagogos investigadores en problemáticas relativas a al trabajo escolar.

Hechos históricos de la carrera de Pedagogía en la UPN (Plazola, M., 2009).

Universidad Panamericana (UP)

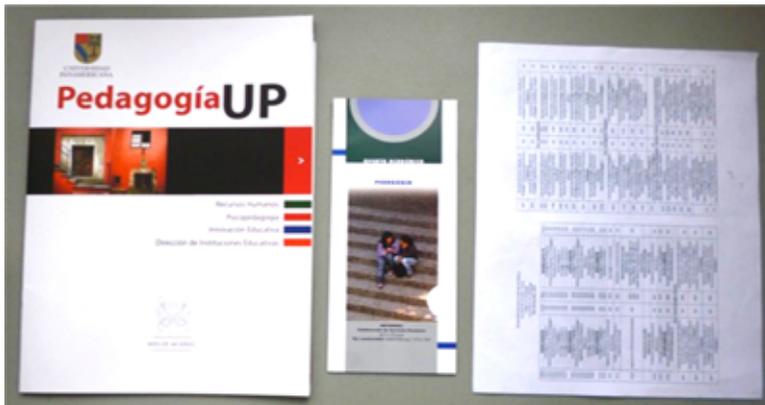
- Tipo: Privada (forma parte del Opus Dei (representante de la Iglesia Católica)
- Costo por semestre: \$86,000
- La carrera se imparte en la colonia Insurgentes Mixcoac.
- Historia:

Año	Hecho
1968	Fundación del Instituto Panamericano de Humanidades (IPH), con el propósito de brindar una formación humanística adicional a los participantes del Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa (IPADE), escuela de negocios líder en Latinoamérica. Impartición de los primeros cursos de la licenciatura en Pedagogía, Administración de Instituciones, Filosofía y Derecho. Fundación de la Escuela de Pedagogía.
1978	El IPH cambia su nombre a Universidad Panamericana.

Hechos históricos de la carrera de Pedagogía en la UP (www.up.edu.mx).

La diferencia entre estas instituciones educativas es que desde sus orígenes fueron fundadas con distintos fines: la UNAM y la UPN para profesionalizar a los docentes en servicio, mientras que la UP para formar pedagogos desde sus inicios, de hecho la carrera de Pedagogía fue una de las primeras en impartirse en esta universidad.

Mientras que las primeras reciben presupuesto federal, la UP cobra por impartir la carrera. Esto se ve reflejado desde la manera en que se brindan informes a los aspirantes: en la UP hay un área para dar informes, llenas un registro y te atienden de manera personalizada, en la UPN te dan un folleto y te comentan que en la página de Internet encuentras mayor información y en la UNAM te mandan por ventanillas y te dan una copia del mapa curricular.



Folletos y mapa curricular licenciaturas en Pedagogía UP, UPN y UNAM (2013)

Elementos Plan de estudios carreras en Pedagogía UNAM, UPN y UP

Año Plan de estudios

UNAM	UPN	UP
2010	1990	1994

Créditos

UNAM	UPN	UP
330	332	334

Duración

UNAM	UPN	UP
4 años (8 semestres)	4 años (8 semestres)	4 años (8 semestres)

Perfil de egreso

UNAM: Profesional capaz de identificar, analizar y resolver problemas educativos, situándolos en su contexto social, económico, político y cultural, con fundamentos teóricos y metodológicos.

Tendrá la capacidad para diseñar, proponer y llevar a la práctica diversas estrategias y acciones que resuelvan problemas tales como: el analfabetismo; la revisión y actualización de planes y programas de estudio; problemas de planeación y administración educativas, rezago educativo, deserción, reprobación escolar y baja eficiencia terminal en procesos de educación formal; deficiente formación pedagógica y actualización de personal docente, instructores, coordinadores y directivos; selección y utilización de métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje; participación en grupos interdisciplinarios de trabajo; elaboración de programas de orientación escolar, vocacional, profesional y de capacitación; diseño, instrumentación y evaluación de procesos de investigación educativa, entre otros.

UPN: Al concluir sus estudios el pedagogo podrá:

- Explicar la problemática educativa de nuestro país con técnicas base en el conocimiento de las teorías, los métodos y las pedagógicas y del sistema educativo nacional.
- Construir propuestas educativas innovadoras que respondan a los requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo, basándose en el trabajo grupal e interdisciplinario.
- Realizar una práctica profesional fundada en una concepción plural humanística y crítica de los procesos sociales en general y educativos en particular.
- Diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos con base en el análisis del sistema educativo mexicano y el dominio de las concepciones pedagógicas actuales.

UP: Formamos profesionales comprometidos con la educación, capaces de proponer alternativas innovadoras para solucionar los retos actuales.

Nuestros egresados tienen las herramientas necesarias para dirigir, crear y diseñar las propuestas que les permitan integrarse exitosamente en el ámbito laboral que deseen.

Campo laboral

UNAM: Docencia, Orientación educativa, Educación no formal, permanente y capacitación, Administración y gestión educativa, Comunicación educativa, Investigación educativa, Desarrollo curricular.

Estos ámbitos del campo laboral son dinámicos, por lo que a futuro se prevé la diversificación de algunas áreas, de acuerdo con las necesidades de la sociedad moderna, por lo que desde una visión prospectiva podrán reorientar los ámbitos de desempeño profesional.

UPN: El egresado podrá desarrollar sus actividades en:

- Instituciones educativas de los sectores público y privado, desde el nivel preescolar hasta el superior.
- Instituciones sociales como hospitales, asociaciones civiles, organismos gubernamentales.



- Medios de comunicación social.
- Centros de investigación educativa.
- Empresas públicas.

UP: Hospitales, Consultorios privados, Escuelas, Fundaciones, ONG's, Empresas privadas y públicas, Instituciones educativas, Organismos internacionales, Medios de comunicación, Universidades virtuales, Centros de educación a distancia, Museos interactivos, Consultor independiente y Museos.

Áreas de formación (último año)

UNAM	UPN	UP
Áreas: Teoría, filosofía e Historia Interdisciplinaria Área: Investigación Pedagógica Área: Integración e Intervención Pedagógica: Subárea 1: Proceso E-A Subárea 2: Planeación y Evaluación Educativa Subárea 3: Comunicación y Tecnologías en la Educación Subárea 4: Orientación Educativa Subárea 5: Educación No Formal Subárea 6: Administración Educativa Subárea 7: Política, Sociedad y Educación	Campos de concentración: Docencia Currículum Comunicación Opción 1: Educación a distancia Opción 2: Comunicación educativa Opción 3: La imagen y el lenguaje sonoro en el marco de las TIC Proyectos educativos Orientación educativa	Áreas Terminales: Recursos Humanos Psicopedagogía Innovación educativa Dirección de instituciones educativas

Asignaturas TIC

UNAM:

- Taller de Tecnología Educativa 1 y 2 (Medios y Tecnologías en la Educación).
- Taller de Tecnología Educativa 3 y 4 (Desarrollo y Evaluación de Proyectos de Educación a Distancia).
- Taller de Comunicación Educativa 1 y 2 (Lenguaje y Educación).
- Taller de Comunicación Educativa 3 y 4 (Medios de Comunicación y Educación).

UPN:

- Análisis del discurso I
- La imagen en el proceso educativo
- La radio educativa
- Análisis del discurso II
- La comunicación audiovisual
- Taller de medios de comunicación educativa

UP:

- Diseño instruccional
- Introducción a la innovación tecnológica
- Principios de fotografía y video
- Plataformas tecnológicas para la educación a distancia
- Creatividad e innovación
- Imágenes digitales
- Diseño y evaluación de software educativo
- Animación 3d
- Emprendedores en tecnología e innovación
- Innovación y diseño asistido por computadora
- Tecnologías de la información para la toma de decisiones

COMPARANDO CURRÍCULA

De manera general, se puede apreciar que el tipo de institución tiene un impacto directo en la concepción del pedagogo y en su inserción en el campo laboral, ya que si bien comparten formación y ámbitos de acción, desde cada universidad se brindan orientaciones puntuales hacia el mercado a desarrollarse.

En todos los casos, las modificaciones curriculares incorporan a las TIC como parte de sus asignaturas, sin embargo, en ninguno de los casos se explicitan las teorías de diseño instruccional, evaluación de software educativo y diseño de cursos que se retomarán a lo largo de la carrera. En la UPN se puede observar con mayor detalle el trabajo con los diferentes medios como la imagen, la radio,

la TV o las plataformas, lo que permite diferenciar los contenidos a abordar en función de la opción del campo de Comunicación, no obstante, queda reducida la descripción de los medios digitales en el desarrollo de materiales.

En la UP, por su parte, se plantea de forma explícita el área terminal de Innovación educativa y se implementa la asignatura de diseño instruccional y evaluación de software educativo, sin embargo, los criterios no están definidos bajo una perspectiva teórica de aprendizaje o metodología específica y no hay parámetros de comparación sobre el software educativo producido.

En el caso de la UNAM, el campo de las TIC es abordado como una subárea de intervención educativa, por lo que la producción digital, el diseño instruccional, implementación y evaluación de este tipo de recursos son reducidos a herramientas dentro del salón de clases.

Aunado a ello, el nivel de profundización de las asignaturas en TIC es limitado, porque sólo se trabajan durante un semestre y se requiere de un nivel de involucramiento y producción que brinden el nivel de especialización requerido. No se logró analizar el papel del docente, por lo que tampoco se puede establecer la relación entre éste y los estudiantes, y en los materiales disponibles no se explicita.

Existe flexibilidad curricular en la parte final de la formación, sin embargo, hay poca la diversidad de asignaturas a elegir en cada área de formación. Si bien se incorporan los planteamientos sobre TIC, no se puede afirmar que exista una innovación educativa, ya que según lo planteado por Castañeda la innovación en el campo del currículum no se refiere "a la introducción de algo nuevo como tal, sino sobre todo se relaciona con la capacidad de refundar una práctica al re-articularla a partir de diferentes finalidades, nuevas combinaciones y/o formas de organización". (Castañeda, A., 2000).

Las innovaciones en estructuras curriculares y prácticas educativas requiere de un currículum flexible (flexibilidad curricular), formación o aprendizaje por competencias, currículum centrado en el aprendizaje del alumno basado en principios constructivistas y teorías sociocognitivas, tutoría académica, aprendizaje situado en contextos reales, ejes transversales, incluso, la incorporación de las TIC. (Díaz Barriga, F., 2010).

Por otra parte, la vinculación de la diversidad cultural con las TIC no es considerada de forma explícita (y se requeriría de un análisis curricular con mayor profundidad para determinar si es considerada de forma implícita o transversal, pero *a priori* se puede inferir que no existe tal vínculo).

Las tres instituciones educativas analizadas: UPN, UNAM y UP, representan de tres formas de concebir la institución, tres maneras de formar pedagogos en el contexto actual y tres maneras de plantear un currículo para construir significados e identidades individuales y colectivas.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la Clasificación Mexicana de Programas de Estudio por campos de formación académica 2011 para la educación superior y media superior (INEGI, 2012),³ la Tecnología Educativa constituye un campo de formación considerado como sub-rama de estudio en Ciencias de la Educación, sin embargo, los programas de innovación educativa, formación docente y pedagogía también requieren del uso e implementación de la tecnología como parte de la práctica diaria, y por lo tanto, requieren una formación en este rubro en todas las sub-ramas de estudio de la Educación.

La transformación que genera el cambio de una sociedad abre posibilidades para plantear una modernidad intercultural, no sólo para integrar a las minorías o los grupos indígenas, sino en las zonas rurales y urbanas, y no sólo desde el interior de la escuela, sino fuera de ella, en los espacios de la vida cotidiana (Tubino, 2005).

El salón de clases constituye por sí mismo un espacio de diversidad y riqueza cultural en el que se debe promover: pluralismo, libertad de expresión,

³ Este documento es un instrumento que organiza los programas de estudio a partir de criterios estandarizados y acuerdos institucionales con la final de brindar una "clasificación actualizada que responda a los nuevos perfiles de estudio, se mantenga vigente, sea flexible y permita la comparación internacional... dar seguimiento a la formación de recursos humanos en el terreno científico y tecnológico; el fomento, la transferencia y el intercambio del conocimiento mediante actividades de formación educativa e investigación..." y promover "el análisis de las tendencias de transformación del sector educativo".



igualdad, respeto y conocimiento mutuo, y crear situaciones participativas que involucren a cada estudiante.

Pero, ¿de qué manera se pueden crear este tipo de experiencias a través de las TIC? Desde mi punto de vista, este planteamiento implica promover acciones de participación en las distintas actividades dentro y fuera de la escuela e Internet brinda espacios en los que se pueden generar experiencias de este tipo que contribuyan a lograr una educación intercultural, y no sólo con los alumnos en general, sino con los pedagogos en formación que en un futuro próximo estarán detrás del desarrollo de planes y programas de estudio, libros de texto, políticas educativas, diseño de cursos en línea, tutorías, producción de Objetos Digitales de Aprendizaje (ODA), entre otras actividades relacionadas con las TIC y que tendrán la responsabilidad de ser incluyentes desde esa área de la escuela y la sociedad.

Una forma de aportar a la diversidad cultural es a través del uso de las TIC como artefactos, es decir, elementos mediadores en el proceso de aprendizaje en entornos de aprendizaje colaborativo (Gros, 2008), donde los participantes interactúan con otras herramientas a fin de lograr un objetivo en común: la construcción de conocimientos.

Al igual que el lema del enfoque indagatorio de la enseñanza de ciencias dice que “para aprender ciencia se debe hacer ciencia”, para aprender a desarrollar materiales tecnológicos se requiere desarrollarlos. Los docentes responsables de la formación de los pedagogos hemos trabajado con las TIC a lo largo de nuestra vida profesional y nos hemos ido especializando en la práctica, muchas veces por necesidad, otras por intuición, pero la muchos de los jóvenes que estudian actualmente viven en un contexto con TIC y es necesario que aprendan con ellas para que las integren en su práctica profesional.

Un primer acercamiento es generar las siguientes acciones:

1. Incorporar talleres sobre diseño instruccional y producción de software educativo y ODAs como parte de las asignaturas.
2. Crear espacios de comunicación a través de alguna plataforma educativa (b-learning).

3. Revisar los recursos disponibles a través de criterios definidos.
4. Generar espacios de producción de materiales educativos a lo largo de la carrera (TV, radio, cartel, libros de texto).
5. Promover la vinculación de expertos con los estudiantes para que conozcan los procesos y las diferentes especialidades y campos de trabajo de los "pedagogos en acción" a través de charlas y visitas a las organizaciones donde laboran.

Como maestrante en TIC y Educación (MDE-TICE), como alumna de pedagogía en el campo de Comunicación educativa de la UPN, como especialista en diseño instruccional de materiales digitales y como coordinadora de contenidos para diferentes proyectos institucionales y de la iniciativa privada y organizaciones, tengo la certeza de que se requiere un perfil de pedagogo específico, no técnico, ni teórico, sino ambos.

En la medida en que los académicos conocemos la naturaleza de las herramientas y posibilidades, podemos plantear actividades acordes e incluyentes, y en la medida en que conocemos la teoría, podemos diseñar actividades que cumplan su función didáctica.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. y Vargas, J. (2011). "Planeación educativa y diseño curricular: un ejercicio de sistematización". *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.* Volumen 7. [Consultado: abril-2013] http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/140_planeacion_educativa_curriculum.pdf
- Altamirano, M. (2009). "La formación de pedagogos en el movidizo contexto de la electrónica digital". En Ma. R.Plazola y E. Rautenberg Coords. *Sujetos y procesos del cambio curricular*, (pp. 141-173). México: UPN.
- Berger, P. y Luckman, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.



- Castañeda, A. (2011). *Innovación y flexibilidad curricular*. México: Mimeo, UPN
- Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica 2011. Educación superior y media superior (2012)*. México: INEGI.
- Cool, C. et al. (2008). *Psicología de la educación virtual*. España: Morata.
- Díaz Barriga, F. et al. (1984). "Metodología del diseño curricular para la enseñanza superior" en *Perfiles educativos*, Núm. 7. México: Nueva época.
- Díaz-Barriga a., F. et al. (1990). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México: Trillas.
- Díaz-Barriga, F. (2010). "Los profesores ante las innovaciones curriculares". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.
- Ducoing, P. en Concepción Barrón Tirado (1992). "Reflexiones en torno a las tendencias en la formación del pedagogo, *Perfiles Educativos* Núm. 57-58. México: CISE/UNAM.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y sociología*. México: Ediciones Coyoacán.
- Education for all (2011). *¿Qué es el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos?* UNESCO
- Facultad de Filosofía y Letras, UNAM www.filos.unam.mx.
- Glazman, R. y De Ibarrolla, M. (1978). *Diseño de planes de estudio*. México: CISE - UNAM.
- Jordán, J. (1994). "La escuela multicultural. Un reto para el profesorado" en *Papeles de pedagogía*. España: Paidós.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Plazola, M. (Coord.) (2009). *Sujetos y procesos del cambio curricular*. México: UPN.
- Plazola, M. (2009). "El 'credo pedagógico' de tres modelos de formación" en *Revista de Educación y Cultura AZ*, Núm. 25.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Quintana, José María (1983). "Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación", pp. 75-107. En Besabe, et al. *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. Madrid: Anaya.
- Reid, W. (2002). "El estudio del curriculum desde un enfoque deliberador y su relación con el pluralismo crítico" en Wetsbury, I. *¿Hacia dónde va el currículo?* Barcelona: Pomares.
- Remedi, E. (2004). "La institución: un entrecruzamiento de textos" en Landesmann. *Instituciones educativas*. México: Plaza y Valdés.
- Romo, M. (1996). "La pedagogía y la formación de profesionales de la educación" en *Sinéctica* 8, ene-jun.
- Sacristán, G. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- Sáez, R. (1998). "La ciberpedagogía y la investigación educativa ante el nuevo milenio". *Revista Complutense de Educación*. Vol. 9
- Stenhouse. L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Francia
- Universidad Panamericana www.up.edu.mx
- Universidad Pedagógica Nacional www.UPN.mx
- Yentel, N. (2006). "El análisis institucional como perspectiva de observación de los fenómenos" en *Institución y cambio educativo*. Buenos Aires: Lunem-Magisterio Río de la Plata
- Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplina: el curriculum integrado: Madrid: Morata*.
- Tubino, F. (2005). *Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano*. Lima.
- Ulrich, B. (1997). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.



III.7 LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO UTILIZANDO LA LÍNEA DEL TIEMPO VIRTUAL COMO RECURSO TECNOLÓGICO

María Lorena Yoloxochitl

Karla Quintino Salazar

Ariana Toriz Martínez

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México DF

RESUMEN

Una de las reflexiones desde la práctica que ha sido consistente en el quehacer docente, es observar que los estudiantes pese a tener una experiencia sobre el tiempo vivido, su acercamiento con el pasado es desde una sucesión de datos ó reducido al aprendizaje memorístico de fechas y personajes; En el mejor de los casos elaboran una cronología de hechos pero no logran construir explicaciones de los procesos históricos. Generalmente los estudiantes que arriban a la educación superior poseen una visión tradicional del tiempo histórico, asociada a que el estudio del pasado se limita al conocimiento de fechas y personajes, sin que trasciendan a una visión multicausal. Lo que representa un reto en tanto que la visión desde la cual los estudiantes se han acercado al estudio del pasado ha privilegiado la consecución lineal de eventos y datos que han de registrar cronológicamente. Enfrentar este reto atendiendo al consenso generalizado que las TIC deberían integrarse en la vida de las escuelas nos apuntala a integrar estos recursos tecnológicos en la tarea de enseñanza de la historia, con la finalidad de potencializar su uso y propiciar una mejora de la "enseñanza tradicional".

En este punto hay varias actividades para la enseñanza del tiempo histórico, la más utilizada es la línea del tiempo, aclarando que si bien no es la única, partimos de la idea de que no son correctamente elaboradas. De ahí que proponemos varios aspectos a revisar durante su construcción en espacios virtuales.

INTRODUCCIÓN

Una de las reflexiones desde la práctica que ha sido consistente en el quehacer docente, es observar que los estudiantes pese a tener una experiencia sobre el tiempo vivido, su acercamiento con el pasado es desde una sucesión de datos ó reducido al aprendizaje memorístico de fechas y personajes; en el mejor de los casos elaboran una cronología de hechos pero no logran construir explicaciones del los procesos históricos.

Generalmente los estudiantes que arriban a la educación superior en particular los alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) poseen una visión tradicional del tiempo histórico, asociada a que el estudio del pasado se limita al conocimiento de fechas y personajes, sin que trasciendan a una visión multicausal, la cual les permitiría comprender que el pasado se estudia y analiza a partir de las problemáticas del presente.

Se parte de la idea de que las estrategias de aprendizaje se deben centrar en enseñar a comprender a los estudiantes que los acontecimientos, las fechas y los personajes se encuentran insertos en un contexto y que diseccionar al estudio de la historia en acontecimientos sin coherencia y relación entre sí no es más que repetir la visión tradicional y lineal de la historia. En cambio nos interesa que los estudiantes comprendan que la historia se construye sobre evidencias presentes de la duración pasada (Pagès y Santisteban, 1999). Si se concibe a la historia como una disciplina que se interesa en comprender la contemporaneidad del pasado y su pertinencia actual. Entonces, es preciso enfatizar que para el estudio del pasado se ha de inducir a los estudiantes a reflexionar que:

- Las interrogantes e incluso las problemáticas que tenemos en el presente son la guía que nos llevarán a indagar en el pasado.
- Las interpretaciones del pasado se construyen desde un punto de vista, de un interés en el presente.

Partiendo de las premisas anteriores se debe llevar a los estudiantes a comprender que construir una periodización es dotar de significados, contextos e incluso explicaciones desde los intereses en el presente a los acontecimientos, los cambios, las transformaciones sociales.

Lo que representa un reto en tanto que la visión desde la cual los estudiantes se han acercado al estudio del pasado ha privilegiado la consecución lineal de eventos y datos que han de registrar cronológicamente. Enfrentar este reto atendiendo al consenso generalizado que las TICs deberían integrarse en la vida de las escuelas nos apunala a recurrir a estos recursos tecnológicos en la tarea de enseñanza de la historia, con la finalidad de potencializar su uso y propiciar una mejora de la "enseñanza tradicional".

En este punto hay varias actividades para la enseñanza del tiempo histórico, la más utilizada es la línea del tiempo, aclarando que si bien no es la única, partimos de la idea de que no son correctamente elaboradas. De ahí que proponemos varios aspectos a revisar durante su construcción en espacios virtuales, De ahí que proponemos varios aspectos a revisar durante su construcción en espacios virtuales, para ello iniciamos ofreciendo una revisión general, pero puntual sobre lo que se ha de entender por tiempo histórico, donde se muestra dos visiones antagónicas, la que consideramos "tradicional" por ser la visión positivista y lineal para analizar al pasado y la que se desprende de la historia cultural la cual se sustenta desde la idea de que el presente es el desencadenador del estudio del pasado, para lo cual es indispensable partir de problemáticas que lleven a los estudiantes a analizar al pasado.

Posteriormente ofrecemos la vinculación entre el uso de las TICs (tecnologías de la información y la comunicación) y la enseñanza del tiempo histórico donde se ofrecen los elementos que permiten evidenciar una verdadera integración de éstas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para dar paso a la

descripción de la aplicación "Dipity" como una propuesta para la enseñanza del tiempo histórico a través de la creación de líneas del tiempo virtuales para desarrollar las habilidades de continuidad y cambio, en el desarrollo de la noción del tiempo histórico. Sin olvidar describir bondades, inconvenientes y posibilidades que se pueden obtener del recurso, ofreciendo así, una propuesta que trascienda el uso de las líneas del tiempo únicamente para fechar y ubicar cronologías, sino para ofrecer una alternativa para que los estudiantes comprendan los cambios y continuidades en el tiempo a través de la construcción de una periodización.

TIEMPO HISTÓRICO. LA CATEGORÍA ANALÍTICA

El tiempo histórico es un concepto de gran complejidad, aunque siempre está presente en nuestras vidas, en nuestro lenguaje e incluso organiza nuestras actividades cotidianas por muy simples que estas sean, resulta complejo proporcionar una definición univoca de este, sobre todo si consideramos que en la actualidad la definición del tiempo histórico desde la visión de Occidente, empieza a cambiar de lo lineal y progresivo a reconstruirse desde la multiplicidad e interdisciplinariedad. Por tanto la visión tradicional de la historia, traducida en la acumulación de datos y personajes está siendo rebasada para explicar los cambios, las transformaciones y las continuidades del devenir de las sociedades.

Si bien es cierto que los acontecimientos sociohistóricos nunca suceden en el vacío, y que siempre se encuentran insertos en un tiempo (qué explica el cuándo), en un espacio (dónde) y que existen ciertos protagonistas o sujetos (quiénes), también es cierto que estos elementos son sólo algunos de los que se deben considerar para una comprensión integral y holística de los cambios, transformaciones y continuidades. A ello tendríamos que agregar que para comprender el cuándo, el donde y quienes de los procesos sociohistóricos se debe partir de un problema actual; problema que resulta ser la punta de lanza que nos llevará a investigar en el pasado los acontecimientos que nos orillarán a comprender y explicar nuestro presente.

Porque para comprender la noción de tiempo histórico los estudiantes deben descubrir a través de las construcciones cronológicas que el presente es el

portador del cambio social acumulado a lo largo de la historia de lo contrario analizar el pasado por sí mismo carece de significaciones para comprender y explicar los cambios y transformaciones en el tiempo (Pagès y Santisteban, 1999).

Lo anterior, considerando que el tiempo histórico es “la concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado, el presente y el futuro de las sociedades están estrechamente relacionados con nuestra vida y el mundo que nos rodea” (Lima, Bonilla y Arista, 2010).

Evidentemente el reto desde la enseñanza de la historia en la educación superior, para desarrollar en los estudiantes la noción del tiempo histórico, es trascender la visión lineal del tiempo histórico con el que están familiarizados desde la educación inicial. Labor que sólo se superará si comprendemos y discernimos cómo se reconfigura el tiempo histórico desde distintas perspectivas para adecuarnos a la que mejor corresponda a la presente propuesta.

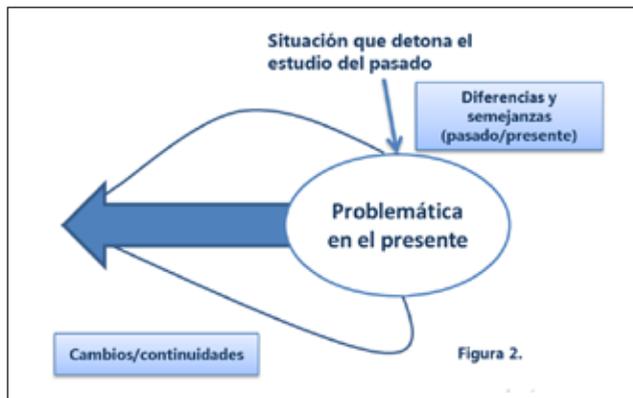
Tiempo histórico, distintas perspectivas temporales

Sí el tiempo histórico nos permite comprender el devenir del ser humano, a través de analizar que presente, pasado y futuro se encuentra interrelacionados para tal fin, acercar a los estudiantes a construir esas interpretaciones no es tarea sencilla, puesto que no podemos negar que cada época ha dado un significado distinto al tiempo, cada cultura ha vivenciado la temporalidad desde diversas aristas y perspectivas, por lo que no existe una única percepción del tiempo sino una variedad de experiencias y representaciones. Tomando lo anterior como una consideración importante, vivimos en un tiempo histórico desde el cual podemos discernir entre distintas corrientes historiográficas, para acercarnos al pasado y elegir la que orientará nuestra propuesta. Así por ejemplo, desde la perspectiva positivista se concibe al tiempo histórico como un continuo fluir, por tanto lineal y progresivo. Así tiempo histórico era sinónimo de tiempo cronológico, donde la sucesión de los acontecimientos era la explicación de la historia, por tanto el hecho ordenado y su fecha eran el único tiempo de la historia. Desde esta perspectiva se hace la equivalencia de que saber historia es demostrar un dominio memorístico preciso de los hechos concretos correctamente fechados (Ver figura 1).



En contraposición a esta perspectiva, la historia cultural admite la existencia de más de una dimensión temporal, se acepta que es el presente quien determina la plataforma desde la cual se ha de analizar el pasado (Ver figura 2). Por lo que se ha diseccionado al tiempo histórico desde tres aspectos:

- **Tiempo corto (corta duración):** corresponde al tiempo del acontecimiento. Acontecimientos que fácilmente se encuentran memorizados por los habitantes de un lugar determinado que lo han vivido.
- **Tiempo medio o coyuntura:** Ordinariamente relacionado con los hechos de naturaleza económica. Es un tiempo que suele explicar más los movimientos históricos que el corto.
- **Tiempo de larga duración:** este explica de manera profunda el acontecer social y humano. Curiosamente es el que no está presente en el consciente de las personas, por lo que conforma el inconsciente colectivo.



Este tiempo se define a través de estructuras/imaginarios (económicas, sociales, culturales, psicológicas, etc.) como aquellas constantes que durante un periodo largo de tiempo constituyen imposiciones, barreras o límites a los cambios. Por tanto en el tiempo de larga duración se analiza al pasado a través de estructuras almacenadas en el inconsciente colectivo, las mentalidades, que a lo largo del acontecer de una sociedad poco o nada han cambiado (Braudel, 1999).

La **duración** ayuda a establecer la naturaleza y alcance de los procesos y cambios históricos. La corta duración se refiere a acontecimientos muy puntuales que, a la larga son observados como parte fundamental de un cambio o ruptura histórica (las mujeres mexicanas obtienen el derecho constitucional de votar y ser votadas en 1953); la media duración es el tiempo de una coyuntura, cuyo desarrollo puede medirse en décadas (el reconocimiento del sufragio femenino en el mundo a inicios del siglo XX); y la larga duración que corresponde a aquellas estructuras sociales que se mantienen por cientos y cientos de años y que cambian muy lentamente (la condición de desigualdad social de las mujeres y la lucha por el reconocimiento de sus derechos políticos).

LAS TICS EN LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO

Es indiscutible la relevancia e importancia que Internet tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje en tanto que se está convirtiendo en catalizador del cambio pedagógico; siendo necesario que vaya más allá de una forma de mejorar las presentaciones de clases magistrales, la redacción de apuntes o la copia de trabajos ya realizados. Sin negar la necesidad de investigar en las potencialidades de estos medios (Area y Guarro, 2004).

Cada vez más, la evidencia muestra que el uso de las TICS contribuyen al desarrollo de la creatividad y la inventiva, habilidades que son particularmente valoradas en el mercado laboral. El uso de las tecnologías es un factor clave para el cambio social. La disponibilidad de computadoras más baratas, dispositivos electrónicos portátiles y teléfonos celulares más potentes ha llevado a una

revolución en las comunicaciones entre los jóvenes. Ellos usan habitualmente sitios de interacción social como MySpace, Facebook y Twiter, para interactuar con sus amigos y rápidamente adaptan y personalizan el uso de estas herramientas. Vivir en una sociedad de la información y en una economía basada en el conocimiento requiere que sus jóvenes posean una amplia gama de competencias informáticas para que puedan participar plenamente como ciudadanos de este comienzo del siglo XXI. Por lo que las nuevas tecnologías se perciben en la actualidad como un componente esencial de la educación. (Morrissey, 2008).

Transformar las escuelas a través de las nuevas tecnologías requiere un cambio organizacional significativo, además de la inversión en infraestructura y la capacitación de los docentes. Los requerimientos para una verdadera integración de las tecnologías en las escuelas incluyen lo siguiente:

1. La provisión de suficientes recursos tecnológicos que sean confiables, de fácil acceso y estén disponibles cuando se los necesita, tanto para los docentes como para los estudiantes.
2. Las tecnologías deben estar incluidas en el proceso de desarrollo del currículum y en su subsiguiente implementación.
3. El uso de las tecnologías debe reflejarse en la forma en que los estudiantes son examinados y evaluados. Además, son excelentes recursos para la evaluación de los aprendizajes.
4. Acceso a desarrollo profesional basado en las tecnologías para los docentes.
5. Suficientes recursos digitales de alta calidad, materiales de enseñanza y ejemplos de buenas prácticas para involucrar a los estudiantes y apoyar a los docentes.

Hay algunas evidencias de aprendizajes enriquecidos y profundizados por el uso de las tecnologías. Estas son fuertemente motivadoras para los estudiantes y brindan encuentros de aprendizaje más activos. Por ejemplo el uso de las TICs en el aprendizaje basado en proyectos y en trabajos grupales permite el acceso a recursos que llevan a un encuentro de aprendizaje más activo y creativo tanto



para los estudiantes como para los docentes. La evaluación del aprendizaje es una dimensión clave para cualquier dominio de aprendizaje personalizado.

Los recursos tecnológicos son especialmente efectivos para atender algunas de las dificultades de aprendizaje asociadas con la inclusión social y la igualdad de oportunidades educativas, puede apoyar el aprendizaje de conceptos, la colaboración, el trabajo en equipo y el aprendizaje entre pares. Pueden ofrecer simulaciones, modelados y mapas conceptuales que animen y provoquen respuestas más activas y relacionadas con el aprendizaje por exploración por parte de los estudiantes, finalmente pueden ser utilizadas para crear situaciones de aprendizaje que estimulen a los estudiantes a desafiar su propio conocimiento y construir nuevos marcos conceptuales (Morrissey, 2008).

Por otro lado las TICs, nos pueden ayudar a preparar un entorno virtual al que podrían acceder los estudiantes, no sólo como un repositorio de recursos en la red, sino también para trabajar con aplicaciones que les permita comparar fuentes históricas, crear hipótesis explicativas iniciales, así como para analizar, clasificar y criticar fuentes históricas, pero también para aprender a entender la causalidad histórica y acabar dando una explicación histórica de los hechos estudiados. Por lo anterior, se debe entender que las TICs para la enseñanza de la historia no son una herramienta más de las que tradicionalmente dispone el profesor sino una herramienta tan poderosa que puede ayudar a cambiar cualitativamente la didáctica de la historia (De la Torre, 2010).

LAS LÍNEAS DEL TIEMPO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO

Las líneas del tiempo son mapas conceptuales que, de manera gráfica y evidente, ubican la situación temporal de un hecho o proceso, del periodo o sociedad que se estudia. Estas líneas son una herramienta de estudio que permite “ver” la duración de los procesos, la simultaneidad o densidad de los acontecimientos, la conexión entre sucesos que se desarrollaron en un tiempo histórico determinado y la distancia que separa una época de otra. Una línea del tiempo es un ejercicio de la memoria, y también es un ejercicio de otras capacidades, como la

de organizar la información según criterios cronológicos, la de distinguir sucesos basados en relaciones de causa-efecto o la de representar una serie cronológica a través de formatos visuales (Rodríguez, sf).

Hay distintos tipos de líneas del tiempo. Las que abarcan largos periodos y por lo tanto expresan generalidades, mientras otras son muy específicas y detallan hechos puntuales. Hay líneas del tiempo de un año, una vida, una época, un periodo de pocos años o de miles de ellos. También hay líneas del tiempo temáticas: de historia política, cultural, artística, etcétera. En algunos casos se le pueden dar distintas formas a las líneas del tiempo con el fin de expresar alguna idea, por ejemplo las nociones de "progreso", de "evolución", o bien de "esplendor" o "decadencia".

Existen un conjunto de elementos que deben ser considerados para la utilización de una línea del tiempo como estrategia para la enseñanza:

- a) La **dirección**: al colocar una fecha de inicio y de final, nos indica la orientación de los acontecimientos anteriores y posteriores en el período que estudiamos.
- b) La **escala**: es la división de la línea, es decir, los intervalos que existen en determinado período, por lo tanto, deben ser iguales en toda la línea de tiempo. Con ello, podemos apreciar el nivel de detalle de esta línea.
- c) La **forma de representar los puntos**: cada punto marca un evento, el cual puede ser descrito de varias maneras:
 - **textual** (una frase o un texto):
 - **gráfica** (con una foto, un dibujo o un símbolo, según la capacidad a desarrollar)
 - **multimedia**, al colocar un video o audio, lo cual sólo puede hacerse con medios y soportes digitales en una computadora
- d) La forma de **distinguir información** en cada punto y entre cada punto para marcar la importancia relativa de la información que se coloca, es decir, distinguir entre lo esencial y el detalle o complemento
- e) La **finalidad pedagógica**: es la intención de emplear la técnica en un contexto determinado, para conseguir *un efecto en el aprendizaje*.



En este punto de la finalidad pedagógica, se pretende enfatizar algunas de las habilidades a desarrollar cuando se construye una línea del tiempo con Dipity. En la tabla 1, se describen las habilidades implícitas en el aprendizaje del tiempo histórico en la construcción de una línea del tiempo.

Tabla 1. Continuidad y cambio: Habilidades a desarrollar en la construcción de líneas del tiempo con Dipity

Partir de un problema actual	Para identificar las diferencias y las semejanzas entre el pasado y el presente	
Establecer la medida del paso del tiempo	Seleccionar la escala de medida del tiempo (años, décadas, siglos, lustros)	
Determinar las secuencias cronológicas para cada evento analizado.	Ordenar en el tiempo los hechos para poder analizarlos	
Duración	Corta	Acontecimiento (sucesión de evento)
	Coyuntural	Combinación de factores y circunstancias que marcan una transformación
	Larga	Estructuras e imaginarios colectivos constantes que durante un periodo largo constituyen límites, imposiciones o barreras a los cambios.

CONSTRUCCIÓN DE LÍNEAS DEL TIEMPO CON DIPITY

Dipity es una aplicación que permite la creación y publicación en Internet de líneas del tiempo interactivas con fines muy diversos. En ellas podemos insertar textos, imágenes, vídeos, enlaces para ampliar información, audio y mapas de google maps. Se integra y complementa con muchos servicios de la web 2.0.

Dipity es una aplicación gratuita que podemos encontrar en la siguiente página web: <http://www.dipity.com>.

Su uso es muy fácil e intuitivo. Si desea crear una línea de tiempo debe registrarse de manera gratuita. Para la creación de la línea de tiempo puede consultar el siguiente video-tutorial donde se muestra paso a paso la elaboración de una línea de tiempo en Dipity. <http://bloggeandolenguas.com/tutoriales/Dipity1.swf>

Características de Dipity

Dipity admite cuatro formatos para visualizar las líneas de tiempo creadas:

- a) **Timeline:** (Línea de tiempo). Es el formato de línea de tiempo en el que podemos interactuar reduciendo o ampliando el espacio temporal y trasladarnos al momento histórico que el usuario desee.
- b) **Flipbook:** (Modo libro) La aplicación genera un "libro digital" donde aparecen los datos, las imágenes y los videos que previamente se han puesto en la línea de tiempo.
- c) **List:** (Lista) Es una lista en donde aparecen los datos que previamente se han puesto en la línea de tiempo. Permite navegar con facilidad por la línea de tiempo.
- d) **Map:** (Mapa) El modo mapa nos permite localizar geográficamente los datos previamente establecidos en la línea de tiempo. La aplicación genera automáticamente un mapa de ubicación de los datos establecidos en la línea de tiempo y permite la navegación del usuario. (No admite la reproducción de los videos).

Dipity ofrece también la posibilidad de utilizar los feeds de servicios como Twitter, YouTube, Blogger, WordPress, Last.fm, Picasa, etc. Sólo tenemos que indicar el feed RSS de un blog y Dipity automáticamente nos crea una línea del tiempo con los artículos publicados en el mismo. Además, el usuario podrá mostrar su trabajo en pantalla completa para facilitar la presentación y lectura de las líneas de tiempo.

Además, Dipity genera automáticamente un código html, el cual se puede modificar (en tamaño, vista, color del texto y fondo) y que se puede incrustar, compartir o embeber en blogs, webs, wikis, moodle, etc. Si sólo quiere buscar líneas de tiempo realizadas por otros usuarios, no hace falta registrarse. Sólo tiene que poner un término en el buscador y comprobar los resultados. Una vez creadas, las líneas de tiempo pueden ser compartidas con amigos y conocidos.

Se puede utilizar Dipity de diversas maneras:

- El profesor/a crea totalmente la línea de tiempo y los alumnos la utilizan.
- El profesor/a crea las referencias temporales que los alumnos tienen que completar. (De manera colaborativa).
- Los estudiantes realizan por completo la línea de tiempo.

Ventajas:

- Es gratuito y no tenemos que instalar software alguno, no necesitamos más que un navegador por lo que es indiferente el sistema operativo que usemos.
- Tanto docentes como alumnos podemos comenzar el trabajo en el aula y terminarlo en cualquier momento y lugar en el que tengamos conexión a Internet.
- Nuestra línea de tiempo puede ser comentada por cualquier usuario que la vea.
- Los alumnos pueden, además, navegar por otras líneas de tiempos de otros usuarios, buscándolas por categorías, las cuales pueden ser añadidas a sus favoritos.
- Podemos trabajar de forma colaborativa pues nos permite invitar a otras personas a que participen con su propia identidad; puedes configurar las líneas del tiempo para que otros usuarios tengan acceso a ellos (lectura y escritura).
- Una de las más importantes es que evitan el temido cortar y pegar pues el trabajo de los alumnos exige una labor de reelaboración por su parte.

Desventajas:

- La herramienta no está disponible en español lo cual también puede ser considerado una ventaja pues los alumnos de una determinada edad deberían tener los conocimientos mínimos de inglés para poder manejarse en Dipity. En cualquier caso, de este modo practican el idioma y adquieren nuevo vocabulario.
- Su formato es demasiado sencillo y no permite el uso de negrita, cursiva ni subrayado.

- No podemos hacer una copia de seguridad de nuestro trabajo por si Dipity algún día dejara de funcionar, pero eso podemos obviarlo parcialmente guardando en nuestro PC una copia de todos los elementos que hayamos incluido en nuestra línea del tiempo.
- No pueden ponerse fechas inferiores al año 0.

CONCLUSIONES

La formación de la temporalidad, la comprensión del cambio, la continuidad son aspectos fundamentales para que cualquier persona sea capaz de ubicarse en el mundo, para comprender lo que está sucediendo e intentar cambiar lo que no funciona y conservar lo que sí funciona. Quizá estos son los aspectos deseados en la enseñanza de la historia desde educación inicial, sin embargo con base en la experiencia docente se ha podido percibir que los estudiantes no siempre arriban a este nivel educativo ejecutando las habilidades que le permitan comprender de forma integral el devenir sociohistórico de su sociedad de tal manera que construya una representación contextualizada para comparar las semejanzas y diferencias entre el presente y el pasado.

Si a eso le añadimos que los estudiantes de educación superior se encuentran inmersos en un momento histórico donde pueden hacer uso de distintas fuentes procedentes de medios electrónicos, quizá no sea suficiente para que desarrollen su temporalidad desde perspectivas distintas al positivismo, por ello lejos de dotarlos únicamente de aparatos tecnológicos, aplicaciones multimedia, uso de internet, tal vez haga falta enseñarlos a que:

- La enseñanza del tiempo histórico ha de basarse en las relaciones pasado presente y futuro.
- Para poder establecer diferencias y semejanzas entre el presente y el pasado entre los acontecimientos del devenir sociohistórico se debe partir de un problema del tiempo presente y de aquellos que se planteen los estudiantes.

- Elaborar una línea del tiempo para desarrollar las nociones del tiempo histórico (cambios y continuidades) se debe enseñar que las categorías temporales son construcciones sociales, las cuales se construyen desde los ojos del presente, por lo que más allá de enseñar una determinada periodización tenemos que enseñar a construir periodizaciones que les permita a los estudiantes comprender el contexto, la simultaneidad, el cambio, las transformaciones, la duración, la sucesión y los ritmos temporales del tiempo histórico.

REFERENCIAS

- Área Moreira, M. y Guarro Payas, A. (2004). Medios Didácticos. En F. Salvador, Rodríguez, J.L. y Bolívar, A. (Directores). Diccionario Enciclopédico de la Didáctica. Vol II. pág. 234258.
- Braudel F. (1999). "La larga duración". La historia y las ciencias sociales. Madrid: Alianza editorial, pp. 60-106.
- De la Torre, J. L. (2010). "La enseñanza de la historia y las nuevas tecnologías" Tomado de: http://www.educahistoria.com/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=187:la-ensenanza-de-la-historia-y-las-nuevas-tecnologias&catid=44:articulos&Itemid=197 Consultado el día 15 de junio de 2013.
- Lima L., Bonilla F. y Arista V. (2010). "La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana", Proyecto Clío 36. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
- Pagés, J. /Santisteban, A. (1999). "La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas". Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las CCSS: Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Diada/Universidad de la Rioja X Simposium de Didáctica de las ciencias Sociales, 187-207.
- Pagés, J. /Santisteban, A. (2010). "La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria" Cad. Cedes vol. 30 no. 82 Campinas sept./dic. 2010.

Morrissey, J. (2008). 1 El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos. Ponencias del Seminario Internacional de cómo las TIC transforman las escuelas, 82-83.

Rodríguez, M. J. M. Uso de la tecnología como recurso para la enseñanza. http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT50.pdf
Consulta realizada el 14 de junio de 2013.



III.8 HABILIDADES DIGITALES DE LOS ESTUDIANTES DE UN PROGRAMA EDUCATIVO EN LÍNEA. CARACTERIZACIÓN Y DESARROLLO

Mariana Martínez Aréchiga
Lucía de Jesús Hernández Santamarina
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México DF

Palabras clave: Habilidades digitales,
estudiantes universitarios, educación en línea

RESUMEN

En este documento se describe la forma en que cambiaron las habilidades digitales o de uso de la tecnología entre los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (México) en un sistema en línea. La descripción de las habilidades digitales de los estudiantes que aquí se presenta, se efectúa considerando el entorno de la Licenciatura y se destaca el cambio generacional de la población estudiantil en términos de sus habilidades y de una cultura digital que impregna sus formas de comunicación, socialización y estudio. La información en que se basa este documento emana de la experiencia de trabajo de las autoras como tutoras en la Licenciatura, de las entrevistas que responden los candidatos para ingresar y, en tercer lugar, de los datos que arrojó una encuesta dirigida a egresados y estudiantes a través de la cual se exploró su propia percepción respecto a las habilidades mencionadas.

INTRODUCCIÓN

La presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la vida cotidiana contemporánea y en las instituciones educativas de nivel superior, es un hecho plenamente constatado. Una de sus aplicaciones específicas es la educación en línea.

En este trabajo se parte de considerar que la educación en línea alude en primera instancia a un entorno digital de aprendizaje en internet, en el cual las TIC son el soporte y vehículo para configurar un nuevo escenario educativo. Dicho escenario, sin embargo, no puede concebirse exclusivamente por sus rasgos tecnológicos, tal como lo plantearon Garrison y Anderson (2005) la educación en línea representa una nueva "ecología educativa" donde puede mejorarse las experiencia de aprendizaje teniendo como centro procesos de comunicación e interacción social. Desde esta perspectiva, la educación en línea constituye un sistema social y tecnológico complejo, ubicuo, abierto y dinámico. En éste la información y los contenidos formativos están siempre disponibles, se utilizan herramientas tecnológicas para la comunicación e interacción entre los participantes que "trascienden la transmisión unilateral de contenidos" (Garrison y Anderson, 2005, p. 20) y se generan procesos cognitivos que exigen la actuación del aprendiente con la mediación de las TIC y de otros agentes, como lo son tutores o asesores.

Siguiendo estos planteamientos es pertinente formular la pregunta acerca de las habilidades digitales de los estudiantes que participan en una formación en línea puesto que para aprender, necesariamente, deberán utilizar aquellos recursos con los que opera el entorno educativo del que se trate.

En este artículo nos referiremos a las habilidades de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés y la forma en que éstas han evolucionado.

EL PROGRAMA EDUCATIVO.

GENERALIDADES Y PERÍODOS DE DESARROLLO

La Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF) se originó en el año 1997 como resultado de un convenio de colaboración interinstitucional entre la Universidad



Pedagógica Nacional (México D.F.) y la Universidad de Borgoña (Francia), con la finalidad de ofrecer un programa universitario dirigido a profesionalizar y formar docentes de lengua francesa que se desempeñen en instituciones educativas y centros de lengua en México.⁴

Para cumplir este propósito, la LEF cuenta con un plan de estudios compartido que integra los campos de especialización de ambas universidades: la Universidad de Borgoña se encarga de los cursos relacionados con el perfeccionamiento de la lengua y la didáctica del francés; la UPN se ocupa de los cursos orientados a la formación pedagógica, psicológica y metodológica para la intervención del docente en distintos escenarios de enseñanza aprendizaje. Cada institución es responsable del contenido de los cursos y de la manera en que los asesora.

Desde su inicio se definió que la LEF operaría en una modalidad no presencial debido a tres razones fundamentales: la separación física entre Francia y México, lo que restringía las posibilidades de encuentro entre las Instituciones, los asesores y los estudiantes; la intención de atender a docentes desempeñándose frente a grupo con limitaciones para asistir a cursos escolarizados y ofrecer los servicios universitarios a una demanda dispersa en el espacio geográfico.

Como todo programa de educación no presencial, la LEF incorpora un conjunto de recursos tecnológicos que permiten la distribución y el acceso a los contenidos, así como efectuar la asesoría y el seguimiento de los estudiantes. Esta condición conlleva la necesidad de que ellos conozcan los recursos tecnológicos en cuestión y los usen como una condición necesaria para el estudio y la formación en la modalidad.

Entre los años 1997 y 2012 pueden distinguirse tres períodos en el modelo de operación y los recursos tecnológicos integrados en la LEF, que son:

Primer período: 1997 a 2000

En sus inicios el modelo de trabajo de la Licenciatura se sostenía en cuatro elementos, a saber: 1) los contenidos y el programa de actividades a desarrollar

⁴ Mayor información sobre este programa educativo se encuentra en www.lefm.upn.mx

por el estudiante se distribuían a través de *paquetes multimedia* integrados por videocasete, audiocasete, guía de estudio, fascículo temático y textos; 2) el aprendizaje del estudiante se regía por el principio del estudio independiente; 3) el uso del correo electrónico se privilegiaba como medio de comunicación entre asesor-estudiante y como vehículo para entregar tareas, lo cual no excluía el uso del correo convencional, el fax o incluso la entrega de productos de manera personal y; 4) se ofrecía asesoría permanente de contenidos y apoyo técnico para el uso del correo electrónico o el envío de archivos mediante el protocolo FTP. Es así que el modelo de trabajo de la Licenciatura incluía una combinación de medios convencionales (reproductores VHS y grabadoras de audiocasete, televisión, teléfono y fax) y computacionales sin que hubiese un condicionante del componente TIC.

El uso de la computadora y del correo electrónico contribuía a aumentar la rapidez y eficiencia de la comunicación tutor-estudiante, aún cuando éstos podían efectuar las actividades de estudio, lectura, elaboración y entrega de tareas con medios alternos, incluyendo la asistencia a las instalaciones universitarias.

Segundo período: 2000 a 2007

Este período inicia con un cambio relevante en el funcionamiento tecnológico de la LEF. En octubre del año 2000 se puso en marcha un sitio web programado en el sistema PHP-Nuke para mejorar la operación de la Licenciatura como sistema no presencial.

Con el sitio web se logró que el proceso de comunicación entre asesores y estudiantes fuera más eficaz, oportuno y frecuente. Además se facilitó el acceso permanente y ubicuo a los cursos de la Universidad de Borgoña y de la UPN.⁵ También se agilizó la actualización de contenidos disminuyendo el costo y el tiempo de realización. Respecto a los materiales de estudio, algunos de ellos se digitalizaron para reutilizarlos y alojarlos en el sitio.

⁵ Este detalle es importante dado que la educación a distancia en la universidad francesa era aún dependiente de la comunicación por la vía telefónica y los impresos en papel que eran distribuidos por correo postal.



Por otra parte el sitio web permitió modificar el diseño de los cursos a partir de una perspectiva colaborativa, dando lugar a las actividades en equipo apoyadas en las conversaciones síncronas mediante el chat y se fortaleció la comunicación mediante correo electrónico.

Este segundo período marcó una transformación de la Licenciatura, ya que de ser un programa soportado fundamentalmente en medios convencionales con el componente de la comunicación electrónica; se incorporó a las nuevas tendencias en educación no presencial basadas en el uso intensivo de la computadora y diversos programas de cómputo, la comunicación por medios electrónicos e internet. Este hecho proyectó la necesidad de los estudiantes por desarrollar de forma rápida habilidades para utilizar estos nuevos medios y recursos.

Tercer período: a partir de 2008

Este período se caracteriza por la migración del sistema PHP-Nuke a la plataforma Moodle. El cambio se originó en la aceptación que tuvo esta LMS basada en software libre y su adopción en diversas instituciones universitarias incluyendo a la propia Universidad Pedagógica Nacional. Otro factor relevante que motivó este cambio fue la necesidad planteada por los estudiantes en una evaluación del sitio web, de contar con más espacios para la interacción.

Moodle permitió gestionar los cursos y efectuar el seguimiento de las actividades ya fuesen de grupo o individuales, al tiempo que aportó herramientas para la comunicación y la interacción en diversas variantes para colaborar y producir en grupo. Un valor adicional consistía en conservar y registrar los productos generados por los estudiantes, así como las notas, evaluaciones y calificaciones.

Con la instauración de la plataforma el uso de la computadora e internet fue indispensable para todos los estudiantes, igualmente se requirió utilizar diversos programas computacionales (software) de expresión y producción, así como aprender las pautas para la interacción y la colaboración grupal propias de los espacios disponibles en Moodle.

Como resultado de estas transformaciones en el momento actual se reconoce que en el ámbito de la educación en línea, las TIC son soporte del entorno de

aprendizaje, herramientas para efectuar las actividades de estudio y mediadoras del proceso de aprender. Así mismo se reitera que es indispensable que los estudiantes cuenten con o desarrollen las habilidades digitales necesarias para, por ejemplo: acceder a contenidos, consultar los recursos y materiales de estudio, compartir experiencias, ser un participante proactivo del proceso de comunicación o bien, representar y expresar sus conocimientos, entre otras posibilidades.

ACERCAMIENTO CONCEPTUAL A LAS HABILIDADES DIGITALES

El término *habilidades digitales* se emplea para hacer referencia al conjunto de capacidades o al dominio que tiene una persona para usar de manera habitual y eficaz las tecnologías de la información y de la comunicación obteniendo de ellas el máximo provecho posible en una situación dada. Hay ciertos estándares sobre las capacidades que distinguen a un usuario eficaz de las TIC establecidos por especialistas en la materia o por organismos como la OCDE o la UNESCO.

Este tipo de habilidades tiene una característica particular: un componente procesual que señala su "carácter gradual y permanentemente inconcluso" (Coll, 2008, p. 329), es decir, las habilidades tienen un carácter dinámico que se genera por la interacción constante entre el usuario y el instrumento tecnológico, al mismo tiempo que se modifican de manera continua.

Las habilidades están ligadas a un accionar o un "saber hacer", lo cual conlleva una realización física y la integración de un conjunto de actividades específicas que constituyen un dispositivo de acción para efectuar algo. Este dispositivo implica un proceso de pensamiento y toma de decisiones mediante el cual el sujeto selecciona determinadas herramientas o instrumentos oportuna y adecuadamente.

En el caso de las habilidades digitales el accionar del sujeto se efectúa mediante las TIC. Éstas, consideradas como instrumento o herramienta, representan objetos manipulables con el tacto. Además, son un medio para producir, almacenar, transmitir, reproducir o recrear información. Sirven también para generar nuevas representaciones y efectos en el medio en el que se desenvuelve el sujeto. Es así que las herramientas tienen efecto en la fisiología y la psicología

del usuario. Como ejemplo se puede considerar la habilidad que desarrollan los niños manipulando botones y palancas de un control para interactuar con los elementos que se observan en una pantalla, lo que sucede en el ámbito de lo táctil se presenta también en lo cognitivo, es decir, el uso de esos instrumentos en el ambiente multimedia “afectan la manera de leer, de comprender, de construir conocimientos, de resolver problemas” (Legros, 2002, pp. 24-25)

De lo anterior se deduce que las habilidades digitales se desarrollan por un conjunto de factores, tales como: la disponibilidad y la accesibilidad de los recursos tecnológicos, la evolución de la cultura digital en la vida cotidiana y la alfabetización tecnológica, a los cuales podemos sumar la tarea a realizar. Estos factores “instrumentales” despiertan también cierta motivación en los usuarios quienes, según su grado de interés y necesidad, interactúan en mayor o menor grado con los recursos tecnológicos. Es decir, el usuario también tiene una función clave en el desarrollo de las habilidades digitales: no es alguien pasivo ante un objeto, sino que puede tomar la iniciativa para aprender a usar estos instrumentos.

Respecto a los dos primeros se puede destacar que en los últimos 35 años las computadoras han pasado de ser un instrumento reservado a los científicos y militares, a ser un dispositivo indispensable en la vida y cultura cotidiana en los ámbitos comercial, social, comunicativo, financiero, científico o académico. Recordemos que hasta la década de los años 70 del siglo XX las computadoras eran instrumentos de grandes dimensiones que requerían instalaciones especiales, que en 1969 se dio el primer paso en la historia de internet con la creación de Arpanet, una red que unió a dos computadoras que se usaban para una investigación, una situada en Utah y otra en California; que fue en 1972 cuando se envió el primer mensaje de correo electrónico y que la red se volvió accesible para el público en general en Estados Unidos en 1989 gracias a The World, el primer proveedor de internet (Blanchart, 2006, pp. 48-49).

Para las generaciones que crecieron y maduraron en esos años, el conocimiento de la tecnología estaba circunscrito a ámbitos especializados, la mayoría de las personas, aunque beneficiarias de las revoluciones tecnológicas, eran ajenas a ellas. Muchos de quienes nacieron antes de la década de los 80's del siglo XX, compartían una cultura para comunicar y socializar: solían escribir de

forma manuscrita alguna carta o enviar un telegrama, emplearon una máquina de escribir para realizar sus tareas escolares, acudieron a librerías y bibliotecas para informarse mediante libros y revistas, usaron el teléfono fijo y buscaban el encuentro social con otras personas en sitios públicos o privados. Así que empezar a usar una computadora y aprender a navegar en internet ha sido para ellas un reto difícil de vencer.

En contraste con lo anterior, los jóvenes que en la actualidad son menores a los 20 años, nacieron en un contexto con la presencia de la computadora, celular e internet. Por esta razón usan de manera intensiva y ubicua los medios tecnológicos: navegan varias horas diarias en internet, tienen acceso a la red en cualquier momento y en cualquier lugar. Se comunican constantemente y con más de una persona al mismo tiempo utilizando diversos recursos tecnológicos, ubican contenidos sobre un tema rápidamente en la red, comparten información de diversa índole, disfrutan con juegos interactivos, son asiduos a las redes sociales y muchos generan también documentos o videos propios o colaborativos que colocan y comparten en línea. Para estas personas, "las TIC promueven una necesidad de inmediatez, de que las cosas se produzcan aquí y ahora". Así mismo, están acostumbrados a "ver, oír o leer, en pocos minutos, todo tipo de documentos superpuestos" y al contacto permanente y sincrónico con los demás (Monereo, 2008, p. 112)

Estos dos grupos sociales cuentan, por lo tanto, con habilidades digitales diferenciadas que al momento de ser utilizadas con fines de aprendizaje y, específicamente, en entornos de educación en línea, les generarán experiencias y retos también distintos.

Las habilidades digitales requeridas para la formación en un entorno en línea son de dos tipos: generales y específicas. Las primeras son similares a las que se utilizan actualmente para la interacción social mediada por la tecnología:

- Comunicación eficaz por medio del correo electrónico que significa poder leer, responder y etiquetar mensajes además de integrar y reconocer a los contactos personales y transmitir información mediante archivos de diverso tipo.

- Manejo de programas para procesar textos.
- Destreza para guardar y organizar la información en algún dispositivo de almacenamiento
- Uso ágil y adecuado de navegadores de internet lo que implica saber emplear más de un navegador o buscador para localizar información por distintas vías y en diferentes formatos.
- Capacidad para clasificar las páginas encontradas con algún sistema (Favoritos, Delicious, Sotero, etc.) para recurrir o acceder en ocasiones posteriores a las mismas.
- Identificación de los distintos formatos en los que se presentan contenidos sea texto, audio o video.

Las habilidades específicas que precisa la educación en línea están relacionadas con el uso de las plataformas de aprendizaje y los recursos que éstas ofrecen, por ejemplo:

- Conocer los protocolos de registro e ingreso a las plataformas y cursos.
- Identificar la arquitectura de las plataformas para diferenciar y localizar la información específica de los distintos bloques o secciones.
- Manejar los procedimientos de descarga y carga de archivos de distinto tipo.
- Emplear diversas herramientas para la interacción y trabajo colaborativo, tales como la mensajería interna, chat, foro o wiki.
- Emplear adecuadamente software para presentar, procesar y producir contenidos específicos en diversos formatos vr. gr. Power Point, Excell, Photoshop, Flash, Illustrator, Adobe, etc.

Como se enunció en la introducción de este texto, en la experiencia de la LEF se observa que de la misma forma en que se modificó el entorno pedagógico-tecnológico del programa educativo, las habilidades digitales de los estudiantes cambiaron de forma continua: la computadora, internet, la comunicación vía correo electrónico o las mensajerías, el chat, los canales de video, las plataformas

de aprendizaje, la telefonía digital, los foros de discusión, los SNS,⁶ los programas de cómputo como Word, Power Point, Excel o incluso algunos específicos como CMap Tools, por señalar algunos ejemplos, dejaron de ser materia desconocida. A continuación se precisan las características de los estudiantes en este proceso de cambio.

LAS HABILIDADES DIGITALES DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

La descripción de las habilidades digitales de los estudiantes de la Licenciatura que aquí se expone se basan en tres fuentes: la experiencia de las autoras como tutoras en dicho programa, la información aportada por los estudiantes en las entrevistas de ingreso y una encuesta aplicada con este fin particular.⁷

Una constante que se advierte es que la población estudiantil de la LEF está formada por adultos que enfrentan compromisos laborales, familiares y económicos, por lo que no se dedican de tiempo completo a estudiar; mayoritariamente cuentan con estudios de licenciatura previos, inconclusos o bien terminados en diversos campos o áreas de especialidad, en este sentido, tienen un bagaje de referentes previos relativamente enriquecido. En relación a sus habilidades digitales se aprecia lo siguiente:

Las habilidades de los estudiantes entre 1997 y 1999

Este primer grupo de estudiantes de la LEF está formado por dos cohortes o generaciones que ingresaron en 1997 y 1999.⁸ El promedio de edad de la

⁶ Social Network Sites por sus siglas en inglés, corresponden a los sitios web que alojan redes sociales, tales como facebook y twitter a partir de 2006 y MySpace en 2003.

⁷ La encuesta consideró a egresados y a estudiantes inscritos en el ciclo lectivo 2011-2012, haciendo un total de 147 sujetos. Para recabar la información se diseñó un cuestionario distribuido por correo electrónico. Se obtuvieron datos de 30 personas, lo cual representa a un 20.4% de la población. Los cuestionarios recibidos se clasificaron en tres grupos que corresponden a las tres etapas del desarrollo tecnológico de la lef narrados previamente. La tabla 1 con los datos obtenidos se puede consultar en el anexo.

⁸ En 1998 no hubo convocatoria de ingreso para permitir efectuar aquellos ajustes que se estimaran pertinentes a partir de la experiencia de trabajo con la generación pionera de la Licenciatura.



primera generación era de 40 años y el de la segunda de 31. Para este grupo el ingresar a la Licenciatura representó una primera experiencia de formación no presencial, manifestaban un amplio interés por la modalidad pues les permitía conciliar el estudio con el trabajo, advertían como ventajas la flexibilidad en tiempo para organizar sus actividades conforme a sus necesidades personales y el hecho de no tener que trasladarse hasta un plantel escolar. Así mismo, estos estudiantes reconocían que tendrían que desarrollar habilidades para el estudio independiente y manifestaban interés por utilizar medios electrónicos de comunicación durante su formación.

En lo que respecta a sus habilidades de uso de la tecnología encontramos que casi la totalidad de los estudiantes afirmaban tener acceso a una computadora (fundamentalmente en el centro de trabajo) y utilizarla, sin embargo, había evidencias de que el uso que hacían de ella era muy limitado, ya que eran mínimos los casos de estudiantes que solían presentar sus documentos personales y tareas escritos con un procesador de textos.

En el transcurso de los estudios los integrantes de la primera generación se vieron orillados a utilizar la computadora, un procesador de textos y el correo electrónico con lo cual se hizo evidente que enfrentaban un problema de acceso contradictoriamente a lo manifestado en las entrevistas, ya que sus visitas a las instalaciones de la UPN para utilizar un equipo que les permitiera consultar su correo electrónico, descargar un material o imprimirlo, eran continuas.

Así mismo se hizo evidente su desconfianza e inseguridad ante la tecnología y las limitaciones que tenían en sus habilidades digitales, destaca por ejemplo que en sus primeros mensajes y tareas los estudiantes usaban la computadora de forma análoga a una máquina de escribir, que no tenían referentes respecto a qué era, en qué consistía, cómo se podía utilizar y el procedimiento para abrir una cuenta de correo electrónico⁹ o los procedimientos para guardar, copiar o abrir un documento electrónico, a lo que se sumaba la falta de hábito para leer en pantalla.

⁹ Para atender esta necesidad la UPN abrió cuentas de correo electrónico para todos los estudiantes en el servidor institucional y les proveyó de una pequeña capacitación, sin embargo las dudas sobre el funcionamiento del correo y el olvido de sus nombres de usuario y claves fueron recurrentes.

El cambio generacional marcado por la edad de la segunda cohorte frente a la primera se mostró en una mayor apertura y disposición para utilizar los recursos tecnológicos, sin embargo, la diferencia en sus habilidades no era sustancial, por lo cual fue necesario efectuar un curso de inducción a la modalidad de la Licenciatura y al uso de la computadora, internet y el correo electrónico.

Las habilidades de los estudiantes de 2000 a 2007

Durante el período de 2000 a 2007 la edad de los estudiantes disminuyó marginalmente en relación al período previo, 30 años de edad en promedio. Se advierte que la principal diferencia con los estudiantes del primer grupo fue que al iniciar sus estudios ya contaban con habilidades digitales para su formación en línea, particularmente las que se refieren al uso del correo electrónico y el procesador de textos.

En relación al primero destaca que todos los estudiantes afirmaron que ya sabían usar el correo electrónico al ingresar a la LEF, aún cuando en algunos casos no sabían etiquetar mensajes o crear una lista de contactos. Respecto al procesador de textos, la mayor parte señaló que lo manejaba y solo algunos tenían problemas para revisar y comentar un texto.

Otra habilidad que la mayoría de los estudiantes señaló poseer al momento de iniciar los estudios consistía en ser capaces de reproducir archivos de audio o de video utilizando la computadora, sin embargo no podían crearlos, es decir, utilizar recursos para grabar y editar sonidos o imágenes. En relación a la navegación en internet, los estudiantes manifestaron que no tenían problemas para iniciar el navegador y emplear más de uno, tampoco para buscar sitios web por distintas vías; sus dificultades se localizaban en etiquetar sitios previamente consultados y distinguir diferentes tipos de sitios.

Las habilidades digitales menos desarrolladas al ingresar a la LEF se refieren a que no todos los estudiantes podían crear una presentación en Power Point, elaborar un mapa conceptual o manejar archivos de distintos formatos.

Aún y cuando al concluir los estudios no todos los estudiantes desarrollaron las habilidades mencionadas, a través de la encuesta se puede identificar que

este grupo es el que percibe la mayor evolución en sus habilidades digitales, lo cual se alcanzó, según ellos mismos refieren, por medio de la práctica y el uso continuo de los recursos tecnológicos.

Las dificultades que obstaculizaban el desarrollo de las habilidades de los estudiantes eran principalmente de conectividad. El acceso a internet era limitado, en general el grupo carecía de conexión instalada en el propio domicilio, lo cual los obligaba a consultar materiales y a estudiar en su sitio de trabajo o en algún local público (café internet). Sucedió también que la conexión era mediante el cable telefónico, resultando lenta e ineficaz para desplegar contenidos en determinados formatos.

Un problema adicional se asociaba directamente a la computadora y los periféricos, los equipos de los estudiantes no eran los más actualizados, robustos o de mayor capacidad, a lo que se sumaban problemas de compatibilidad entre el sistema operativo y algunos materiales de estudio. Finalmente la carencia de impresoras se convertía en una limitante para estudiar y para desarrollar otro tipo de habilidades digitales, dado que los estudiantes no habían desarrollado el hábito de leer en el monitor y requerían imprimir los textos para revisarlos en papel.

Las dificultades en la conectividad provocaban interferencias en la comunicación con los tutores y falta de retroalimentación en el proceso de aprendizaje. Además, se producían errores en las actividades de interacción sincrónica como los chats: cuando la computadora y la conexión a internet eran lentas, la plataforma expulsaba al usuario del salón virtual una o varias veces, lo cual impedía mantener el "hilo" de la conversación.

Los problemas en el uso con el sitio web programado en PHP fueron recurrentes, los estudiantes se enfrentaban a un recurso con el que no estaban familiarizados y sobre el cual no tenían antecedentes, independientemente de que el sitio era también una innovación reciente en la propia Licenciatura.

Los diferentes problemas de infraestructura y conectividad no fueron un obstáculo insuperable para los estudiantes, por el contrario se constituyeron en un desafío que enfrentar. Asumirlo llevó a muchos estudiantes a descubrir un mundo nuevo de comunicación, de fuentes de información y de recursos para

crear y aprender, desarrollando sus habilidades digitales. Este descubrimiento de la tecnología fue profundamente significativo para muchos de ellos, provocando la apertura de una perspectiva de desarrollo profesional novedosa. Como muestra de ello a continuación se citan dos de los testimonios más elocuentes en este sentido

Ahora soy tutora y diseñadora de cursos de lenguas en línea gracias a mi experiencia en la LEF, y estoy estudiando un doctorado en línea.

Estas habilidades me ayudaron para poder trabajar en la LICEL de la FES Acatlán, UNAM, ya que allí soy profesora asesora a distancia. También estas habilidades me han ayudado a tomar cursos de la UNAM en línea como el de "Asesor a distancia", El aula virtual, El uso de las TIC en la clase, Cómo elaborar presentaciones en PowerPoint y otros más. La experiencia que tuve en la LEF fue la primera a distancia y me ayudó a desarrollar estas habilidades y seguir utilizándolas. Además he ido aprendiendo otras habilidades tecnológicas con los cursos que he tomado, por ejemplo: cómo elaborar una WebQuest, cómo usar las wikis y cómo usar los buscadores booleanos. Actualmente debo aprender más acerca de la utilización de Word y Excel por eso tengo planeado tomar cursos.

Las habilidades de los estudiantes de 2008 a 2011

Este grupo de estudiantes representa a las generaciones más jóvenes que han ingresado a la Licenciatura, su promedio de edad es de 29 años sin excluir la presencia de algunos estudiantes de mayor edad.

Destaca que varios de estos estudiantes han participado previamente en programas de formación a distancia y en línea, por lo anterior afirman conocer los procesos de comunicación y estudio mediados por las TIC y manifiestan también un conjunto de expectativas relacionadas con mantener una comunicación e interacción adecuadas que garanticen la calidad del proceso formativo.

Los datos de la encuesta muestran que al momento de iniciar la LEF, los estudiantes cuentan mayoritariamente con las habilidades digitales que se requieren en el entorno educativo en línea, lo cual puede explicarse por el hecho de que

algunos de ellos son personas que por su edad pertenecen a generaciones nacidas en un entorno digital, son empáticos a las tecnologías y no tienen resistencia para estudiar con ellas o utilizarlas en sus actividades cotidianas.

En orden descendente, las habilidades que los estudiantes marcan con un mayor a un menor desarrollo son: uso del correo electrónico, navegación en internet, organización de la información, uso de plataforma y manejo de programas.

Las tareas en las que algunos los estudiantes se califican como inhábiles en relación al uso del correo corresponden a etiquetar mensajes y elaborar lista de contactos; en lo que corresponde a la navegación en internet, tienen menos desarrollada la habilidad de marcar sitios como "favoritos" y distinguir distintos tipos de sitios web; en el ámbito de la organización de la información, las habilidades menos desarrolladas son crear un código para guardar los archivos, crear y organizar carpetas y subcarpetas; en lo concerniente al uso de la plataforma, los estudiantes señalan limitaciones para localizar distintos tipos de información, participar en chat y depositar tareas en formatos diferentes al texto y, por último, en el ámbito del manejo de programas, los estudiantes señalan la creación o producción de un archivo de audio y de uno de video como las habilidades menos desarrolladas, a las que le siguen la elaboración de un mapa conceptual y la posibilidad de distinguir y emplear distintos tipos de archivos.

En todas las habilidades los estudiantes registran una mejoría durante el transcurso de los estudios, siendo la habilidad que más se despliega la concerniente al uso de la plataforma de la LEF, lo cual se explica por el uso intensivo y constante que hacen de ella.

Estos resultados permiten apreciar que estos estudiantes, que se incorporan a la Licenciatura contando con conocimientos tecnológicos y habilidades digitales previamente desarrolladas, en el transcurso de su formación logran ampliarlas, complementarlas, mejorarlas y ser más eficientes en el manejo de los recursos tecnológicos gracias al uso continuo, la práctica, la exploración, el ensayo y el error, tal como lo manifiestan ellos mismos.

Entre las dificultades referidas por este grupo de estudiantes se encuentran el desconocimiento del funcionamiento de la plataforma Moodle, del procedimiento para adjuntar o enlazar archivos y páginas web en los foros de discusión

y el uso de algunos programas específicos, por ejemplo skype o el software de mapas conceptuales.

A diferencia de los grupos previos de estudiantes, en éste las dificultades que enfrentaron fueron mucho más concretas y lograron solventarlas solicitando la información necesaria a personas que consideran más hábiles en el uso de las TIC, buscándola de forma independiente en internet o a través de sus compañeros y asesores de la Licenciatura.

Aún cuando estos estudiantes ya contaban con las habilidades mencionadas, reconocen efectos positivos en su desarrollo profesional, específicamente en la docencia que realizan, manifestando que estas habilidades les han facilitado la búsqueda de materiales y recursos para enriquecer sus clases de lengua, para efectuar actividades extra clase mediante TIC que complementen el curso o incluso para desarrollar una "didáctica más dinámica".

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La experiencia de la LEF y la exploración de las habilidades digitales aquí descritas son una evidencia de los cambios que han generado las TIC entre los estudiantes universitarios, particularmente de quienes se forman en entornos educativos virtuales o en línea.

Se observa que a lo largo de operación de la LEF ha habido un desarrollo continuo de las habilidades digitales de los estudiantes, el grupo en el que se evidencia con mayor fuerza este cambio es el que realizó sus estudios en el período del año 2000 a 2007. Estos estudiantes modificaron sus formas de comunicarse, de expresarse y de estudiar debido a su participación en la Licenciatura, tenemos evidencias de que ellos cambiaron su percepción sobre las TIC y de que algunos de ellos lograron desarrollar sus habilidades digitales incorporándolas plenamente a su vida profesional y cotidiana. En este sentido, es claro que entre este grupo de estudiantes se aprecia un giro hacia una cultura digital.

Esta revisión nos permite afirmar que las habilidades digitales con mayor desarrollo entre los estudiantes son aquellas que se requieren para efectuar actividades y tareas específicas para su formación en línea, sus habilidades están



focalizadas y concentradas en un fin concreto y se desarrollan, por lo tanto, en función de los recursos tecnológicos incorporados en el entorno de la Licenciatura, los propósitos de aprendizaje y el diseño de las actividades. Las habilidades menos desarrolladas son las habilidades para la organización de la información que indudablemente son relevantes en el proceso de aprendizaje.

Las habilidades digitales son fundamentales en la educación en línea, puesto que de no existir o no desarrollarse, podrían constituir una limitante para acceder a la información, a los contenidos y participar en experiencias de trabajo colaborativo que requieren de la comunicación y la interacción, generando probablemente una percepción de fracaso en el aprendizaje y coadyuvando a la deserción o abandono de los estudios.

No podemos suponer que los estudiantes desarrollaron sus habilidades digitales única y exclusivamente por efecto de su participación en la LEF, la oferta de dispositivos y herramientas en el mercado, la presencia de las TIC en la vida cotidiana y su integración a los diversos procesos de la vida social y laboral, es un factor esencial que motiva y obliga a la población en general y, en específico, a los estudiantes universitarios, a desarrollar estas habilidades. En este sentido, el ingreso a las universidades de las nuevas generaciones, los *nativos digitales*, la *generación net* o *millennials* denominados así por Prensky, Tapscott y Howe y Strauss respectivamente (Cabra y Marciales, 2009), plantea nuevos retos y preguntas de indagación relacionadas con la forma en que evolucionan sus habilidades digitales y cómo intervienen en el proceso de aprendizaje.

A partir de esta revisión surgió la inquietud por efectuar estudios e investigaciones sobre las habilidades digitales de los estudiantes de un sistema en línea en el nivel universitario y el proceso de aprendizaje, considerando factores como la mediación del tutor, el diseño del entorno, el diseño de la interacción, las características de los materiales o las estrategias y actividades a desarrollar. Estas investigaciones serían una de las bases para estructurar propuestas pedagógicas y didácticas que permitan potencializar las habilidades digitales de nuestros estudiantes en favor del aprendizaje, apoyando el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico, así como el fomento de valores y actitudes que favorezcan utilizar la tecnología para el bienestar personal y social. ¿Qué tipo

de medios, procesos y entornos debemos promover para que esto suceda? El tema es amplio y abierto, esperamos que esta sea una pequeña contribución a documentarlo.

REFERENCIAS

- Cabra, F y Marciales, G. (2012, 20 de junio). "Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión" En: *Universitas Psychologica*, Vol. 8, Núm. 2, mayo-agosto, 2009. pp. 323-338. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64712165004>
- Coll, C. (2008). "Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y alfabetización digital: Las TIC en el currículum escolar". En *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Garrison, D.R. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona, Octaedro.
- Legros, Denis (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris: Armand Colin.
- Monereo, C. (2008). "El alumno en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias". En *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.

EJE IV. GESTIÓN DE LA
DIVERSIDAD Y AULAS
UNIVERSITARIAS

IV.1 ¿CÓMO ENSEÑAR? Y ¿CÓMO APRENDER?

Maria Guadalupe Guzmán Coli

Fernando Rodríguez Jiménez

Rosa María Aldana Armas

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Palabras clave: experiencia docente, aprendizaje significativo, parasitología y micología.

RESUMEN

Experiencia docente en el aprendizaje de la Parasitología y Micología en alumnos de 4° cuatrimestre de la Facultad de Medicina de la BUAP. La asignatura de Parasitología y Micología está ubicada en el plan de estudios de la licenciatura de Medicina, dentro del área básica por lo que los conocimientos adquiridos durante esta etapa, constituyen junto con las otras asignaturas que la conforman, una parte fundamental e importante del aprendizaje significativo de los estudiantes. Considero que nuestro quehacer docente en esta área junto con la dinámica del aprendizaje que nosotros como profesores planifiquemos y llevemos a cabo, permitirá que el alumno involucrado tenga las herramientas adecuadas para facilitar la integración de los conocimientos adquiridos en las asignaturas ya cursadas así como en las que posteriormente seleccionará dentro del área formativa.

INTRODUCCIÓN

El hacer una reflexión acerca del papel docente en la formación integral de los estudiantes en la que estamos inmersos, debería ser también una preocupación

cotidiana; puesto que, en el ámbito de la medicina, somos responsables en gran medida de la trayectoria que cada uno de los egresados tendrá; del respeto, la responsabilidad y atención adecuada que asuman como facultativos de la medicina con la sociedad.

El programa de la asignatura tiene como objetivo educacional el desarrollo de habilidades en el alumno para asociar parásitos, hongos, artrópodos de importancia médica, animales venenosos, con patologías infecciosas de manera científica, sintetizada y aplicada para proponer soluciones en el área de la parasitología y micología médica humana, mediante el desarrollo y aplicación de conocimientos, habilidades, actitudes, valores éticos, sociales y humanos, para progresar personal y profesionalmente de manera continua y con vocación de servicio a la comunidad. El alumno debe también comprender los riesgos que representan para la salud los parásitos, hongos, artrópodos y serpientes de importancia médica, estableciendo un diagnóstico oportuno, una terapéutica adecuada así como implementar un plan de seguimiento para prevenir, restituir la salud, limitar el daño y mejorar la calidad de vida.

El conocimiento de cada una de las enfermedades así como la morfofisiología de los agentes biológicos involucrados, nos permiten como docentes, el desarrollo de ciertas actividades presentes durante todo el curso para que el aprendizaje de esta asignatura sea significativo. El desarrollo de recursos y estrategias didácticas para la impartición del curso, permiten que el alumno sienta motivación por el curso, que las actividades propuestas en esta materia favorezcan la búsqueda y selección de información de diversos temas como una actividad de investigación, que se propicie un ambiente de confianza en el aula que permita por consiguiente, el aprendizaje.

EL ANTES Y EL AHORA DE CÓMO APRENDEMOS

En nuestro quehacer docente generalmente nos planteamos, al menos los que estamos preocupados por los cambios en que se ha visto inmersa la educación (buenos en algunos aspectos o muy buenos, pero malos en otros) en los diferentes niveles de enseñanza, nos permite hacer una reflexión y una retrospectiva

sobre la situación que nos tocó vivir como estudiantes... ¿Nuestra formación dentro de las aulas y en todos los niveles educativos fue realmente deficiente? ¿No fue la adecuada?

En nuestra formación educativa tuvimos oportunidad de leer los libros y echar a volar nuestra imaginación para entender cómo podría llevarse a cabo el movimiento de las partículas, por ejemplo... En cualquier nivel educativo, también el tiempo fue más generoso con nosotros porque tuvimos oportunidad de enriquecer nuestra mente con una gran cantidad de saberes...

Los profesores aplicaron el sistema de enseñanza tradicional y estábamos a gusto porque escuchábamos su disertación y se nos daba respuesta a nuestras dudas de manera directa... y nos dejaban mucha tarea! No teníamos teléfonos celulares ni equipo de cómputo, ni Tablet ni nada que nos impidiera estudiar, la taravisión (perdón, televisión) solamente tenía uno o dos canales a nivel nacional y no perdíamos tanto el tiempo sentados viendo lo mismo de siempre...a excepción de las caricaturas... eso sí se gozaba independientemente de nuestra edad...

No todo fue adverso, el hecho de estar hacinados en los salones de clase nos permitió socializar, formar grupos de compañeros y amigos donde se podía intercambiar el conocimiento y poner en práctica los principios inculcados desde nuestro entorno familiar. En ocasiones era a veces aburrido escuchar las mismas cosas que repetía el profesor; pero aun así fueron nuestras estrategias para la formación educativa que tuvimos oportunidad de obtener. Ante esto, las preguntas que vienen a mi mente son las siguientes: ¿fue malo el aprendizaje logrado bajo esas circunstancias? ¿Fue malo abarcar tanto? ¿Existe insatisfacción con el aprendizaje logrado en esas condiciones? He analizado y preguntado a contemporáneos universitarios si durante la trayectoria educativa recorrida hemos sentido insatisfacción por nuestra formación y la respuesta siempre ha sido un rotundo no.

Sabemos que los tiempos cambiaron a medida que la tecnología avanzó y llegamos al siglo XXI con grandes avances tecnológicos, con grandes cambios hasta en la manera como ahora se presentan las enfermedades que nos aquejan; la población también creció de manera desmedida por lo que también son importantes otros cuestionamientos, pero en la educación ¿Qué tanto se han afectado estos patrones educativos?

Pablo Latapí (2007) al ser galardonado con el Doctorado Honoris Causa en la Universidad Autónoma Metropolitana de México manifestó... "Las Universidades del país viven hoy transiciones difíciles. Las presiones demográficas y sociales, las exigencias políticas, las angustias presupuestales, los cambios culturales y educativos y sobre todo los retos de la economía nacional e internacional, las abruman y las enfrentan a decisiones nada fáciles" (p. 140).

En el plano educativo las innovaciones educativas y pedagógicas han manifestado una gran trascendencia para la educación universitaria, donde la UNESCO (1998) "ha puesto de manifiesto a través de diferentes reuniones, que las características que debería tener una Universidad deseable tendrán que presentar una serie de características como a continuación se plantean:

- "- Proveer más;
 - de mejor calidad;
 - más accesible y equitativa;
 - de mayor cobertura demográfica y cognoscitiva;
 - más pertinente a las necesidades de la sociedad;
 - permanente e independiente del tiempo y el espacio;
 - sin fronteras ni barreras;
 - centrada en el estudiante;
 - a un costo menor;
 - más sostenible desde los puntos de vista económico, pedagógico, social y político."
- (Silvio, 2004, p. 94).

Sin embargo, para las universidades en su conjunto en aras de la globalización en este aspecto, el mismo Latapi menciona que

"Se les exige calidad, se las obliga a modernizarse, a ser eficientes, a preparar los cuadros que requiere el mercado, a desarrollar una cultura empresarial, a innovar en sus métodos pedagógicos y en sus procesos de gestión, a evaluarse y acreditarse sobre bases sólidas; y se les propone la "sociedad del conocimiento" como el paradigma obligado del futuro: si el conocimiento es –y lo será cada vez más– el eje vertebrador



de las economías globalizadas, corresponde a los sistemas educativos y sobre todo a las universidades generar, proveer y distribuir ese conocimiento indispensable. Ustedes –funcionarios, profesores y estudiantes– conocen mejor que yo lo que implican estos retos y sufren todos los días en carne propia sus consecuencias”. (Pablo Latapí Serra, 2007).

En la crisis educativa por la que están pasando muchos países sobre todo los subdesarrollados incluido el nuestro, es necesario que los profesores también sintamos que somos responsables de esta situación porque hemos contribuido con nuestro granito de arena al no querer o simplemente ignorar la problemática educativa.

Isabel Solé y César Coll enfatizan que

[...] sea cual sea el grado en que influyen y son influidos por la experiencia práctica cotidiana, los profesores, como cualquier profesional cuyo desempeño deba contar con la reflexión sobre lo que se hace y por qué se hace, necesitan recurrir a determinados referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación (p. 2).

Por lo que retomando el decir de muchos investigadores en estos nuevos paradigmas educativos, es necesario modificar el rol docente universitario; dejar de ser el centro expositor en la labor académica; revisar y actualizar los programas educativos; entender, aprender y aplicar las competencias como un enfoque necesario y prioritario para el proceso de formación del estudiante y como parte fundamental del quehacer docente.

Es y seguirá siendo un gran reto... porque así como se estableció hace ya varios años en las reuniones de la UNESCO, donde plantearon que para el 2015 deberá haber educación para todos. La realidad es otra, el neoliberalismo de la globalización económica ha desencadenado el aumento de la pobreza en un sector muy amplio de la población a nivel mundial, las necesidades económicas de la población son muchas, el aumento de la tasa poblacional en los países pobres es alarmante, las fuentes de trabajo escasean, la niñez y la juventud tiene que trabajar para conseguir el sustento de la familia, abandonando la escuela,

entre otras cosas más... por lo que el desafío para la educación es significativo e imperativo y muy muy grande.

Los cambios educativos implementados por los países del primer mundo nos colocan en completa desventaja, porque tratando de no estar tan rezagados en los nuevos paradigmas de la enseñanza se está colocando como bien lo mencionan José-Vicente Lafuente y Jesús F. Escanero

[...] a la Universidad y a los universitarios en una coyuntura crítica; a una y a otros les está exigiendo rápidas adaptaciones y profundos cambios en sus planteamientos y quehacer cotidiano, pero no todos están preparados para ello. Esta situación ha llevado a muchos a asumir que nos encontramos en un "cambio de época" más que en una época de cambios. Esta formulación ayuda a entender la magnitud del proceso en que se halla inmersa la Universidad, no se trata sólo de una *redefinición*, se apunta decididamente a un cambio epistemológico que conducirá a una *refundación* de la misma.

J. C. Torre Puente y E. Gil Coria, enfatizan este problema como el giro progresivo desde una enseñanza tradicional a una práctica docente centrada en los alumnos y en su aprendizaje obligando a adoptar nuevas estrategias didácticas orientadas a promover la construcción personal del conocimiento; impulsa cambios en las concepciones teóricas sobre el proceso educativo, en el propio estilo docente del profesorado, en los ámbitos de interés de la investigación educativa actual.

La tendencia es romper el estilo de enseñanza aprendizaje tradicionalista, obligarse como docente al cambio de paradigmas, como bien lo refieren González C. y Sánchez L.

Las reformas educativas requieren de cambios estructurales y también de modificaciones en las prácticas educativas. Lograr que maestros y alumnos participen de una manera más comprometida durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, será posible en la medida en que conozcan, interpreten y hagan suyas las nuevas propuestas curriculares enmarcadas en el modelo de las competencias profesionales integrales.

Entonces para nuestra tarea cotidiana como educadores parece ser que necesitamos involucrarnos de manera menos aprensiva y con base en nuestra experiencia docente ya ejercida, buena o mala, para analizar y reflexionar sobre cuál ha sido nuestro manejo como educadores. Responsabilizarnos del cambio de conducta personal y comprometernos como facilitadores de la enseñanza y dejando de ser el eje central de la docencia para propiciar un aprendizaje significativo al estudiante. Será difícil para algunos pero para otros no tanto; preocuparnos por una planificación de actividades que nos lleve de la mano a otro manejo de la enseñanza; que realmente nuestra práctica docente esté comprometida como facilitadores de la enseñanza, contribuyendo al mejoramiento de la educación y tratar de ser mejores educadores. Isabel Solé y César Coll hablan de la necesidad de "teorías que provean de instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y cómo se enseña; teorías que pueden y deben enriquecerse hasta el infinito con aportaciones acerca de cómo influyen en ese aprendizaje y en la enseñanza las distintas variables que en él intervienen" (p2). Estos mismos investigadores junto con otros más referidos en otras investigaciones, hacen uso de preguntas básicas que generalmente todos los docentes comprometidos con la enseñanza y el papel que ejercemos con nuestros estudiantes nos obligamos a reflexionar y a plantear:

- ¿Cómo aprenden mis alumnos?
- ¿Por qué aprenden cuando aprenden?
- ¿Por qué a veces no consiguen aprender, al menos en el grado en que me había propuesto?
- ¿Qué puedo/debo hacer para que aprendan?
- ¿Qué quiere decir que «aprenden»?
- ¿Aprender es repetir? ¿Es construir conocimiento?
- Si es esto último, ¿qué papel juega la enseñanza en una construcción personal?
- ¿Qué es lo que se construye?
- ¿Qué papel debe atribuirse a los contenidos? ¿Ya la escuela, y a la educación?
- ¿Reproduce, aliena, libera, desarrolla? y tantas otras más.

Desde este contexto ¿qué hacer para que la impartición de la asignatura de parasitología y micología dada su complejidad y una gran diversidad de agentes biológicos involucrados en un amplio espectro de enfermedades se interesen, curioseen, aprendan, relacionen, socialicen, participen..., comprendan la necesidad de embeberse de tantas cosas por aprender y relacionar con sus otras asignaturas pero fuera del salón de clase como si formara parte de la micro enseñanza, que les permita en un futuro no lejano seguir en este revuelo educativo para que realmente los involucremos; para que desarrollen las competencias que les permitan un mejor desempeño en su formación profesional?

Para esto he retomado ciertas consideraciones planteadas por Cesar Coll (p. 8-13), como práctica habitual en el proceso enseñanza –aprendizaje para el mejor desempeño de nuestra práctica docente dentro de la academia de Agentes Biológicos de la Facultad de Medicina de la BUAP. siendo éstas las siguientes:

1. Insertar, en el máximo grado posible, la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad tiene el más adecuado significado.
2. Posibilitar, en el máximo grado posible, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento muy escasos y poco adecuados.
3. Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo.
4. Introducir, en la medida de lo posible, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo «sobre la marcha» de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos.
5. Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos.



6. Establecer, en el mayor grado posible, relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.
7. Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprendiones.
8. Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia.

REFERENCIAS

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Vicerrectoría de Docencia, Dirección General de Educación Superior. Facultad de Medicina. Adición del Plan de Estudios de la Licenciatura en Medicina. Generación 2009. Julio 2011.
- C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. (1999). El constructivismo en el aula. Barcelona: Grao.
- González Carlos Díaz y Sánchez Santos Leonardo. El diseño curricular por competencias en la educación médica. Escuela Nacional de Salud Pública. La Habana. Educ. Med Sup. 17, (4), 2003. (internet) (mayo 06 2014) http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_403/ems04403.htm
- Isabel Solé, César Coll. Los profesores y la concepción constructivista. (Internet) (mayo 08, 2014) www.terras.edu.ar/arubiaula/cursos/7/biblio/constructivismo3.pdf
- J.C. Torre Puente; E. Gil Coria. (2004). Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Libro homenaje a Pedro Morales Vallejo, S. J., Universidad Pontificia Comillas de Madrid, España.
- José-Vicente Lafuente, Jesús F. Escanero. El diseño curricular por competencias en educación médica: impacto en la formación profesional.
- Pablo Latapí Serra (22 de febrero de 2007). Conferencia magistral de recepción del Doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana.

IV.2 EL PARAJE: SEGURIDAD DE SÍ; UNA PROPUESTA PARA LA VALIDACIÓN DE UNO MISMO ANTE EL PAISAJE DE LA ORALIDAD

Eusebio Olvera Reyes

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 153, San Cristobal Ecatepec, Edo. de México

Palabras clave: desempeño oral, parajes, paisajes, seguridad de sí, nicho.

RESUMEN

Desde la perspectiva del pensamiento complejo se establece un diagnóstico multidimensional; se identifica el territorio comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 153 Ecatepec, a partir de un análisis de los dispositivos denominados paisajes (escenario poético sustentado en la oralidad, escenario mediático-disciplinario, basado en la escritura), que regulan las interacciones institucionales entre los actores y de las necesidades formativas que atraviesan los estudiantes del grupo 5M de la Licenciatura en Pedagogía.

A partir de tres mecanismos de exploración de necesidades formativas los estudiantes exponen que la exigencia académica y las ofertas de mejora no contemplan el dominio de los estados afectivos y la seguridad de sí ante la demostración del dominio argumentativo-disciplinar en el escenario de la oralidad. Se decide intervenir para configurar el paisaje de la transformación (escenario de la red interactiva, dispositivo encaminado hacia la generación de conocimientos), a partir de la construcción de tres parajes orientados para transformar el escenario de desempeño ante la oralidad.



El primer paraje delimita la creación de un clima de convivencia que permita formar en colectivo un nicho de seguridad afectiva basado en la interacción desde los contratos pedagógicos del grupo. El segundo implicó abordar los contenidos escolares a partir del ejercicio y manejo de situaciones de tensión-conflicto para promover el afrontamiento de inseguridades, miedo y conflictos sobre sí, ante la demostración del desempeño en el dispositivo oral; por último se crean las condiciones para asumir roles desde la retroalimentación del desempeño de todos y cada uno de los participantes del nicho.

Los hallazgos denotan el tipo de resistencias y miedos que afrontaron los participantes, reconoce la diversidad y las ventajas que aporta, así mismo recoge las percepciones que el estudiante transformó de sí ante el desempeño de la oralidad y la relación con la validez que otorgan a su propio discurso.

DIAGNÓSTICO MULTIDIMENSIONAL:

¿QUIÉNES SOMOS Y CÓMO VIVIMOS EN LA UPN 153?

La UPN como comunidad ha trascendido en la participación de la formación de docentes en México, desde 1978 y hasta la fecha se ha consolidado como una Institución que impacta en la vida pública, en específico del sector educativo ya que ha capacitado, actualizado, otorgado grados académicos y profesionalizado a múltiples generaciones de educadores de todos los niveles educativos; colabora con la SEP en la consolidación de proyectos y propuestas nacionales, tales como selección de libros del rincón, capacitación global del proyecto nacional de lectura, publicaciones e investigaciones relacionadas con problemas de la educación, esta comunidad es un organismo que se ha configurado a través del espacio y el tiempo como un territorio constituido por docentes, estudiantes, investigadores, con "características singulares de la microsociedad comunal" (Morín, 1984, p. 1) y que ha ampliado su cobertura y presencia hacia

la macrosociedad, a través de la inserción de su egresados a las comunidades de educación básica.

Una de sus particularidades es que la UPN de manera continua se ajusta a los cambios, participa en la promoción de los mismos y sobre todo aporta recursos humanos que se implican en la re formulación de la sociedad y sobre todo de las demandas educativas que enfrenta la sociedad mexicana.

El caso singular de la unidad UPN 153, ha constituido participaciones en la sociedad al formar profesionales de la educación desde diversos planes de estudio de licenciatura, LEPEP'75, LEB'79, LEPEP'85, LIE'90, LE'94 y actualmente la Lic. en Pedagogía; en posgrado la Maestría en Educación Básica y la Especialización-Maestría en la Enseñanza de las Humanidades. Gran parte de sus egresados se ha insertado en las comunidades educativas de educación básica de los municipios de Ecatepec, Coacalco, Nezahualcóyotl, Texcoco y zonas aledañas (UPN, 2008, 2009), esto, sin perder de vista (se infiere) que a través de cada uno de ellos se cumple la función social de la universidad, que sus egresados transformen a la sociedad a partir de la formación ciudadana y científica que proyecta en su organización.

Por otra parte, según los planteamientos de los SEIEM (Servicios Educativos Integrales del Estado de México) (2006) en su propuesta de trabajo 2006-2011 (a través de un modelo cerrado centrado en lo estadístico) la medición del impacto de los egresados de la UPN se reflejará en los indicadores de logro que los estudiantes de educación básica obtengan en los resultados de las pruebas ENLACE y otras que usará el Estado para medir impactos en las comunidades donde participan egresados de esta institución; esta medición de un «progreso educativo» se ve reducida a una política de números que darán legitimidad a un proyecto civilizador que excluye lo humano y a los actores, para representar, por una parte a la ciencia/administración del Estado y con ello ejercer su experiencia de juicio desde su razón en los asuntos que le competen (Le Moigne (s/f); por otra, deja de lado lo inteligible a la medición y da por hecho, implícitamente, que desde el currículum se forman profesionistas (científicos) buenos ciudadanos, listos a afrontar las incertidumbres o paradojas que viven en la sociedad en la que se desempeñan, sin que hasta el momento esto sea una realidad explorada o promovida.

Al efectuar el análisis de la currícula de la Licenciatura en Pedagogía, es notable que se fundamenta en un plan que data de 1990, el cual fragmenta los saberes en disciplinas, sin que con ello se cubran los retos que se demanda actualmente a la educación, el cuál consiste en superar o al menos contrarrestar una marcada falta de correspondencia entre los saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por otro lado, los problemas o realidades multidisciplinares, transversales, transnacionales y globales (Morin, 2001, p. 35). En este sentido, la colaboración entre disciplinas de diferente naturaleza constituye un imperativo, pues la modernidad se encargó de establecer barreras casi infranqueables por el exceso de especialización y es necesario hallar los nexos entre la ciencia y las humanidades, sobretudo, porque el plan de estudios ha sufrido ajustes y modificaciones curriculares para que, desde las demandas de los SEIEM, el perfil de egreso se oriente a la docencia en el contexto de las nuevas reformas curriculares del plan de estudios de la educación básica 2011 basado en competencias.

En síntesis podríamos afirmar que la actual formación de los pedagogos está enfocada a lo simplemente técnico y académico, ello para dar respuesta inmediatista a la «oferta administrativa» que las políticas del Estado juzgan significativa y obligada en la coyuntura política que tienen las Unidades UPN del Estado de México con los SEIEM y dejan de lado una formación orientada hacia la conformación de “un tejido sólido que asegure la continuidad de los progresos y con ello la comprensión que guíe a la re implantación en sociedad de la sabiduría humana y ética a toda prueba” (López, G., 2007, p.4).

Desde la observación de la praxis social de la comunidad se hace evidente una realidad energética donde de manera continua se manifiestan diversos conflictos y tensiones orientadas hacia la auto-eco-reorganización en la operación del programa de la Lic. en Pedagogía, pues las múltiples formaciones del profesorado (iniciales y de posgrados) permiten posicionarse desde diversas posturas disciplinares ante el tipo de pedagogos que se están formando, estas son divergentes y opuestas, pues unos sectores apelan a la inserción hiperespecializada de orientar la formación inicial solamente en la docencia en educación básica y otros interpelan por la formación polivalente de pedagogos que también están en posibilidad de incorporarse a la docencia, estas contradicciones pueden ser

el inicio de acuerdos en la comunidad para posicionar una formación multidisciplinaria, continua e incluyente que proporcione diversos puntos de vista de una misma realidad para, en la medida de lo posible, aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades (literatura, la poesía, las artes) a la ciencia.

IDENTIFICACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS:

LOS PAISAJES Y PARAJES EN LA UPN

Frente a las demandas de los cambios curriculares de la Lic. en Pedagogía, algunos sectores de la comunidad de profesores asumimos posturas remediales, inmediatistas, de actualización mediatizada por la urgencia, ello para dar respuesta curricular a la realidad administrativa; sin embargo, poco se considera la noción de conocimiento que ha de orientar estos cambios y mucho menos la noción de comprensión como un fenómeno que involucra las diversas interacciones de los sujetos con los objetos de conocimiento y las demandas de la realidad, de las personas, de las culturas, de los intereses, de lo subjetivo, de lo social colectivo en un mundo cambiante (Delgado, C. s/f), o bien se silencian las voces y emociones de los estudiantes implicados en estos cambios y se abandona la oportunidad de comprender cómo viven las demandas académicas.

Paisajes

Si partimos del abordaje dimensional que Denise Najmanovich (s/f) hace sobre la educación, se pueden apreciar que en la Unidad 153 se manifiestan como paisajes en el terreno comunitario: la figura tradicional (escenario poético sustentado en la oralidad), la figura escuela de la modernidad (escenario mediático-disciplinario, basado en la escritura), pero queda pendiente asumir un tercer paisaje orientado hacia los inicios de una alternativa para la transformación (escenario de la red interactiva, encaminado hacia la generación de conocimientos).

Los paisajes se describen como dos dispositivos de la tecnología de la palabra (Najmanovich, D. s/f) que caracterizan las interacciones sociales en la UPN; como

profesor en la Unidad 153 la información se traslada y se recibe en un primer momento, a través de la escritura o escenario mediático-disciplinario, esta hace su aparición desde la oficialidad (dirección, subdirección, coordinaciones, etcétera) y se materializa en forma de minutas, memorándums, oficios y demás documentos que informan acuerdos, decisiones, solicitudes y que dan prerrogativa al mantenimiento de las estructuras burocráticas y que se regulan por la normatividad y la temporalidad; por otra parte, se hace visible en la organización de los contenidos curriculares de la Lic. en Pedagogía (a través de planeaciones curriculares y el uso de antologías que han de leer los estudiantes), así como en la escritura condicionada por la demanda (ensayos y otras producciones) y que es toda aquella que se les solicita a los estudiantes para tener evidencias de la construcción de conocimientos y que el profesor acapara los productos creados por los aprendices y que en múltiples ocasiones son tratados como un objeto que da evidencias de logro y que demuestran un dominio disciplinar o bien garantiza la práctica del estudio de la disciplina.

Como segundo dispositivo, emerge la oralidad, en primera instancia, para mantener el legado cultural de los SEIEM, el contenido del discurso es determinista del «deber ser» académico-administrativo que demanda el Estado, expone la cosmovisión moral orientada hacia la democracia y la diversidad, demanda demostrar el dominio de saberes (en el aula y en las reuniones de organización) propio de la formación universitaria que otorga la UPN 153; así mismo se emplea como mecanismo que da a conocer los acontecimientos más relevantes que vive la comunidad, estos, generalmente son de demanda instruccional, imperativa y se regulan desde lo inmediato y atienden a la configuración de un sistema que crea vínculos de comunidad, equipo y de relaciones obligadas entre todos los actores, dicha realidad crea compromisos éticos y morales entre los diversos sectores para garantizar la convivencia en el colectivo, aunque no por ello se compromete la comprensión de las condiciones de vida o la subjetividad de los actores.

Lo oral o escenario poético, prevalece cuando se demanda al estudiante demostrar el dominio de contenidos a través de este dispositivo, implica que participe con preguntas, hable y devuelva la información abordada en el aula, que domine una temática (según la asignatura) y haga notar a través de una

exposición de contenidos curriculares por sesión, que su desempeño y dominio disciplinar es óptimo, sin titubeos, con seguridad y con habilidades persuasivas para influir en los que le escuchan.

Bajo esta dinámica nos movilizamos diversos profesores y estudiantes, creamos como estilo docente una inercia que nos encamina desde una racionalidad lógica plagada de una tradición sobre el cómo se ha de formar el universitario, sobre todo a partir del uso de dispositivos de aprendizaje tales como la escritura bajo demanda orientada a la recuperación de información, la argumentación demostrativa desde los enfoques científico disciplinares, y la oralidad como recursos para que el estudiante demuestre que "sabe" y sustenta lo que dice y escribe, aunque su condición de desarrollo, afectiva y actitudinal se deje de lado, desde estos mecanismos institucionales prevalecen la instrucción y las demandas que enfatizan resultados y logros específicos.

Lo anterior, se detectó usando la técnica de vagabundeo, una entrevista informal de intereses y un informe apreciativo solicitado al profesorado para detectar y reportar las necesidades formativas (en el marco de las debilidades y fortalezas) de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de ambos turnos. Aquí se reporta lo identificado en los integrantes del grupo 5M en el periodo escolar 2012-II, quienes cursaban la asignatura "Orientación educativa", estos, refirieron que la apropiación de saberes, conocimientos y procedimientos son necesarios y lo requieren; pero en específico, señalan su inquietud para afrontar con éxito en las aulas, los dos dispositivos globales que los profesores exigimos, por lo que indican la necesidad de desarrollar la sensación de certeza y seguridad y de gobernabilidad de sus afectos (dominar el nerviosismo, la duda de sí, el tartamudez, la confusión y los lapsus lingüísticos, así como expresiones corporales de ansiedad, etcétera) ante la demostración de saberes (escritos u orales), de argumentar las ideas y saberes con fluidez, sobre todo al enfrentarse ante el otro; en específico, cuando se le evalúa, enjuicia, exige, cuestiona, o se le demanda que resuelva o interprete la realidad a partir de los contenidos revisados; ante ello, se percibe frágil, inseguro y vulnerable a la crítica, sobre todo ante la presencia cara a cara y la demanda (desde la oralidad) de la demostración de dominio argumentativo-disciplinar.



Dicha condición de vida, permitió que, como docente, se tornara la mirada hacia la comprensión de los afectos que afrontan los estudiantes ante las demandas del dispositivo oral-poético, por lo que surgió la siguiente interrogante: ¿Qué posibles parajes educativo-formativos se han de configurar en el territorio de la comunidad del grupo 51 para la mejorar la gobernabilidad de sus afectos y conocimientos ante situaciones que demandan un dominio disciplinar?

Parajes

A partir del paisaje red interactiva, se consideró al interior del grupo la propuesta de construir parajes para la comunidad en formación y con ello estar en posibilidades de elaborar entre todos mejoras afectivas, de seguridad y de argumentación fluida ante demandas, gobernabilidad de los afectos ante afrontamientos sostenidos por la crítica hacia el desempeño y dominio de saberes disciplinares y con ello establecer la posibilidad de auto-eco-organizarnos, esto "significa que la organización del mundo exterior está inscrita en el interior de nuestra propia organización viviente" (Morin, s/f. p.5), es decir el cambio surge desde dentro del ser y su participación en la propia organización.

Según la Real Academia Española un paraje es un lugar o sitio; humanamente implica una disposición o estado ocasional para actuar hacia algo, en este caso para mejorar el terreno (comunidad) y se ha considerado usar la figura del paraje para configurar los recursos que brinda el colectivo en formación y con ello instaurar una brecha tiempo-espacio alternativo para la transformación de sí y de los afrontamientos a la presión y la crítica, por lo que, se propuso incursionar en tres posibilidades de construcción de parajes para una proyección contextualizada del desempeño desde la oralidad.

Clima del paraje

Ante este panorama convenimos como colectivo incursionar en la creación de parajes dentro de los paisajes, como una alternativa para la transformación e instalar escenarios de una red interactiva, orientados hacia la generación de la

sensación de gobernabilidad sobre sí y con ello promover la auto-eco-organización. Se propuso crear situaciones afectivas de seguridad para afrontar la crítica, éstas a través de un contrato pedagógico oral que implicó dialogar para comprender, asumir y promover el cumplimiento de los siguientes acuerdos:

- Respeto a la opinión y desempeño del otro
- Apoyar (en caso de ser necesario) para que el desempeño del otro sea mejor
- Alentar el reconocimiento de los estados afectivos que se viven ante la demanda de desempeño (dificultades, resistencias, temores y logros)
- Elaborar juicios sobre el desempeño y centrarse en la actuación, persuasión argumentativa y corporal desarrollada en los ejercicios
- Usar la voluntad en cada uno de los ejercicios

Dicho contrato permitió generar un nicho sustentado en la seguridad afectiva y de promoción de demandas del desempeño bajo el cuidado de un colectivo, donde lo trascendente, de manera inicial, no era el logro o el desempeño en sí mismo, sino la construcción de un ambiente social de seguridad; de una oportunidad de monitorear y autor regular sus propios afectos e inseguridades; el uso y dominio de los aspectos paralingüísticos de la oralidad (velocidad, tono afectivo, ritmo, pausas, claridad); así como de la regulación del uso conceptual, la articulación de ideas y los argumentos disciplinares que las sostienen; también se inclinó la intervención hacia los usos del cuerpo como un apoyo que enfatiza el discurso (miradas, posturas corporales, orientaciones hacia el auditorio, desplazamientos y dominio del escenario).

El nicho y los actores se sometían a diversos dispositivos de conflicto-tensión basados en el desempeño de tareas específicas y la emisión de la crítica a los logros orales a partir de los contenidos de trabajo de la asignatura o de situaciones ficticias en el terreno de lo laboral, desde la perspectiva del pensamiento cuidadoso propuesto por Lipman (2006).

PARAJES CON CARDOS, EMPEDRADOS Y CUESTAS (LOS EJERCICIOS)

Los ambientes de trabajo en el aula exigieron que todos y cada uno de los estudiantes enfrentaran al menos en cada sesión un ejercicio (retos de tensión-conflicto situado) para propiciar el afrontamiento con los miedos, temores e inseguridades que pueden manifestarse ante la exigencia del dispositivo de la oralidad, sobre todo, cuando se tiene que sostener discursivamente un diálogo frente a docentes, con iguales; resolver dudas, preguntar, transmitir afectivamente la seguridad. El aprendiz tuvo que hacer frente a estos parajes de conflicto y que simbólicamente se enuncian como cardos, empedrados y cuestras que exigieron un esfuerzo afectivo-cognitivo y de dominio corporal para promover la gobernabilidad sobre sí:

- Mirarse y regularse a sí mismo (el cuerpo y las emociones),
- Mirar al otro a los ojos (transmitir el discurso, evaluar el impacto del mismo)
- Uso de metáforas para iniciar, explicar y cerrar efectivamente,
- Dominar el escenario personal y el de los escuchas,
- Reconocer los afectos propios y afrontarlos,
- Persuadir (se),
- La pregunta como recurso argumentativo y de retroalimentación,
- Enfrentar preguntas difíciles e inesperadas,
- Manejo de olvidos y fluidez discursiva,
- Manejo de volumen y tonos afectivos,
- Argumentación ante temas inesperados.

En total, a lo largo del semestre se tuvieron 18 sesiones de trabajo donde se enfrentaron los estudiantes a estos cardos, empedrados y cuestras; cada sesión podía exigir apropiar, desarrollar o monitorear una o más de las situaciones de tensión-conflicto; todos y cada uno de los actores tenía un rol a desempeñar para que de manera interactiva se crearan las condiciones del paraje, el docente

asignaba roles y actividades para cada protagonista y verificaba que todos cumplieran las consignas y al final de la sesión se favorecía la argumentación para retroalimentar el desempeño del grupo y de cada uno de los participantes, esto bajo tres premisas: ¿Qué logros tuvo con éxito? y ¿Qué necesita mejorar de su desempeño?, ¿Qué sensación o afectos dominó durante el desempeño oral?

EVALUAR LAS ACTUACIONES EN EL PARAJE

Las acciones de transformación para auto-eco-reorganizarnos en la práctica del afrontamiento ante las demandas de la oralidad se establecieron de manera continua y constante, se demandó la participación evaluativa, en el entendido que teníamos que recoger información de los climas del paraje, de los desempeños basados en criterios, se estimuló la participación a partir de la retroalimentación y apoyo afectivo desde la red social gestada por la comunidad; se analizaron los datos y se impulsó la emisión juicios para la mejora de todos y cada uno de los actores.

Dicha acción evaluativa se vio altamente influenciada al determinarse la necesidad de explorar los afectos de sí y del otro, de nombrar y re-conocer lo vivido, de estimular el desempeño personal y del colectivo como un todo organizado, impredecible y cambiante, donde el diálogo y la crítica basada en la razonabilidad cuidada (Lipman, 2006) y en la seguridad del nicho afectivo para crear un nuevo territorio e instalar un paisaje de redes interactivas y disfrutar los parajes y transformar-nos junto con ello.

La evaluación basada en la retroalimentación exigió lo siguiente:

- Señalar el desempeño que tuvieron los asistentes a partir de evidencias, datos o hechos que pudieran ser del orden de lo observable o demostrable, de ser posible se instalaba una argumentación para fundamentar la explicación o interpretación del tipo de desempeño logrado.
- La emisión de juicios centrados en los afectos, los desempeños orales se medio por la razonabilidad afectiva (juicios creativos, comprensivos, intuitivos, empáticos y normativos)



- Temporalmente la retroalimentación tuvo tres momentos, en un principio se efectuaba al final de los ejercicios, posteriormente se hacía durante y posterior al ejercicio (señalamientos y juicios de mejora), finalmente se recuperaban algunas retroalimentaciones efectuadas en otras sesiones y se articulaban con los diferentes desempeños ante una situación de tensión-conflicto con la idea de señalar mejoras o avances en la seguridad ante la oralidad.

HALLAZGOS Y DEUDAS DE CONFIGURACIÓN EN LOS PARAJES

A lo largo de todas las sesiones se registraron en el diario del profesor los eventos que los estudiantes reportaban como complejos para su afrontamiento, las situaciones de avance y tensiones vividas; al final del semestre se solicitó que de manera voluntaria entregaran un reporte escrito que diera cuenta de los logros sobre la seguridad de sí y su desempeño, así como la validación de su persona ante las situaciones conflictivas superadas y su propio discurso.

El primer componente trascendente que reconocieron los estudiantes para que los parajes se conformaran fue que como colectivo compartían rasgos de temor e inseguridad ante las demandas académico disciplinares, y que cada uno de ellos los afrontaba desde diversas posibilidades, habilidades, saberes, dominios conceptuales y que estos lejos de crear distancias de aprendizaje en la retroalimentación eran el principal promotor de aliento y apoyo para mejorar el desempeño de sí y de los otros.

Las resistencias iniciales se hicieron manifiestas en el terreno de la afectividad, ya que aunque cada uno deseaba mejorar su desempeño y afrontar sus temores, estos limitaban su voluntad al momento de vivenciar los roles designados en los ejercicios de tensión-conflicto, las primeras exigencias inhibieron el uso de la voluntad al saberse observados por los otros, un primer factor fue el peso emocional de tener que regular el desempeño por indicadores, pues al estar en la condición de monitorear y auto regular el nerviosismo e inseguridad, estos afloraba con mayor frecuencia en todos; sin embargo los apoyos emocionales y de mejora generados en la retroalimentación, permitieron que gradualmente

pisaran el nuevo terreno con mayor seguridad y posteriormente dominaran particularidades tales como el volumen, la fluidez, la auto corrección conceptual, la percepción de sí y su desempeño, el uso de recursos lingüísticos y corporales para transmitir y crear la sensación de influencia afectiva y argumentativa disciplinar sobre el auditorio, así como identificar avances en la persuasión y demostración del saber demandado.

La comprensión de la propia fragilidad argumentativa y afectiva permitió que en el nicho del colectivo se construyeran juicios empáticos y comprensivos a partir de los criterios de desempeño, se configuraron preguntas de indagación y reflexión como colectivo sobre el tipo de avances, resistencias y mejora que quedaron pendientes por cada uno de los miembros del grupo.

La seguridad de sí y la validación personal de su ser son estructura socio-afectivas que forman parte de los conocimientos que los universitarios han de ir conformando para afrontar con éxito el desarrollo de un pensamiento comprensivo y crítico basado en criterios de desempeño ante el trabajo con otros, esto, ante las demandas de los diversos escenarios mediáticos donde han de movilizar sus saberes profesionales; sin embargo, algunos docentes, aun requerimos ser parte de la exploración de nuevos dispositivos promotores el aprendizaje, pues al mantenernos en una condición de "supuestos especialistas en el paseo por estos paisajes" nos colocamos en la condición de exigir que los aprendices transiten como expertos en paisajes donde "se da por hecho" que dominan, que saben, que son responsables y poseen competencias que demandan precisión conceptual acompañados de un manejo de diversos escenarios y auditorios, que en sus actuaciones de manera constante reflexionan y supervisan las disposiciones afectivas de su cuerpo, así como de las actitudes de seguridad e influencia sobre el otro, pero, es en el terreno de la docencia es frecuente que los tonos imperativos de las demandas en el aula anulen todo intento porque se gesten acciones que permitan la manifestación nichos sociales horizontales, promotores del desarrollo humano orientado hacia la seguridad de sí y la validación de los actos personales y profesionales.

La Universidad ha vivido en lo aislado este paraje, aún no tenemos mas que esbozos y trazos humanos para conformar un paisaje de la transformación a

partir de la generación de redes interactivas que se nutren en un nicho de seguridad, este trabajo solo delinea los posibles senderos que han de peregrinar otras generaciones de los miembros de esta comunidad; se piensa que este esfuerzo solo ha creado deuda con el colectivo, y que solo podrá ser saldada cuanto oriente sus esfuerzos para configurar seres humanos formados en la pedagogía que construyan esquemas de pensamiento que les consientan comprender que aunque todo el conocimiento esta amenazado, en algún grado por el error o la ilusión, el ser humano también puede estar amenazado por las ilusiones, creencias u obstáculos que él mismo genere ante los escenarios donde se desarrolla. Se apuesta a que desarrollen habilidades de indagación, argumentación e interpretación centradas en los saberes disciplinares y que pueden ser afrontados con razonabilidad abierta a la crítica y al diálogo y a la emisión de juicios emocionales y socio-cognitivos que desafíen la realidad personal y social que es compleja, pero que es susceptible de ser entendida, y que desde esa óptica se este en condiciones de generar conocimientos y certezas emocionales sobre sí.

El objetivo de esta formación sobre el sí y la validación de la persona, sería dotar a los aprendices de una capacidad reflexiva y de comprensión ante la diversidad humana y las contradicciones del conocimiento social (Morín, 1999), y que desde ahí este en posibilidades de actuar ecológica, multidimensional y éticamente en cualquier paisaje, escenario o territorio cambiante donde incurrieren como ciudadanos-profesionistas (científicos) considerando las múltiples dimensiones del tiempo y el espacio; que como Ser está marcando históricamente a las comunidades con su presencia, y que con las metodologías y argumentos disciplinares desde las que participa, está en condiciones de ser parte de la transformación de los paisajes y parajes que habitan en la realidad.

REFERENCIAS

- Delgado,(s/f). *Consecuencias para la acción humana*. Recuperado en: <http://es.scribd.com/doc/36809763/Modulo-III-Consecuencias-Para-La-Accion-Humana>
- Le. Moigne, J. (s/f). *Complejidad y ciudadanía, ciencia y sociedad*. Recuperado de www.pensamientocomplejo.com.ar
- Lipman, M. (2006). *Pensamiento complejo y educación*. España: Ediciones de la Torre.
- Gobierno del Estado de México (2005). *Plan de desarrollo del Estado de México 2005-2011*. Toluca.
- López, G. (2007). *Educar desde la comprensión de lo universal*. Hermosillo: Lectura básica del Diplomado en Pedagogía Transdisciplinaria.
- Morín, E. (1984). *El empeño multidimensional*. Hermosillo: Lectura básica del Diplomado en Pedagogía Transdisciplinaria.
- Morín, E. (2003). *Educar en la era planetaria*. Gedisa: España.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. UNESCO: México.
- Najmanovich (s/f). *Desamurallar la educación: hacia nuevos paisajes educativos*. Recuperado de: http://www.denisenajmanovich.com.ar/htmls/0301_textos.php
- SEIEM (2006). *Programa de desarrollo institucional 2006-2011*. Toluca: SEIEM
- UPN (2008). *Estudio prospectivo para la creación de la Licenciatura en Pedagogía*. Archivos UPN 153, Ecatepec: UPN 153.
- UPN (2009). *Estudio prospectivo para la creación de la Maestría en la enseñanza de las Humanidades*. Archivos UPN 153, Ecatepec: UPN 153.

IV.3 O CURRÍCULO PARA OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: REFLEXÕES EM PROL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tatiane Negrini*

Soraia Napoleão Freitas**

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM – Brasil

Palavras-chave: Currículo; Altas habilidades/superdotação; Educação inclusiva.

RESUMO

A área da Educação Especial abrange o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Considerando que os alunos com altas habilidades/superdotação possuem direitos a uma educação qualificada, uma vez que necessitam práticas que deem conta das suas especificidades, este estudo procura discutir a respeito da constituição do currículo escolar para o atendimento às necessidades específicas dos alunos com altas habilidades/superdotação. Este trabalho estrutura-se a

* Graduada em Educação Especial/UFSM - Brasil. Especialista em Educação Especial: Altas habilidades/superdotação/UFSM e em Gestão Educacional/UFSM. Mestre em Educação/UFSM. Doutoranda em Educação/UFSM. Professora Substituta do Departamento de Educação Especial/UFSM. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social/UFSM - Brasil

** Graduada em Educação Especial e em Estudos Sociais. Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. Professora Titular/Associada do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação/UFSM - Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social/UFSM - Brasil. E-mail: soraianfreitas@yahoo.com.br

partir das discussões que vem sendo realizadas no projeto de tese em elaboração no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, sendo que a pesquisa será realizada em uma escola pública da cidade de Santa Maria/RS que possui alunos com altas habilidades/superdotação identificados e atendidos na sala de recursos para as altas habilidades/superdotação. Os sujeitos participantes do estudo serão os alunos, os professores dos mesmos (da sala de recursos e da sala regular) e um membro da coordenação pedagógica. Com o aprofundamento teórico o qual embasa este estudo e os instrumentos para coleta de dados, será realizada a análise, a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Este estudo procura aprofundar as discussões em torno do entendimento de currículo escolar como tudo o que acontece no cotidiano educacional. Além disso, este currículo constitui-se não só a partir de uma organização escolar, mas também das relações que se estabelecem dentro da escola, nas aprendizagens, construções, saberes e fazeres cotidianos. Logo, acreditando que os alunos com altas habilidades/superdotação possuem comportamentos específicos e necessitam de um atendimento diferenciado dentro do contexto escolar, com estratégias de enriquecimento escolar assim como o atendimento educacional especializado, é necessário pensarmos no contexto do currículo da escola para refletir/compreender sobre o que permeia este espaço, para que se possam construir práticas coerentes às necessidades educacionais destes.

INTRODUZINDO O ASSUNTO

Um dos principais desafios na escolarização dos alunos na sociedade moderna está na aceitação por parte da escola das diferentes fontes do saber que transcendem esta instituição. Todos alunos possuem, quando chegam no ambiente escolar, habilidades, conceitos, ideias e culturas que necessitam estar

relacionados com os conhecimentos que a escola irá propiciar, de modo a construir assim uma aprendizagem significativa.

Os elementos responsáveis pela organização do ensino e das práticas pedagógicas estão fundamentalmente relacionados ao papel do professor na sala de aula: a forma de construção, organização e negociação dos significados, a organização e ao planejamento das ações docentes e a avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Na escola o professor divide o seu papel com o aluno, de forma que ambos constroem o conhecimento “juntos”, no trabalho cotidiano. Para tanto, o professor e o aluno tem o mesmo objetivo que é a construção de conhecimento, e quando esta relação acontece de maneira satisfatória o processo de aprendizagem é muito mais significativo.

Também, com a proposta da Educação inclusiva que vem sendo debatida e implementada desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), passa-se a considerar que todos alunos tem direito à educação, e uma educação de qualidade, na escola regular.

Nesta perspectiva, as diferenças passam a ter espaços na escola, devendo ser pensadas estratégias curriculares, didáticas, pedagógicas para a qualificação do ensino para as mesmas. Com isso, fala-se da vinculação da educação inclusiva e da educação especial, sendo que esta ultima complementa ou suplementa a educação regular para o atendimento educacional dos alunos que necessitam uma educação diferenciada.

A partir destas considerações, vincula-se a discussão à inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação na escola regular, uma vez que estes já estão incluídos no sistema regular de ensino, muitas vezes sem serem vistos, notados ou sem que uma proposta educacional seja constituída para atender esta demanda.

Entende-se que uma educação de qualidade passa pela organização de propostas intracurriculares, inseridas no cotidiano escolar, assim como recursos e serviços extracurriculares, que podem proporcionar a estes o enriquecimento de seus potenciais. Desse modo, a inclusão destes alunos perpassa uma discussão ampla de envolvimento de diferentes profissionais para a sua identificação e o

enriquecimento das suas áreas de interesse, para que assim se possa pensar em um currículo adequado à estes alunos.

Realizando uma busca sobre as produções científicas e as pesquisas realizadas tendo como foco a educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, especialmente a nível de pós-graduação, evidencia-se uma significativa escassez nesta temática.

Evidenciando as dissertações e teses de pesquisadores brasileiros, vê-se que a universidade tem contribuído para os avanços na área da educação especial. Buscando no Banco de Teses da Capes (CAPES, 2011) encontra-se no Brasil um total de 11 teses defendidas com a temática das altas habilidades/superdotação (colocando como palavra-chave a palavra “superdotação”), uma no ano de 1989, e as demais a partir do ano 2000, no entanto com temáticas variadas, como identificação destes sujeitos, formação docente, adolescentes talentosos, etc.

Neste sentido, abre-se uma lacuna nas pesquisas científicas quanto às práticas curriculares para o atendimento educacional dos estudantes com altas habilidades/superdotação, sendo assim interesse o aprofundamento nesta área.

Com isso, este estudo procura discutir a respeito da constituição do currículo escolar para o atendimento às necessidades específicas dos alunos com altas habilidades/superdotação.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho estrutura-se a partir das discussões que vem sendo realizadas no projeto de tese em elaboração no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul/Brasil. Tem vinculação com o Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP) da Universidade Federal de Santa Maria – Brasil, coordenado pela Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas.

O estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, sendo que a pesquisa será realizada em uma escola pública da cidade de Santa Maria/RS que possui alunos com altas habilidades/superdotação identificados e atendidos na sala de recursos para as altas habilidades/superdotação.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é umas das maneiras de se fazer pesquisa nas ciências sociais. Logo, um estudo de caso é estratégia para se entender um determinado fenômeno no seu contexto específico e nas suas condições, e representa

[...] a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (Yin, 2005: 19).

Os sujeitos participantes do estudo serão alguns alunos, os professores dos mesmos (da sala de recursos e da sala regular) e um membro da coordenação pedagógica. Com o aprofundamento teórico o qual embasa este estudo e os instrumentos para coleta de dados, será realizada a análise, partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

O EMBASAMENTO CONCEITUAL E ALGUMAS PROPOSIÇÕES

As políticas públicas educacionais propõem, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o direito de todos sujeitos à educação, sendo que esta garantia começa a ser implementada nas práticas cotidianas de maneira cautelosa. Posteriormente outros documentos como a Lei de Diretrizes da Educação Nacional-LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) revigoram estas iniciativas, colocando a educação especial como pauta do trabalho nas escolas regulares.

A Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) menciona o sujeito com altas habilidades/superdotação também como público das ações da educação especial, que pode receber o Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncional, assim como organizadas propostas da educação inclusiva em geral.

Nesse sentido é importante atentar a quem é este sujeito e quais suas características, para que o mesmo possa ser reconhecido no contexto educacional e estimulados seus potenciais. No entanto deve-se notar que não há um perfil

único destes sujeitos, sendo reconhecidos de acordo com diversas características, comportamentos evidenciados nos ambientes escolares, familiares, sociais, etc.

De acordo com a Política citada,

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (Brasil, 2008: 09)

A partir desta descrição, pode-se perceber que o sujeito pode apresentar altas habilidades/superdotação em áreas diversas, isoladas ou combinadas, e pode inclusive ter uma habilidade em uma área, e dificuldades em outra.

Desse modo, estando estes alunos reconhecidos, precisa-se, enquanto profissionais responsáveis pelos sujeitos os quais estão nestes espaços pedagógicos, pensar na qualificação educacional para atender estas demandas específicas, sendo organizadas estratégias curriculares para a sala de aula, encaminhando para o atendimento educacional especializado e podendo ser organizado também um programa de enriquecimento. De acordo com a Política,

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, *dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos*, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (Brasil, 2008: 11)

Assim como os alunos com deficiência, os alunos com altas habilidades/superdotação também necessitam de estímulos, propostas de enriquecimentos planejadas de acordo com suas áreas de destaque e seus interesses, para que a escola seja um espaço significativo de aprendizagens.



De acordo com estudos realizados em universidades brasileiras e internacionais, o enriquecimento intracurricular e extracurricular são alternativas que contribuem para o desenvolvimento deste aluno e sua inclusão na escola.

O enriquecimento intracurricular se constitui como,

[...] estratégias propostas e orientadas pelo docente de sala de aula regular ou das diferentes disciplinas, durante o período de aula ou fora dele (tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias), que podem ter como base o conteúdo que ele está trabalhando num determinado momento cuja proposta pode ser elaboradas conjuntamente com o professor especializado ou mesmo com um professor itinerante, quando for necessário. (Freitas; Pérez, 2012: 79)

Desse modo, este tipo de enriquecimento é proposto para ser realizado dentro do espaço escolar, em sala de aula ou outros espaços, flexibilizando as formas de ensinar e avaliar o aluno, de modo a respeitar as condições de aprendizagem destes sujeitos.

Para isso é importante reconhecer esse sujeito, seus interesses e áreas de destaque, para que assim possam ser organizadas estratégias de enriquecimento intracurricular, vinculando às suas experiências. Entre algumas possibilidades deste tipo de enriquecimento, pode-se mencionar as pesquisas individuais ou em pequenos grupos, as tarefas diferenciadas, monitorias, tutorias, mentorias, entre outras.

Além disso, Renzulli e Reis (1997 in Freitas; Pérez, 2012) sugerem três técnicas de modificação curricular, que são a compactação curricular, a análise e eliminação de conteúdos repetitivos dos livros didáticos e a introdução de conteúdos mais aprofundados.

No entanto percebe-se que em muitos casos são as estratégias de enriquecimento extracurriculares que conseguem cumprir com o objetivo de trabalhar com as habilidades destes alunos de maneira mais ampla, principalmente quando associadas às intracurriculares.

A ESCOLA FRENTE À SINGULARIDADE DOS SUJEITOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Observa-se na contemporaneidade, a escola sendo muito problematizada e questionada quanto ao seu sentido na vida das pessoas, uma vez que, como direito de todos de estar nela, deixa marcas nas suas trajetórias pessoais e profissionais. E não há como não falar de uma "crise" da escola moderna, uma vez que a realidade social e as concepções estão em constantes transformações e mudanças, necessitando a escola também um repensar de suas práticas e princípios.

Com isso percebe-se a relação da escola com a sociedade, tendo estas implicações diretas uma com a outra. Neste sentido, a própria sociedade moderna vem passando por mudanças, e estas se inserem na escola. Veiga-Neto, em entrevista com Costa (2007, p. 104) menciona que:

Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desencaixada da sociedade. Como referi antes, a educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno. Foi principalmente pela via escolar que a espacialidade e a temporalidade modernas se estabeleceram e se tornaram hegemônicas, de modo que elas funcionaram como uma das condições de possibilidades –e talvez a mais importante delas– primeiro no Ocidente e, depois na maior parte do mundo. Mas o mundo mudou e continua mudando, rapidamente, sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças. Com isso, não estou sugerindo que ela deveria ter mudado junto; estou apenas reconhecendo um descompasso que acabamos sentindo como uma crise.

Neste sentido mencionado por Veiga-Neto, se pensa o papel da escola o qual não pode ser vista como salvacionista e que traria as soluções para os problemas, mas que também está inserida nos contornos sociais.

Estas contribuições fazem refletir a respeito da própria constituição da escola moderna e de seu papel na contemporaneidade e o significado que elas produzem na vida das pessoas e na sociedade.



Tratar da inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação na escola é colocar em evidência também estes sujeitos que até pouco tempo não eram visto no processo educacional, e se foram, estavam segregados ou marginalizados de um acompanhamento diferenciado de suas aprendizagens. E estes sujeitos estão imersos em um contexto social com valores, concepções e interesses diferentes de épocas anteriores. Arroyo, em entrevista com Costa (2007, p. 135), ao falar sobre a escola, menciona que:

A escola, então, precisa repensar-se radicalmente para dar conta da realidade desses sujeitos, e não de um suposto sujeito abstrato que nós, educadores, imaginamos – na década de 1970, um sujeito que dominasse as competências para o mercado; na de 1980, que tivesse conhecimento crítico para a participação política. Parece que não é isso que nos exige hoje a infância e a adolescência que chegam nas escolas.

Neste sentido, na contemporaneidade fala-se de propostas pedagógicas e práticas diferenciadas, planos individualizados, currículos para a diferença, considerando que estes sujeitos vêm para a escola com interesses e exigências que expandem a concepção de educação a que algumas instituições estão arraigadas, de reprodução e resignação. Arroyo, na mesma entrevista com Costa (2007, p. 136) complementa suas colocações, mencionando:

Nem nós, educadores, nem a escola podemos mais nos limitar ao que tanto destacamos na década de 1980 e em parte da de 1990, que era transformar os alunos em adolescentes críticos que, quando adultos, seriam revolucionários para acabar com a fome, a falta de trabalho. O que temos de questionar é quais as consequências para sua formação, como sujeitos de conhecimentos éticos, estéticos, humanos, identitários, de espaço, o fato de estarem reproduzindo sua existência nessas condições tão elementares. Isso sim é redefinir radicalmente os currículos, a organização da escola, a formação de professores, os saberes docentes.

Por isso, é necessário questionar o que estes sujeitos esperam da escola, quais seus objetivos e anseios, a fim de que a escola possa fazer algum diferencial na

sua formação nos diversos âmbitos. No caso dos estudantes com altas habilidades/superdotação, sabe-se que muitos currículos reprimem algumas de suas aprendizagens, assim como este currículo também pode ser um ascensor para seu desenvolvimento potencial. Além disso, o currículo pode determinar práticas e posições e pode ser tensionado por aqueles que o constituem.

Com isso, não se espera que todas as instituições se transformem e mudem completamente suas práticas pedagógicas, ou que tenham soluções para todos os problemas sociais, uma vez que são as concepções e saberes dos sujeitos que permeiam este espaço que a faz diferenciada para atender as especificidades destes estudantes, e por isso as mudanças são lentas.

No entanto, falar de uma crise da escola moderna não quer dizer que a mesma está fadada ao fracasso e que não tem mais futuro. O seu reconhecimento enquanto pertencente a um meio social em mudanças a coloca também na situação de transformação, em busca de qualificação para a valorização dos direitos de todos a uma atenção diferenciada.

Parece que a escola do século XXI ainda se mantém como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas. Ela não carece de vitalidade. Seu proplado anacronismo parece ser seu catalisador, como um Fênix que renasce das próprias cinzas. Se a escola da modernidade não se sustenta mais, ela se transmuta, se hibridiza em múltiplos cruzamentos e se reproduz nos infinitos discursos que sobre ela enunciam. Ela certamente não é de um único jeito, não toma uma só forma. Ela própria já começa a se reconhecer como território da diversidade, contorcionista da incerteza, prisioneira dos poderes que a dobram. (Costa, 2007: 21)

Neste sentido, a escola possui vários enfrentamentos no reconhecimento destes estudantes com altas habilidades/superdotação e suas características específicas, os quais se afastam muitas vezes dos padrões de normalidade esperados. Estes desafios são produzidos e permeiam o cotidiano escolar, nos discursos e práticas discentes e docentes, evidenciando a falta de formação e informação, dificuldade de lidar com determinados comportamentos, inquietação quanto ao trabalho de enriquecimento, etc.



CURRÍCULO E INCLUSÃO DOS SUJEITOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA: REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Debater sobre o currículo escolar e a educação dos sujeitos com altas habilidades/superdotação conduz refletir a respeito do processo inclusivo que estes estão vivenciando e as marcas deste processo na sua formação identitária. No entanto, pensar a inclusão tendo em vista os enfrentamentos da escola na atualidade, exige que se reflita em outras estratégias, que sejam inventados outros caminhos para que se alcance o sucesso educacional destes estudantes.

Percebe-se em muitos documentos enviados às escolas e orientações dadas aos professores, que são necessárias flexibilizações, mas para que um currículo inclusivo aconteça há a necessidade de formação dos docentes, gestores, equipe escolar na busca de conhecimentos e saberes que possam desencadear processos de aprendizagens articulados com as condições de cada um.

O processo de inclusão pressupõe que as diferenças tenham espaço dentro do currículo escolas, que as diferentes vozes possam dizer de si. Todavia, os processos de inclusão fomentados no país falam de adaptações curriculares de formação rápida de docentes (quando existem). Diante de tanta pressão para a inclusão, os professores sentem-se pressionados e desencorajados a dizer que não sabem desencadear tal processo. Ao mostrarem-se receosos à inclusão, os professores deixam explícitos não só a falta de condição que estão vivendo nas escolas para que esse processo aconteça, como também o despreparo para tal trabalho. (Lopes, 2007: 27)

A questão da formação é um assunto que merece atenção dentro do processo inclusivo, uma vez que não é somente responsabilidade dos docentes se prepararem para suas práticas, individualmente, mas esta formação deve ser uma preocupação conjunta como forma de constituir uma equipe de trabalho na luta por um mesmo objetivo. Logo, considerando a inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação, esta perpassa pela busca de conhecimentos, leituras, preparação, diálogo e comunicação com outras pessoas e outras instituições,

além de um trabalho coletivo para que a instituição escolar possa contribuir com as aprendizagens destes educandos e na formação da sua identidade.

Assim, para que a inclusão das pessoas com altas habilidades/superdotação possa tomar novos caminhos e novas práticas curriculares sejam pensadas para o atendimento pedagógico destes alunos na escola, precisamos nos afastar de concepções enraizadas em bases excludentes, e lançar um novo olhar, tentando vislumbrar as necessidades dos sujeitos na contemporaneidade. Lopes menciona que:

Como docentes, precisamos passar a ver um outro sujeito da educação. Um sujeito que possui múltiplas identidades, que é fragmentado, que se significa e é significado a partir dos lugares que ocupa na rede social. Talvez acreditando em um outro sujeito passemos a pensar outras pedagogias que possam ensinar outras coisas aos nossos alunos. (Lopes, 2007: 30)

Com isso, a partir das percepções na educação dos sujeitos com altas habilidades/superdotação vivenciadas nesta trajetória, nota-se que os desafios estão presentes e se evidenciando no fazer pedagógico na escola. Contudo ainda acredita-se na escola e na sua função frente ao enriquecimento destes estudantes que, por suas singularidades, instigam, questionam e movimentam os currículos e saberes.

Além disso, existe a relevância de se debater a respeito deste processo de in/exclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação na escola, para que se possam constituir novos saberes e um currículo pensado para atender as necessidades educacionais específicas deste público, superando discursos excludentes. Com isso, realiza-se este estudo demonstrando a necessidade de se questionar a respeito de um currículo para estes estudantes com altas habilidades/superdotação, de modo a pensar como estes veem sendo narrados dentro da escola e como vêm se constituindo o currículo escolar para respeitar a singularidade de cada sujeito.

Discutindo sobre o currículo da escola moderna, este muitas vezes quer instituir um perfil de sujeito padrão, o que dificulta a inclusão destes sujeitos.

Sabe-se que os alunos com altas habilidades/superdotação possuem o direito de receber uma educação de acordo com suas necessidades especiais, considerando o enriquecimento escolar uma forma de suplementar o trabalho educacional.

Neste sentido, se vislumbra a necessidade de se pensar nas práticas curriculares para atender a demanda destes estudantes, os quais muitas vezes nem mesmo são reconhecidos no contexto educacional por suas capacidades.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise do Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Brasil. (2008) *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP: Brasília.
- (1988). *Constituição Federal do Brasil*. Brasília: MEC.
- (1996). *LDB 9394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2011). *Banco de Teses*. Recuperado de <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>
- Freitas, S.N; Pérez, S.G.P.B. (2012). *Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado*. 2^a. ed. Marília: ABPEE.
- Lopes, A. C.; Macedo, E. (2010). O pensamento curricular no Brasil. En Lopes, A. C.; Macedo, E. (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. (p. 13-54). 3^a edição. São Paulo: Cortez.
- Renzulli, J. S. (2004, jan/abr). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. En *Revista Educação*. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121.
- Costa, M. V. (2007). *A escola tem futuro?* 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

- Lopes, M. C. (2007). Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. Em Lopes, M. C.; Dal'Igna, M. C.. (orgs.) *In/exclusão: nas tramas da escola*. (p. 11-33). Canoas: Ed ULBRA.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookmam.



**EJE V. TRANSFORMACIONES
PSICOSOCIALES
Y SU IMPACTO EN LA
EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR**

V.1 LOS SIGNIFICADOS DEL EXAMEN ÚNICO DE SELECCIÓN “EL CETIS No. 5”

Beatriz Eugenia Cervantes Tzintzun

Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 5, México DF

Palabras Clave: Educación Media Superior, Evaluación, Significados

RESUMEN

En México a partir de los 80's domina el régimen económico del neoliberalismo, ideología que postula el privilegio del mercado y de la libre competencia, caracterizándose por la poca o nula participación del Estado, la concentración del poder, la privatización en una espiral ascendente y la globalización.

Como doctrina económica lleva implícitas valoraciones filosóficas que afectan la organización social, y por ende la conformación de los valores de las personas; en consecuencia, propugna implícitamente una manera de educar y de organizar la educación.

Según el discurso oficial, se caracteriza a la cultura científica y tecnológica como el nuevo modelo educativo que conlleva al estándar pedagógico cuyo núcleo central viene siendo el intento por implantar no simplemente un cambio curricular sino un cambio de actitud y mentalidad.

Una de las expresiones concretas de esta nueva filosofía que pretende mostrarse como racional y científica está constituida por el *examen único* que tienen que presentar l@s alumn@s de secundaria que aspiran a ingresar a la educación media superior. Este examen se realiza a manera de concurso y es aplicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación

Superior. El supuesto bajo el cual trabaja este proyecto es que los escasos cupos en las instituciones altamente demandadas de la educación media superior deben asignarse a l@s alumn@s "más capaces", lo cual debe demostrarse al obtener altos puntajes en el examen que pretende mostrarse como el instrumento "objetivo" que puede garantizar hacer más justa la valoración y evaluación del saber de l@s aspirantes.

El presente trabajo tiene por objetivo:

- Ubicar descriptivamente los significados y valores que los alumnos asignan a la selección de ingreso al nivel medio superior.

Para ello se llevó a cabo la investigación y posteriormente la sistematización de información que permitió conocer las expectativas de los alumnos que ingresaron al CETIS No. 5.

INTRODUCCIÓN

En México a partir de los 80's impera el régimen económico del neoliberalismo, ideología que postula la preeminencia del mercado y de la libre competencia, caracterizándose por la limitada o nula participación del Estado, la concentración del poder, la privatización en una espiral ascendente y la globalización.

Como doctrina económica el neoliberalismo lleva implícitas valoraciones filosóficas que afectan la organización social, las funciones del Estado y la conformación de los valores de las personas; en consecuencia, propugna implícitamente una manera de educar y de organizar la educación. En el caso de la educación, el neoliberalismo se ve concretado en una serie de políticas que argumentan la importancia de criterios que valoran tanto la excelencia como la calidad.

La calidad y la excelencia son los principios medulares del modelo pedagógico que fomenta la realidad modernizante de la educación. Según el discurso oficial, se caracteriza a la cultura científica y tecnológica como el nuevo modelo educativo que conlleva al modelo pedagógico cuyo núcleo central viene siendo el intento por implantar no simplemente un cambio curricular sino un cambio de actitud y mentalidad.

Una de las expresiones concretas de esta nueva filosofía que pretende mostrarse como racional y científica está constituida por el *examen único* que tienen que presentar l@s alumn@s de secundaria que aspiran a ingresar a la educación media superior. Este examen se realiza a manera de concurso y es aplicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval).

El supuesto bajo el cual trabaja este proyecto es que los escasos cupos en las instituciones altamente demandadas de la educación media superior deben asignarse a l@s alumn@s "más capaces", lo cual debe demostrarse al obtener altos puntajes en un examen único de selección que pretende mostrarse como el instrumento "científico", "objetivo" y "racional" que puede garantizar hacer más justa la valoración y evaluación del saber de l@s aspirantes.

Estas políticas de evaluación, han generado grandes discusiones en torno a los criterios de objetividad y en su contribución equitativa de oportunidad de ingreso a la educación media superior a fin de elevar la calidad de la educación; como ejemplo de ello, podemos señalar lo que ocurre en la educación tecnológica, en la que queda en entredicho los postulados antes señalados, ya que básicamente lo que se ha hecho es promover la realización de un examen para seleccionar y un examen para certificar y acreditar, lo cual, obviamente, no necesariamente significa un cambio en la calidad de la oferta y la práctica educativa.

Este examen está rodeado de discursos que hablan acerca de su racionalidad, objetividad, científicidad, neutralidad, etc., llevando a plantearse inquietudes con relación al procedimiento que se está empleando para determinar el papel que cumple el examen único, entre los que se plantea la necesidad de dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los resultados?
- ¿Qué significado tiene para los estudiantes?
- ¿Cuáles son las valoraciones personales de los estudiantes?

El presente trabajo tiene por objetivos principales

- Describir las los significados que los alumnos asignan a la selección de ingreso al nivel medio superior.

- Identificar los valores que los estudiantes otorgan a la educación media superior.

Para la realización de la presente investigación se realizó una sistematización de información que permitió conocer las expectativas, los significados y los valores de los alumnos que ingresaron al CETIS No. 5 escuela de nivel medio superior que depende de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.

La estructura del trabajo contempla dos capítulos. El primero de ellos explicita los sujetos de la investigación y la metodología del estudio. En el segundo presenta los significados que dan los alumnos al examen único una vez que ingresan al CETIS No. 5. Finalmente se despliegan una serie de reflexiones sobre el impacto que tiene el examen único para la integración de los alumnos en esta institución.

SUJETOS

En el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios "CETIS No. 5, cada año, ingresan aproximadamente 900 alumnos a cursar el nivel medio superior con carrera terminal en Trabajo Social.

Estos estudiantes manifiestan diversas actitudes frente a la oferta educativa que se les presenta. Todos ellos fueron enviados a esta institución como resultado del Examen Único de selección que aplicó el Ceneval pero no todos querían estudiar en esta escuela, es decir, el CETIS No. 5 no aparecía como primera opción en la selección que los alumnos hicieron examen para ingresar al nivel medio superior; se encuentran casos¹ en que los alumnos nunca colocaron al CETIS No. 5 como opción de su preferencia, y solamente un 15% en promedio desea cursar en esta institución.

El CETIS No. 5 no es precisamente una escuela altamente demandada por los egresados de secundaria; generalmente ellos, eligen como primera opción el CCH, las Preparatorias de la UNAM o las Vocacionales del IPN. Sin embargo, esos cupos son otorgados a los alumnos que alcanzan los más altos puntajes en el examen.

¹ En el estudio realizado 5% de alumnos aproximadamente nunca pensó en la opción del CETIS No. 5



L@s alumn@s que obtienen bajo puntaje o han colocado entre sus opciones esta escuela (CETIS No. 5) llegan a inscribirse año con año. Esto trae como consecuencia que el universo de estudiantes sea muy diferente, repercutiendo en sus actitudes y expectativas con respecto a su formación profesional.

Para la realización de la investigación se seleccionaron los grupos de 1° "A" y de 1° "B". Cada grupo estaba integrado de 50 alumnos, de ahí que el número total de cuestionarios aplicados fue de 100, de los cuales 83% fue a mujeres y 17% a hombres. Las edades de los alumnos que participaron en el estudio oscilan de 14 años a 27 años.

Como podemos observar en la tabla 1, los dos porcentajes más altos del turno matutino son de 300 alumnos con 15 años de edad (63.96%), y 74 alumnos

Tabla 1. Datos generales de los alumnos

ALUMNOS POR EDAD	MATUTINO		VESPERTINO	
	NO.	PORCENTAJE	NO.	PORCENTAJE
14 años	60	12.69 %	1	10.25 %
15 años	300	63.96 % *	64	16.53 %
16 años	74	15.77 %*	140	36.17 %*
17 años	20	4.26 %	92	23.77 %*
18 años	3	0.63 %	28	7.23 %
19 años	1	0.21 %	22	5.68 %
20 años	3	0.63 %	15	3.87 %
21 años	2	0.42 %	2	0.51 %
22 años	1	0.21 %	3	0.77 %
23 años	0	-----	3	0.77 %
24 años	1	0.21 %	4	1.03 %
25 años	2	0.42 %	4	1.03 %
26 años	1	0.21 %	2	0.51 %
27 años	1	0.21 %	3	0.77 %
28 años	0	-----	2	0.51 %
29 años	0	-----	0	-----
30 años	0	-----	0	-----
Más de 30 años	0	-----	2	0.51 %
Total	469	99.9 %	387	99.9 %

Fuente: Resultados del Cuestionario aplicado por el Departamento de Servicio Escolares del CETIS No. 5.

de 16 años (15.77 %); mientras que en el turno vespertino 140 alumnos de 16 años (36.17%) y 92 alumnos de 17 años (23.77%), lo que implica que de los 856 alumnos que ingresaron en el ciclo escolar 2000-2001, 606 alumnos (76.8 %) se encuentran entre los 15 a 17 años de edad.

Asimismo podemos observar que de 14 a 17 años hay 667 alumnos; es decir el 80 % corresponde a alumnos menores de edad, que se encuentran bajo la tutela de sus padres y atravesando por la adolescencia, período de la vida que les plantea una serie de inquietudes y dudas sobre su futuro. Futuro que es condicionado no por sus intereses personales sino por las condiciones que les brinda la sociedad y las posibilidades que sus padres tienen para continuar apoyándoles en sus estudios.

Tabla 2. Procedencia por delegación

DELEGACIÓN	TURNO MATUTINO		TURNO VESPERTINO	
	NO.	PORCENTAJE	NO.	PORCENTAJE
Azcapotzalco	10	2.13 %	2	0.51 %
Álvaro Obregón	52	11.08 %	59	15.24 %
Benito Juárez	51	10.87 %	61	15.76 %
Coyoacán	38	8.10 %	46	11.88 %
Cuajimalpa	5	1.06 %	0	-----
Cuauhtémoc	35	7.46 %	31	8.01 %
Gustavo A. Madero	11	2.34 %	17	4.39 %
Iztacalco	16	3.41 %	25	6.45 %
Iztapalapa	123	26.22 %	95	24.54 %
Miguel Hidalgo	7	1.49 %	5	1.29 %
Tlahuac	19	4.05 %	7	1.80 %
Tlalpan	14	2.98 %	19	4.90 %
Milpa Alta	2	0.42 %	2	0.51 %
Venustiano Carranza	8	1.70 %	8	2.06 %
Magdalena Contreras	5	1.06 %	3	0.77 %
Xochimilco	16	3.41 %	6	1.55 %
Edo. de México	57	12.15 %	1	0.25 %
Total	469	100 %	387	99.9 %

Fuente: Resultados del Cuestionario aplicado por el Departamento de Servicio Escolares del CETIS No. 5.

Los alumnos que asisten al CETIS No 5 se desplazan desde diferentes lugares del Distrito Federal e incluso del Estado de México, empleando un rango que va de 20 minutos a una hora con cuarenta minutos para su transportación.

El 7.8% que corresponde a 67 alumnos quienes emplean 100 minutos para llegar al CETIS No. 5, provienen de las Delegaciones Cuajimalpa, Milpa Alta y del Estado de México el 7.9% (68 alumnos) dedican 90 minutos para llegar al plantel se desplazan de las Delegaciones Azcapotzalco, Magdalena Contreras, Tlahuac y Xochimilco. 28.7% es decir 246 alumnos, emplean 80 minutos en su traslado provienen de las Delegaciones Iztapalapa (lugar de procedencia de la mayor parte de los alumnos del CETIS No. 5) y Gustavo A Madero. El 16.8% es decir, 144 alumnos emplean 70 minutos para llegar al plantel, se desplazan de las Delegaciones Alvaro Obregón y Tlalpan. Lo que nos indica que 61.3% del total de los alumnos del CETIS No. 5 emplea entre 100 (una hora cuarenta minutos) y 70 (Una hora y 10 minutos) en transportación.

El 15.8% (135 alumnos) emplean 60 minutos y provienen de las Delegaciones Cuauhtemoc, Iztacalco, Miguel Hidalgo y Venustiano Carranza. El 9.8% (84 alumnos) emplean 40 minutos, provienen de la Delegación Coyoacán. El 13.1% (112 alumnos) emplean 20 minutos y provienen de la Delegación Benito Juárez (lugar donde se ubica el plantel educativo CETIS No. 5). Es decir, solamente un 13.1% emplea en el traslado de la casa al CETIS 5 y del CETIS 5 a su casa un promedio de 40 minutos diarios en su transportación.

El 38.7% del total de los alumnos, emplea entre 60 y 20 minutos para llegar al Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 5 ubicado en Petén y Repúblicas, Colonia Santa Cruz Atoyac, Delegación Benito Juárez.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

La sistematización de los datos es una de las herramientas con los que cuenta el investigador, ya que le permite el conocimiento de los elementos que están presentes en el campo de investigación; es una de las bases para hacer un trabajo de interpretación, orientado a construir un sentido de la realidad investigada. Todo objeto tiene su historia que de él se deriva. Esto denota un cambio

constante en la realidad, existe por tanto, una dinámica social que refuta los hechos anteriores permitiendo una lógica de movimiento.

El análisis e interpretación, que se expresan en símbolos² en las que se sistematizan los datos que se consideran como relevantes, permiten construir una interpretación sobre el objeto de la investigación, y por tanto, una comprensión de los hechos suscitados; es decir,

Al "conjunto integrado de propuestas teóricas que llevan al investigador a ver el universo de su interés de un modo particular" (Kunt, 1962, p. 108).

En lo que respecta al presente trabajo se llevó a cabo, un ejercicio de clasificación de datos, que consistió en abordar cada pregunta y su respectiva respuesta, a través de una técnica artesanal,³ continuando con la elaboración de cuadros y gráficas estadísticas. Se realizó un análisis a partir de una sistematización de los datos, para ello fue necesario llevar a cabo el siguiente procedimiento:

- Consulta de documentos, entre ellos tesis de licenciatura y maestría.
- Revisión de los instrumentos aplicados a los alumnos de los grupos 1° A y 1° B turno matutino de la generación 2000-2003 y clasificación de las preguntas por indicadores.
- Numeración de cada uno de los cuestionarios del 1 al 100
- A partir del número del cuestionario se asignó, en segundo lugar, el número de la pregunta del cuestionario. De esta manera se contó con 100 cuestionarios que a su vez indicaban 18 preguntas cada uno de ellas (1.1., 1. 2.,... 1.18...100.1... 100.18)
- Selección de los géneros (femenino o masculino), ubicándose 8 hombres y 92 mujeres
- Lectura de cada uno de los instrumentos realizados, seleccionando aquellos en que se observaba una tendencia específica en algunas de respuestas presentadas, a fin de poder hacer un análisis de tipo cualitativo.

² Referentes teóricos, así como tablas, gráficas, u otros elementos a través de los cuales recuperamos y analizamos una realidad.

³ Realizar de manera manual el conteo de la frecuencia de las respuestas contenidas en cada una de las preguntas que integran el instrumento.

- Contabilización de las preguntas en que era posible hacer un análisis de tipo cuantitativo.
- Elaboración de cuadros estadísticos de las respuestas más significativas de corte cuantitativo.
- Elaboración de cuadros de análisis de aquellas respuestas que no permite realizar porcentajes.
- Resignificación de la información analizada, a partir de una visión global de la investigación, que me permitió la reconstrucción del significado que los alumnos otorgan al Examen Único de Selección y a su ingreso al CETIS No. 5.

Los resultados obtenidos se presentan en el siguiente capítulo.

RESULTADOS

En este capítulo se presenta un análisis de cada uno de los significados⁴ que los estudiantes del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 5 “Trabajo Social” (CETIS No. 5), designan al proceso del Examen Único de Selección y su estancia en esta institución educativa; es decir, la manera en que ellos reciben, interpretan y se representan a sí mismos lo que sucede en su relación con el CETIS, su permanencia en él y las expectativas que se han formulado en torno a estudiar la carrera de Trabajo Social.

Los significados que aparecen en las representaciones de los alumnos y que se consideraron para este capítulo son en un primer momento aquellos que se refieren a las *Impresiones* que se generaron al saber el resultado del examen.

- **Impresiones:** son las sensaciones y valoraciones que señala el estudiante y que otorgó al examen único posteriormente.

⁴ Coincidiendo con el término de significado “el individuo realiza –(...) actos intencionales, confiere (...) significados ... selecciona ... los interpreta ubicándolos...en los contextos, y construye su propio mundo de experiencias que ... siempre lleva la marca del momento particular desde el cual se lo contempla...” (Schütz, 1932, 128).

- **Impacto a partir de la incorporación:** se refiere a la expectativa educativa del estudiante, que a su vez repercute en su forma de incorporación al CETIS 5 y la visión que tiene sobre su futuro personal y profesional.

Impresiones

En relación a las sensaciones que manifestó el estudiante al conocer los resultados del examen único podemos ubicar dos elementos fundamentalmente:

1. La *sensación inicial*, que comprende los sentimientos que le provocaron al estudiante los resultados obtenidos en el examen único.
2. La *valoración que la defino* como la importancia que le dio el alumno al resultado obtenido en el examen único después de haber conocido el resultado.

1. En relación a la *sensación inicial*, el primer acercamiento al análisis de los datos fue de tipo cuantitativo, en el se observó que un número significativo de alumnos eligió como primera opción al CETIS 5, mientras que un 5% nunca consideró que estudiaría en esta institución. La tabla 3 nos permite conocer el porcentaje de alumnos que eligieron esta escuela.

Sin embargo, un análisis de tipo cualitativo, de las preguntas abiertas nos permite ubicar dos grandes grupos de respuestas referentes a las impresiones que se generaron en los alumnos del CETIS 5 al recibir los resultados del examen único:

- El primer grupo de respuestas se refiere a los alumnos que decidieron como primera opción ingresar a la carrera técnica de Trabajo Social en esta institución educativa.

Este grupo de alumnos comprende 42% de los estudiantes que se les aplicó el cuestionario. La edad de estos alumnos va de los 14 a los 17 años; al preguntarles como se sintieron al presentar el examen, 33 de ellos dijeron que se sintieron nerviosos; otros 4 señalaron haber estado tranquilos, y 3 de ellos, comentaron haber experimentado una situación extraña o ajena.

Tabla 3. Lugar del CETIS No. 5 en las opciones elegidas

OPCIÓN	F.A.	F.R.
Primera	42	42 %
Segunda	19	19 %
Tercera	6	6 %
Cuarta	13	13 %
Quinta	13	13 %
Sexta	2	2 %
Ninguna	5	5 %
Total	100	100 %

Entre las respuestas encontramos manifestaciones de alegría y satisfacción, ya que su interés era pasar el examen

...pues al ver que ingrese a la escuela me sentí satisfecha y grite y le agradecí a Dios [9.9]

- El segundo grupo lo constituyen los alumnos que no eligieron como primera opción al CETIS 5 y de aquellos que en ningún momento consideraron como opción a esta institución.

Este grupo está representado por 58% de los alumnos, los cuales tenían una expectativa de estudio diferente a la que brinda esta escuela. Dada la diversidad de elecciones de los estudiantes con respecto a las opciones podemos ubicar dos subgrupos de respuestas:

El primer subgrupo lo constituyen aquellos que a pesar de no haber pensado nunca estudiar ni Trabajo Social ni en esta escuela, al saber que ingresaron a ella, lo tomaron positivamente o de manera ambivalente, por ejemplo una alumna indica:

“Sentí tristeza porque no fue mi primer opción, y alegría porque no me quede sin escuela” [2.9]

De esta manera podemos apreciar el valor que los estudiantes le dan al estar inscritos a una institución educativa a pesar de que no sea la de su elección.

El segundo subgrupo de alumnos, es aquel que tuvo un rechazo total; al saber el resultado del examen único manifestaron haber sentido depresión, tristeza, decepción o desilusión, e incluso deseo no seguir estudiando. Entre las respuestas que sintetizan esta impresión esta la siguiente:

... Es lo peor que me ha pasado, no quería seguir estudiando [40.9.]

Otras de las respuestas, que seleccione para ejemplificar las sensaciones de los alumnos se concentran en el cuadro 1.

Cuadro 1. Sensaciones de alumnos al saber el resultado del Examen Único

Sensaciones desagradables	[16.9] "Sorprendida por el puntaje" [22.9] "Me sentí deprimida" [36.9] "Sorprendida, triste y decepcionada" [87.9] "Una gran desilusión ya que no me quede en la primera"
Sensaciones agradables.	[6.9.] "Estaba muy nerviosa y cuando vi mis resultados estaba feliz" [23.9] "Pues muy satisfactoria ya que mi propósito era pasar el examen" [55.9] "Pues buena pero a la vez no, porque no me quede en la 1ª opción" [70.9] "Que realmente estaba difícil"

* Los números que aparecen entre corchetes corresponden a la clasificación que se hizo para ubicar las respuestas de los cuestionarios aplicados, el primero se refiere al número otorgado al alumno y el segundo al número de pregunta. Esta clasificación aparecerá en las respuestas que sean analizadas a partir de este capítulo.

Es interesante las diversas reacciones que se detectaron en los alumnos ante los resultados del examen único, ya que cada uno de ellos asignó una expectativa a la presentación del examen diferente; para algunos, la valoración externa del examen es vivida como un rechazo a su persona, generando estados de ánimo diversos como son la tristeza, la decepción e incluso el desencanto a la vida misma.

Esto nos lleva a preguntarnos ¿hasta qué punto, la valoración académica es significada por el sujeto por la valoración personal?

El segundo aspecto, que se indagó con respecto a las **Impresiones** del alumno se relaciona con la **valoración** que otorgó al examen único después de haber conocido el resultado.

Cuadro 2. Valoraciones de los estudiantes con respecto al resultado obtenido en el examen único

Agrado	[12.10] "Sí, porque fui a cursos a prepararme" [88.10] "Pienso que tuve un resultado muy bueno y me quede en la opción que quería, pero no estudie lo suficiente" [64.10] "Sí, xq' ya me acostumbre y le iré agarrando kriño a la krrera " [73.10] "Sí, porque me quede en la escuela que quería y en el turno que quería"
Rechazo	[22.10] "No porque yo tuve 92 aciertos y me mandaron a la cuarta opción" [34.10] "No porque no es la carrera que yo quise"
Desvalorización personal	[40.10] "Para mí los trámites no fue un sacrificio hacerlo, pero tengo que aceptar que los mejores, los que estudiaron tienen esas oportunidades, yo creía en la suerte y de chispazo tal vez me quedaría" [37.10] "No sabría decirte, solo que hice lo que pude y si no pude quedarme fue porque cometí un error al contestar las preguntas"
Ambivalencia	[85.10] "Pues yo quería otra escuela, pero espero que me guste y sobre todo echarle ganas para salir adelante"

REFLEXIONES FINALES

Para la realización del trabajo de investigación nos acercamos directamente a los estudiantes del CETIS No. 5, pudimos vislumbrar quiénes son, de dónde vienen, elementos que mostraron un poco su mundo, sus necesidades, sus historias de vida. Los significados que otorgan al Examen Único sus valoraciones ante los resultados obtenidos en él, permitió contemplar el abanico de respuestas que los estudiantes otorgaron al cuestionario aplicado.

Podemos ubicar por lo menos dos tipos de destinatarios a los cuales puede servirles este tipo de estudios:

- Por un lado, se encuentran los estudiantes: ya que a través de estos es posible pensar la importancia de la construcción de propuestas de intervención psicopedagógica, que tengan el fin de ayudar a aquellos estudiantes

que tienen problemas para integrarse a la vida académica, tratando de auxiliar a resignificar su inserción en la institución educativa a la cual ingresaron.

- En este mismo grupo de estudiantes visualizamos aquellos que encontraron en esta opción educativa un eslabón para continuar sus estudios, o bien su pronto acceso al mercado laboral. Es decir revaloraron su proyecto de vida de manera positiva
- Por otro lado, se encuentran los profesionistas: particularmente del nivel medio superior, ya que este tipo de estudios puede ser el punto de partida para realizar un trabajo de sensibilización y cuestionamiento sobre papel de las políticas educativas que se están implementando en este nivel de estudios. Así como también realizar un análisis en torno al rol de docente acompañador que toca jugar en los momentos en los que los estudiantes muestran expectativas diferentes frente a lo que les otorga la educación media superior.
- A este mismo grupo de profesionistas. El contemplar a la Escuela como un espacio de diversidad juvenil, ya que en el confluyen distintos grupos, que permiten la interacción entre diferentes generaciones mismos que aportan diferentes formas de ver el mundo y desde luego otras expectativas que tiene directamente injerencia en los espacios familiar, escolar y social.

Por último se pretende que el presente trabajo, pueda ser abordado en otro momento en el que se realicen estudios de caso específicos en aquellos alumnos que no eligieron entre sus primeras opciones el estudiar en el CETIS No. 5, y sin embargo encontraron en ella, un espacio de vida, en diferentes ámbitos personal, educativo y profesional que les permitió continuar y culminar en este nivel medio superior. ¡Gracias!



REFERENCIAS

- Ceneval (1998). *Acerca del Ceneval y los Exámenes de la Licenciatura Ceneval*, México.
- Bobbio, Norberto (1989). *Liberalismo y Democracia*. F.C.E. México.
- Bracho, Teresa (1994). *Educación y Acreditar, ¿Misiones Confrontadas?*, CIDE, México.
- Camin, Héctor, Castañeda Jorge, Cordero Rolando (1998). Globalización y Neoliberalismo en Revista Nexos, No. 251, México.
- Comipems (2000). *Convocatoria para el ingreso a la Educación Media Superior* Comipems, México
- Cook, T.D., Reichardt, Ch, S, (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*, Morata, Madrid.
- Díaz Barriga Angel, (1985). *Didáctica y Currículum: Convergencia en los programas de estudio*, Nuevo Mar, S.A. de C.V., México
- Dieterich Steffan, Heinz (1995). Globalización y Educación en América Latina En *Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. Documento de trabajo, México.
- SEP, DGETI. (1997). *Esto es la DGETISEP*, DGETI, México.
- Fuentes, Carlos (1997). *Por un Progreso Incluyente*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México.
- García Bedoy, Humberto (1992). *Neoliberalismo en México, Características, Límites y Consecuencias*, serie Contextos y Análisis 2, Centro de Reflexión y Acción Social, ITESO, México.
- Gilherme Merquior, José (1993). *Liberalismo Viejo y Nuevo*, FCE. México.
- Gimeno Sacristan, José (1993). *La Evaluación de la Enseñanza En Comprender y transformar la escuela*, Morata, Madrid.
- Guerra Ramírez María Irene y Guerrero Salinas María Elsa (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato?*, Colección Educación Número 25, Universidad Pedagógica Nacional, México.

- Hargreaves, Andy (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*, Morata, Madrid.
- Martínez de Ita María Eugenia (1998). El Papel de la Educación *En el Pensamiento Económico* en Revista *Aportes BUAP* Año I, Núm. 3 y 4, Puebla, México.
- CIEES (1992). *Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa* No. 3, Octubre 15, CIEES.
- Moran Oviedo, Porfirio (1985). Propuesta de evaluación una acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal En Revista *Perfiles Educativos* No. 27/28, CISE UNAM. México.
- Moreno Prudenciano (1995). Neoliberalismo Económico y Reforma Educativa En Revista *Perfiles Educativos*_Núm. 67, México.
- Panza G. Margarita, Otros (1993). *Didáctica General*, Gernika Tomo I, México.
- CETIS No. 5 (2000). *Plan de Estudios TPTS-00*. CETIS No. 5, México.
- Programa de Desarrollo Educativo 2000- 2006.*
- ANUIES, (1994). *Revista de la Educación Superior* ANUIES 89, Vol. XXIII (1) No. 89 Enero-Marzo, México.
- Rojo Laura Elena, (1992). *Los Modelos Causales en la Investigación Pedagógica*, UNAM, México.
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, Paidos (Traducción al castellano, 1993).
- Taylor y Bogdan, (1996) [1984] *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*, Paidos, Barcelona.
- Wiltrock C. Merlin (1986) *La Investigación de la Enseñanza II*, Paidos, México.
- Woods Peter (1993) [1986] *La Escuela por Dentro, La Etnografía en la Investigación Educativa*, Temas de Educación, Paidos MEC, México.

EJE VI. DIVERSIDAD
CULTURAL,
INTERCULTURALIDAD
Y BILINGUISMO

VI.1 LA CULTURA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE MAESTRÍA: REFLEXIÓN Y PRAXIS DESDE LA INTERCULTURALIDAD

Luis Alfonso García Buendía
Universidad Latina, México

Palabras clave: Cultura, Identidad, ideología, interculturalidad y estudiantes de posgrado

RESUMEN

Esta ponencia reporta el desarrollo, así como los resultados finales, de la investigación realizada para conocer la identidad, la ideología y la cultura escolar de estudiantes de maestría en un contexto de diversidad cultural; dicho entorno ha representado en los actores reflexión, acción y praxis, tanto en su ámbito educativo, como en el social para la transformación de su realidad con base en la interculturalidad. Los sujetos de estudio son alumnos de la Maestría en Desarrollo Educativo –inscrita al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad Conacyt–, de la línea Diversidad Sociocultural y Lingüística en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Sede Ajusco, generación 2010-2012, en la modalidad escolarizada.

El estudio se desarrolla a partir del planteamiento del problema en el cual se establece el aspecto social del periodo analizado, la importancia de la investigación y los resultados de este trabajo recepcional. A través de la metodología se marcan los lineamientos de la investigación cualitativa basados en la observación participante, el análisis documental, los registros etnográficos (diario de campo) y las entrevistas a profundidad con quince estudiantes de maestría; el abordaje se fundamenta en la teoría crítica, con

herramientas de corte socio-antropológico, en donde el investigador es un actor que forma parte del grupo de estudio.

INTRODUCCIÓN

La reflexión de esta investigación, gira en torno al ámbito educativo, en donde el ser humano es transmisor de saberes; considero la identidad (personal) como un fenómeno de autorreflexión la cual crea la conciencia del individuo como persona. El reconocimiento de su espacio, su frontera subjetiva de acciones particulares y el destino que espera a partir de sus aspiraciones, habilidades y defectos en el ambiente social en que se ubica, le permite construir el concepto de su "mismidad", el cual no sólo considera aspectos de sí mismo, sino también de otros.

De esta manera, la construcción de la noción de sujeto a través de la historia del pensamiento, es precisamente la búsqueda de la respuesta a lo que la humanidad se pregunta durante su devenir. En esta búsqueda, se manifiesta la preocupación de lo que el hombre piensa acerca de sí mismo y cómo se describe en relación a lo que no es; la humanidad, en este proceso recurre a la edificación de interpretaciones acerca de su propia naturaleza y del medio que le rodea.

Existen también otros conceptos que procuran aportar elementos a la noción de sujeto: la ideología, la cultura escolar, el imaginario, la estructura, la reproducción y construcción social, el mito, las manifestaciones de las construcciones tanto individuales como sociales, que permiten acercarse al tiempo y espacio en donde cobra significado la existencia así como la acción del sujeto. Su orientación ha de estar encaminada en beneficio de él mismo y de su comunidad para generar instrumentos de transformación social que permitan el desarrollo de individuos libres y conscientes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es un proceso que se da en la realidad social y como tal tiene que ver con sus componentes ya sea económicos, sociales y culturales; a lo largo de

la investigación se vinculan los procesos sociales con la existencia de una institución especializada: la escuela, incluidas su organización así como las acciones de docentes y discentes.

Es importante que los valores, normas, ritos, vida cotidiana y finalidades que sustentan a la educación sean explicitados con el fin de transformar la realidad en beneficio de las mayorías. El carácter del propósito de la educación, implica un cambio evolutivo, y no simplemente una mera reproducción que favorezca a las clases hegemónicas. La sociedad actual exige el éxito económico a cualquier precio, penetrando esto también en la educación. En la mayoría de los casos la escuela se ha convertido en uno de los instrumentos de dominación de las clases que detentan el poder y del Estado.

Ante esta situación problemática la educación ha de estar encaminada, como lo señala Jaim Etcheverry (1999) a evitar que la escuela se convierta "en un taller de entretenimiento de la fuerza laboral enseñando lo que aparentemente es útil", cosa que se hace para que los hombres no se formulen preguntas más profundas sobre la forma en que vivimos: un escenario más del mundo centrado en el espectáculo del consumo, un laboratorio de las modernas tecnologías de la información. Particularmente la universidad, en palabras de Hegel, podría constituir la cima más elevada, el faro al cual mirar y la sede más idónea desde la cual se puede difundir el coraje de la verdad y la fe en la fuerza del espíritu (Bonvechio, 1996, p. 99).

Pero ¿de qué manera influye la universidad para que sus actores desconstruyan, construyan y reconstruyan su identidad, su ideología y su cultura?, ¿cómo se ven a sí mismos, cómo se consideran en cuanto a su papel de estudiantes y cuál es su sentido de pertenencia desde la institución escolar?

Según Giroux (1999), los debates acerca del currículum oculto señalan aspectos de la vida escolar que vinculan a las escuelas con la sociedad y expresan la necesidad de generar un nuevo conjunto de categorías en las cuales se analice la función y los mecanismos de escolarización, es decir, las fuerzas ideológicas y materiales que unen a la escuela con el orden industrial y financiero dominante.

La identidad social forma parte de la identidad psicológica del individuo y es un factor importante de identificación no sólo con los demás miembros de la

comunidad, sino con el territorio ocupado en donde los individuos se desarrollan, interaccionan, se realizan o se frustran. Por ello, la posibilidad de explorarse, vivir más intensamente como cada quien merece, ser reconocido y de elaborar propuestas que transformen la realidad, se construye en este espacio social, territorio específico que constituye la institución educativa, y es en esta donde se cruzan la cultura, la identidad y la ideología de los actores participantes y de la realidad social. ¿Cómo se conforma actualmente la cultura escolar, que permite tanto a los individuos como al grupo, construir su sentido de identidad y su ideología, teniendo en cuenta su contexto histórico y sociocultural?, ¿de qué manera influye la cultura escolar de los alumnos de maestría en su proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad?

Por lo antes expuesto, mi investigación analiza la cultura escolar de los estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo –generación 2010-2012–, con base tanto en su identidad como en su ideología, además de elaborar una propuesta de intervención intercultural para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Este posgrado se imparte en la Unidad Ajusco de la UPN, desde 1996, bajo la modalidad escolarizada, ha venido ofertando varias líneas de especialización, entre ellas la de Diversidad Sociocultural y Lingüística. Su especificidad radica en llegar a formar personal capaz de incidir desde la perspectiva del reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística, el respeto a la diferencia y la práctica de la tolerancia, tanto en las instancias e instituciones (públicas y privadas) como indirectamente en las poblaciones culturalmente diversas y socialmente heterogéneas que se concentran en las ciudades y centros escolares, o a las poblaciones escolares que asisten a las aulas de la educación pública y privada, con la formación de un sujeto democrático cuyo proyecto de vida incluya la eliminación de la discriminación negativa, la xenofobia y la exclusión, a partir de fomento del bien común.

La línea de diversidad quedó integrada por dieciséis alumnos (once mujeres y cinco hombres) procedentes de diferentes estados de la República Mexicana, tanto del sector urbano, rural y de comunidades indígenas, que se avocan al tratamiento teórico metodológico e instrumental de la diversidad en los diferentes niveles y sistemas educativos.



ESTADO DE LA REPÚBLICA	CANTIDAD
Chiapas	1
Distrito Federal	9
Estado de México	1
Hidalgo	1
Oaxaca	3
Quintana Roo	1

ACTORES	INTEGRANTES	EDAD AÑOS	EDAD PROMEDIO	LUGAR DE RESIDENCIA
Mujeres (M1-M10)	11	25-46	30.60	4 Estados
Hombres (H1-H5)	5	26-46	36.60	5 Estados
Grupo	16	25-46	32.44	6 Estados

OBJETIVOS

General

- Analizar la cultura escolar de los estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo, a partir de su identidad y su ideología, con el fin de generar propuestas en torno a una educación intercultural.

Específicos

- Identificar los procesos históricos y socioculturales de la escuela en estudio.
- Describir algunos elementos del curriculum, de la escuela en estudio, vinculados con la identidad y la ideología de los alumnos de posgrado.
- Señalar cuáles son los elementos integradores de la identidad, de la ideología así como de la cultura escolar, de los estudiantes, que se presentan en la institución educativa.
- Indagar de qué manera influye la cultura escolar de los alumnos en su propia identidad.

Supuestos de partida

- Es difícil analizar la complejidad y heterogeneidad de la cultura escolar de los estudiantes de posgrado por la indeterminación conceptual de ciertos términos como identidad e ideología en el contexto intercultural.
- El currículum de la institución educativa en estudio juega un papel determinante en la significación de identidad y de ideología en los alumnos.
- La cultura escolar de los estudiantes genera procesos identitarios con una carga ideológica de la cultura hegemónica.

METODOLOGÍA Y MARCO REFERENCIAL

La metodología diseñada para este estudio es de corte cualitativo por medio de un estudio empírico que permita conocer ciertas líneas de la cultura escolar de los estudiantes, con base tanto en su identidad como en su ideología, a través de instrumentos de tradición socio-antropológica:

- Invención –diseño de investigación–. Es hacer visible lo invisible, con observación participante en el contexto escolar. Es importante señalar que soy parte de la comunidad de estudio y se apuntalará el proceso metodológico generado en el contexto alumno-alumno.
- Descubrimiento -recolección de datos- Trabajo de campo. Éste se desarrolla a través de registro etnográfico y entrevistas a profundidad con los alumnos.
- Explicación –documentación (teoría crítica).
- Interpretación –análisis– a través del interaccionismo simbólico y la teoría crítica.

El punto de partida –como señala Willis (1991)–, se sitúa en el medio cultural, en las prácticas y en las producciones materiales, en las vidas insertas en sus contextos históricos, en la marcha cotidiana de la existencia, y en la conciencia práctica; así, se investigaron las producciones culturales colectivas de la existencia, de esta

generación, del grupo de diversidad y de cada actor en su experiencia de cómo viven estos constructos, apuntados en sus trayectorias y en torno a su comunidad de práctica.

Además, se identifican algunos elementos de la reproducción cultural, ya que se presentan ciertos rasgos esenciales que se tienden a representar en la institución educativa de manera cotidiana y que se hallan en continuidad con formas limitantes (como el racismo, el sexismo, la distinción entre trabajo manual y no manual, lo privado, lo público, la autoridad, el diálogo, el conocimiento); estas formas (visión hegemónica), localizadas en contextos externos que anteceden a los procesos de construcción de la subjetividad del sujeto; que las objetiva y posteriormente sedimentadas de manera consciente o inconsciente. Así, para el estudiante, este proceso le permite construir e interpretar la intersubjetividad, de esta forma, proporciona una base suficiente para las decisiones y actitudes reales, lo que permite el mantenimiento de la producción tanto social, como económica dominante.

En esta indagación la realidad escolar se construye socialmente y los significados que participar y se aprenden en las escuelas son creados y recreados en la vida escolar cotidiana. La interacción social se convierte en un foro a través del cual se desplazan los factores sociológicos y psicológicos determinantes para producir ciertas formas de comportamiento humano (producción, reproducción y resignificación cultural); así en el plantel educativo y salón de clases se construyen códigos, encuadres y universos simbólicos irrepetibles, por ello, se presenta, como interpretan los actores a través de los signos (el lenguaje), su significado, dentro del sistema del universo de su discurso.

Para la elaboración de este texto etnográfico en educación, se determinaron tres niveles de reconstrucción epistemológica: la acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar, el entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción, el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura, la ideología y la identidad de los estudiantes de maestría que intervienen en su generación.

La visión etnográfica para este estudio, giró en comprender desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales –oficiales y no oficiales–,

escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública –que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada. Esto implicó poner en duda la verdad y la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permite desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar. La acción significativa y la cultura escolar se relacionan, en consecuencia, con el ejercicio del poder político, con la visión hegemónica y con espacios de resignificación.

La cultura definida como un complejo de ideas y conductas significativas más o menos integradas entre sí (lo bueno, lo malo, lo correcto y lo incorrecto), de esta forma se puede encontrar y estudiar en cualquier tipo de interacción social cotidiana.

RESULTADOS

Durante la ilustración se intenta generar en el individuo la libertad de pensar por sí mismo; la idea de libertad es el aparente uso de la razón crítica. La razón encierra las pasiones, los prejuicios e intenta generar hombres libres y autónomos. A partir del concepto crítico de Kant, con base en la responsabilidad se asumen consecuencias, compromisos, para que perduren la libertad y la solidaridad. Como parte de las consecuencias se encuentra la legitimidad del pensamiento o las acciones y el sentido del cambio a la realidad dominante: “¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!” (Kant, 2010, p. 25).

Desde este contexto, en la modernidad, se establece una arquitectura social de la realidad con dos cabezas, la que desarrolla la burguesía al imponer un sistema económico, el capitalismo, en donde se pretende establecer la visión única y correcta para todos los seres humanos; la razón crítica que busca la emancipación y la equidad para el individuo.

Los actores de esta investigación, a través de sus trayectorias educativas, reflejan su cultura escolar, su sentido de identidad y su ideología, mismas que se forman en dicho contexto histórico-sociocultural, en donde se construye, se interpreta, se reproduce y se resignifica la realidad social, a partir de este escenario

con dos rostros. En una, está la libertad de hacer uso público de su razón íntegramente, el sentido de la búsqueda, el cuestionamiento sobre la realidad, la construcción una visión crítica, es decir, el discernimiento de la relación entre los mecanismos de coerción y contenidos de conocimiento; en la otra, existe la incapacidad, la dependencia, o sea, lo que significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro.

Esta incapacidad no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo (Kant, 2010, p. 25), es como no estar emancipado. “La pereza y la cobardía son causa de que una gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo, a pesar de que hace tiempo la naturaleza los liberó de ajena tutela (naturaliter majorenes), también lo son de que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores” (Kant, 2010, p. 25).

En cuanto a la libertad de hacer uso público de la razón, se da el hecho de no querer ser gobernado, lo cual representa no aceptar como verdadero lo que una autoridad dice como verdad o, por lo menos, el no aceptarlo por el hecho de ser impuesto por una autoridad, de acuerdo con Foucault, el proyecto crítico se enfrenta al gobierno y a la obediencia exigida por él; esto significa que el individuo ha de poner en tela de juicio los “derechos universales e imprescriptibles a los cuales todo gobierno, sea cual sea, se trate del monarca, del magistrado, del educador, del padre de familia, deberá someterse” (Butler, 2008, p. 46).

Los estudiantes, piensan y actúan en sentido contrario a la realidad existente y a la vez, establecen estrategias de sobrevivencia, en donde también deliberan y operan en la misma construcción social. Sin embargo asumen una actitud que los lleva a reproducir la realidad impuesta por la clase dominante. En la modernidad, las instituciones se manifiestan generalmente en colectividades y abarcan grandes cantidades de gente; en su mayoría, la actividad humana se ha institucionalizado, es decir, se ha sometido al control social, al orden, a una sola visión válida; “las instituciones se experimentan ahora como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo” (Berger y Luckmann, 1992, p. 78).

Siendo esto así, se asume como prioritaria la institucionalización de todas las actividades del hombre ya que permite controlar al individuo y a los diferentes

grupos sociales, la intención es que esto sea visto como algo necesario, inamovible, inevitable; desde esta óptica, pensar en sentido opuesto no sería viable para la sociedad actual. La realidad moderna se construye en el curso de una historia compartida. La hegemonía dominante, estructura mecanismos de legitimación para garantizar su existencia, presentar su visión en aparente coherencia y así es transmitida a las nuevas generaciones.

La institución educativa juega un papel importante en la transmisión de esos conocimientos: en la realidad actual la transmisión del significado de una institución se basa en el reconocimiento social. Por lo tanto, los actores potenciales –los estudiantes de posgrado–, de acciones institucionalizadas se enteran sistemáticamente de estos significados a través del proceso educativo. Pero la institución –Universidad Pedagógica Nacional– y lo que en ella se construye (al ser una construcción social), no sólo es coercitiva y controladora, también intenta construir nuevas realidades, en sentido contrario al contexto dominante, buscando además el beneficio de las mayorías desprotegidas.

En esta investigación, se puede ubicar de inicio, a la escuela (la universidad), como un espacio, en donde se conjunta la cultura, la identidad y la ideología que se adquieren a lo largo de la vida y se aplica en la vida de estudiante. El curso de vida, es decir, las trayectorias académicas, intentan explicar la manera en que se da sentido personal y social al recorrido académico del individuo a partir del proceso de la construcción social y su vinculación con la institución educativa; esto representa un punto de retorno, con lo cual se hace referencia a momentos especialmente significativos de cambio, se trata de experiencias o acontecimientos que provocan fuertes modificaciones traducidas en virajes en la dirección del curso de vida, es decir, la construcción del yo, la construcción social de la autoconciencia.

En la experiencia cultural, identitaria e ideológica, cuando participa el estudiante con los otros se pueden presentar cambio o continuidad en los roles. La investigación argumenta la relevancia de varios aspectos contextuales que confluyen en la conformación del sujeto; permite conocer la configuración de los estudiantes universitarios como sujetos inmersos en un contexto escolar, con otros ámbitos que se entretajan en la conformación del proceso de identificación personal y

social, dicho en otras palabras, se presenta la vinculación entre la realidad social y la construcción de sus campos culturales, identitarios e ideológicos los cuales determinan la trayectoria tanto académica como social del estudiante.

De esta manera, la identidad, ofrece un marco de análisis cultural cercano a la forma de cómo las personas hablan sobre sí mismas, las prácticas en que participan (trayectorias) destacando la formación de la identidad en el flujo de la interacción social construida, con los recursos disponibles en su contexto particular, esto representa su configuración simbólica y su desarrollo en el mundo social. Por ello la identidad es la interface entre la construcción social, las instituciones y el yo, como la construcción de sí mismo, es decir la autoconciencia. Esta autoría es la capacidad de hablar sobre sí mismo y establecer un diálogo interno en el que se organizan las distintas voces expresadas en los discursos sociales y se genera una voz propia. El tema de la identidad tiene una conexión estrecha con la cultura y la ideología. La identidad personal se define, como los compromisos e identificaciones que proporcionan un marco moral dentro del cual es posible determinar lo que es bueno, valioso, o lo que se debe hacer.

El abordaje de la construcción social, en la que vive el estudiante de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, su etapa histórica, además de las relaciones y su articulación de las diferentes lógicas de acción, la cultura, la identidad y la ideología, permitió analizar la función social de la escuela, también con dos constructos, y la posición de los estudiantes frente a ésta, de reproducción y resignificación; en la primera, de aceptación, legitiman la realidad y en la segunda cuestionan el habitus de su desarrollo.

La universidad influye en los estudiantes de posgrado para que deconstruyan, construyan y reconstruyan su identidad, su ideología y su cultura a partir de los conocimientos adquiridos en la escuela; existe un interés en la búsqueda de aplicar los elementos teóricos aprendidos, en su entorno inmediato, se desarrolla así un proceso dialéctico para el estudiante: primero aprender el conocimiento teórico, después reflexión, análisis y por último aplicación en la realidad (praxis). Este proceso se presenta también a la inversa, de inicio reconocen su realidad, después la analizan, reflexionan y por último la vinculan con el aprendizaje de la teoría. Los estudiantes lo definen así:

Entonces eso también me ha permitido ver mi formación, o sea, ver hacia mí misma y ver las deficiencias que yo traigo de Normal, pero también las fortalezas que yo tengo, en cuestión de contenidos o de mi práctica, pues sí sé que a veces me he visto como muy tradicionalista, o repetido muchos roles, sobre todo, por ejemplo de género en mi trabajo, en mi desempeño laboral. Entonces para mí todas las materias sin excepción, me han dejado algo, o sea, todas independientemente del maestro, me han otorgado, me han otorgado algo, o me han enseñado algo.

En ese sentido pues me he sentido como muy contenta con la universidad y en el ámbito personal, pues con los compañeros, pues también, muy agradecida porque, pus de alguna forma, de todos he aprendido y me han permitido conocer más allá de lo que mis ojos habían acostumbrado ver, estar diariamente. Regularmente en los trabajos siempre te relacionas con gente que tiene mucha similitud de vida con la tuya: viven en el distrito, trabajan dos turnos, van corriendo de un lado a otro y entonces tu vida se enclava pensando que todos vivimos esa misma realidad.

Con respecto a la mirada que tienen los estudiantes de sí mismos, como iguales y diferentes, coexiste una relación horizontal y al mismo tiempo se presenta una relación vertical, el conocimiento con el que cuanta cada discente también determina la relación: los licenciados y los normalistas, es decir, los que aparentemente saben más y los que saben menos.

En cuanto al sentido de pertenencia con la institución escolar, el vínculo principal es con el profesor quien aporta, o no lo hace, una mejor formación para el estudiante, por lo demás este sentido de pertenencia es visto sólo como un contexto en donde se cumple con trámites y requisitos administrativos, la institución es vista como lejana a la vida del estudiante y así lo anota uno de ellos: *“creo que falta esa parte de identidad como alumno, como alumno de esta, de esta institución. Digo aquí no te generan eso que en la UNAM, a quien le preguntes es puma y puma de corazón y puma a morir y defiendes la UNAM a más no poder. Y aquí no hay, como que esa identidad, de de universitario de la pedagógica”*.

La cultura escolar de los alumnos de la maestría influye en su proceso de enseñanza aprendizaje al vincularse en dos tenores, con la del mismo estudiante, inmerso en su comunidad de práctica (el grupo de diversidad) en



donde es solidario, tiene apoyo tanto en lo material como en la convivencia, y con el resto de los estudiantes del posgrado, en quienes no ve reflejada esa solidaridad, lo cual no repercute de manera determinante en el desempeño académico de los primeros.

Esta cultura escolar también está presente en la relación alumno-docente, ésta se sedimenta y por ende se genera un proceso subjetivo en el estudiante, situación que lo lleva a estructurar estrategias que le permitan concretar su práctica estudiantil. En algunos casos esta relación se presenta en forma vertical a partir del poder del docente, quien lo ejerce a través del lenguaje y lo valida con el conocimiento que posee; es narcisista: él y sólo él tiene la razón y la verdad dentro del aula.

Bajo estos parámetros, se restringe el desempeño de los estudiantes quienes sólo se limitan a cumplir con lo elemental y no analizan más allá de lo que el maestro determina como válido; el objetivo es acreditar la materia:

algunos de los maestros pareciera que lo saben todo, ¡pero ellos, no tú!, no llegan a entender que tú eres alumno al final de cuentas y que se te dificultan las cosas o vienes a buscar una idea o a trabajar algo diferente, y es que si lo que entendistes que bueno y lo que no. Sin embargo yo creo que si los maestros, tuvieran esa, no sé, ese tacto pedagógico, en el que ellos pudieran ir llevando al grupo y hacer que se comprometiera, eso es algo que forma un gusto para venir a clase.

Algunos maestros ya tienen una formación definida y no escuchan al alumno, quieren que éste piense como ellos y no permiten resolver las dudas o las inquietudes de los estudiantes: “me ha tocado un docente autoritario, llega a devaluar los comentarios que el alumno hace en clase, hacia el contenido que señala, ya pareciera como algo personal, más que académico, esto es raro e incómodo a pesar de esto me gusto el curso”.

En palabras de uno de mis entrevistados

hay como un abanico bien amplio de docentes... me parece que hay profesores muy buenos, muy, muy buenos y que te puedes como colgar muy bien de ellos para que

te guíen a buscar nuevas cosas, para entender lo que estamos analizando, creo que son buena guía, si tú te acercas a ellos son buena guía. Un buen profesor es aquel en donde tú salgas de sus clases, de sesiones y que te dejen pensando algo.

En mi centro de estudio, la confianza y la cordialidad con los docentes tanto a nivel personal como académico se presentó con aquellos que integrantes de la línea de diversidad: “la relación con los maestros es más cordial con los de la línea de diversidad”. La mayoría de estos maestros mantiene con el alumno una relación de apertura, comunicación, resuelven dudas, aportan sugerencias, lo cual genera mayor acercamiento entre ellos y les permite construir un mejor desarrollo educativo.

La cultura escolar influye tanto en la identidad como en la ideología de los alumnos del posgrado de manera importante, en su trayectoria académica y en su vida personal, por ende, su vida cambia en estos ámbitos; como lo señala un alumno:

en la cuestión de ideología y yo le agregaría que la identidad, como que siento que van de la mano de acuerdo a mi perspectiva. A lo mejor de acuerdo a la ideología que traes, pues atrás de ti hay una identidad y atrás de esa identidad hay otras, como la cosmovisión. Está conformando esa identidad y eso es lo que ha conformado tu ser, digamos, pero la identidad es una temática igual que la ideología, es muy, muy amplia: y no porque me visto así o porque no hablo la lengua voy, no voy a ser mixe.

Continuando con esta idea,

no eres mixe, sino que la identidad va más allá, o sea, si yo me visto con tapa rabos y siempre ando hablando la lengua, no quiere decir también que estoy muy enfocado a una ideología y muy identificado con cierta ropa; igual y no lo siento nada más lo hago así. Igual y te vistes y estas igual que todos en este momento, en esta realidad, pero a dentro de ti sabes que hay algo. No lo sientes porque ya está conformado, te, te criaron desde niño y ya sabes cómo son las cosas, la sociedad donde has crecido y eso te ha hecho saber cómo se tratan las cosas en ese ambiente y te permiten



formarte una ideología también, una analogía con otras perspectivas de llegar a la ciudad de ver otras cosas diferentes. No puedo decir que tengo doble identidad, no, yo siento que identidad siempre habrá, lo que pasa es que sí te da apertura cuando vas a otro contexto y te adaptas a eso a veces. Pero no quiere decir que te cambies de identidad sino que tú ya tienes conformado eso, nada más te da otra visión del nuevo contexto que ves en ti, y yo siento que sí, entre esos y otros elementos que van quedando en uno siempre.

También conforma una visión más completa de la edificación de la diversidad y así se observa:

la diversidad somos todos y que todos deberíamos tener esa noción de diversidad y no el dicho de que yo soy mestizo, soy indígena, marque nada más la diversidad, la diversidad está hasta en el carácter de cada uno, está en la personalidad, en la forma de ser, en la misma familia, aunque seas del mismo grupo étnico también ahí está la diversidad y es ahí pues en donde encaja la cuestión de la tolerancia.

Otro aspecto que genera la cultura de los estudiantes, en una perspectiva crítica, es aprovechar sus conocimientos para compartirlos con los diferentes actores: "¡sabemos compartir cosas!, pero no conocimiento", es una reflexión que establecen en su comunidad de práctica y esto puede mejorar el desempeño en el posgrado si aprovechan la experiencia así como los saberes teóricos, didácticos de los maestros, quienes ahora son alumnos, sus compañeros, para compartirlo entre pares. Es aquí donde formulo la propuesta de un diplomado, desde mi experiencia académica, a fin de favorecer el intercambio conceptual y no sólo de cosas materiales; enriquecer el posgrado con un complemento teórico el cual facilite la comprensión así como la construcción de los textos revisados y represente un soporte en la elaboración del trabajo recepcional.

Por lo anteriormente expuesto se refuerza la idea de que la cultura (Dietz, 1999), genera identidad porque ésta constituye sus cimientos en prácticas culturales concretas, y la identidad es constructora de cultura porque retoma procesos culturales rutinizados; ambas, cultura e identidad permiten estructurar

la ideología. Sin embargo, la práctica cultural (Giménez, 2002) no genera por sí sola identidad, pues se requiere una voluntad de distinguirse, a partir de la interacción social, por medio de una revaloración subjetiva: cuando mis sujetos de estudio se miran frente a otro integrante o integrantes de su comunidad de práctica, establecen una reelaboración subjetiva y selectiva de algunos de sus elementos que participan en el universo cultural.

Cultura, identidad, e ideología están estrechamente vinculadas, y se convierten en procesos con mecanismos de reproducción y transformación diferenciados: en los procesos culturales los mecanismos de reproducción y transformación se realizan a través de prácticas rutinizadas, mientras que los procesos de asignación e imputación identitaria son inicialmente procesos conscientes, deliberados de selección de determinadas prácticas, aunque finalmente acaban siendo interiorizados (Dietz, 2003), y los ideológicos se encuentran al vincular los dos primeros, en donde las prácticas rutinizadas y la asignación que establece la identidad permiten definir la práctica ideológica, lo que supone un proceso de conciencia sobre los dos primeros procesos y otra definición consciente para concretarla en una práctica, también rutinizada, objetivada en el individuo y construida intersubjetivamente.

De esta forma la identidad es portadora de una concepción más abstracta, discursiva y consciente que la cultura, es decir, la cultura se define más por la experiencia –que es concreta– y lo identitario por el discurso –más abstracto y consciente–, pero ambos sufren procesos de abstracción y concreción. En la ideología se encuentran ambos: la experiencia y el discurso los cuales representan un hecho abstracto, concreto y consciente, aplicado en su práctica social, cultural e identitaria.

La ideología tiene su fundamento en evidencias sociales significativas, al alimentarse de la experiencia inmediata que posibilita la acción. Dichas evidencias estructuran y conducen la vida cotidiana la cual atraviesa varios campos (culturales, sociales y económicos), éstos son funcionales en tanto permiten una representación del propio grupo y su contexto; para su conformación se requiere la presencia de la autoridad sustentada en una institución (elemento básico de reproducción del orden para la internalización de las prácticas y conformación

de hábitos), además de la ejecución de la acción ideológica realizada por esta figura representativa que, a fuerza del sustento de significación social, es decir, legitimación del poder/dominación, se constituye en evidente y necesaria para los sujetos en formación –autoridad y realidad–, interpeándolos para conducirse de tal o cual manera.

La construcción de las evidencias significativas organiza los diferentes campos sociales partiendo de una direccionalidad cultural común en una sociedad determinada, se presenta con un sentido unívoco, a pesar de sus múltiples significados; son signos cuya eficacia radica en su función simbólica, ya que la ideología tiene la capacidad múltiple de interpretación y dirección para su asimilación, a partir del lugar donde el receptor ordena su experiencia, vinculada a la faceta universal, la *autoridad* (Ornelas, 2000, p. 56).

La palabra ideología es un texto enteramente tejido con un material de diferentes filamentos conceptuales; está formado por historias totalmente divergentes, y probablemente es más importante valorar lo que hay de valioso o lo que puede descartarse en cada uno de estos linajes que combinarlos a la fuerza en una gran teoría global (Eagleton, 2009).

En los discentes del posgrado se presentan distintos elementos que conforman su ideología, entre ellos destacan los siguientes: proceso de producción de significados, signos y valores en la vida cotidiana; conjunto de ideas característico de un grupo, o clase social; ideas falsas que contribuyen a legitimar un poder político dominante; comunicación sistemáticamente deformada; aquello que facilita una toma de posición frente a un tema; tipos de pensamiento motivados por intereses sociales; pensamiento de la identidad; ilusión socialmente necesaria; unión de discurso y poder; medio por el cual dan sentido a su mundo de manera consciente; conjunto de creencias orientadas a la acción; confusión de la realidad fenoménica y lingüística; medio indispensable en el que las personas expresan en su vida sus relaciones en una estructura social; proceso por el cual la vida social se convierte en una realidad natural.

Para los actores del estudio sus vidas carecen de sentido si se rompe toda relación con una comunidad de otros hombres en donde se puedan reconocer. La necesidad de pertenencia y reconocimiento se satisface a través de varias

formas de comunidades cercanas a sus vidas: la familia, los pequeños grupos en la escuela, el barrio donde viven, la empresa donde trabajan. Las comunidades a las que pertenece el individuo (Gilly, 1982), lo sitúan en un lugar preciso en el mundo, lo ligan a totalidades concretas en su vida y cobran un sentido que rebasa el aislamiento de la subjetividad individual.

De esta forma, todos nacemos y alcanzamos nuestra identidad en el seno de comunidades vividas en las que estamos insertos. Vivimos en ellas de manera natural, sin habérselo siquiera propuesto, a ellas pertenecemos en nuestra vida cotidiana. Son lo suficientemente pequeñas para que sus miembros puedan tener un contacto real entre ellos, conocerse, compartir proyectos y eventualmente participar en actividades comunes. Sólo cuando se diluye o cuando desaparecen los vínculos de una persona o grupo con esas comunidades concretas, se rompe su identificación con ellas y surge de nuevo la necesidad de pertenecer a otras asociaciones que reemplacen a las comunidades perdidas.

En la comunidad de la línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística la construcción identitaria e ideológica se puede concretar colaborando en pequeños grupos, es decir no más de cinco personas, no en colectivo, esto se observa en la participación en los seminarios y en la convivencia cotidiana: "¡no podemos participar todo el grupo!", o no sabemos participar en colectivo, es un significado presente en esta comunidad de práctica; sólo participan en colectivo, para no asumir compromisos y evitar asumir la responsabilidad de no estar sujeto. Ciertamente esta actitud beneficia a alguien y reproduce en los actores una relación vertical, no horizontal, lo cual refuerza la reproducción de una cabeza de su realidad histórica –la visión hegemónica– y permea las acciones de su vida cotidiana.

Frente a esta situación, es necesario reflexionar sobre el hecho de que la capacidad de la tecnología de transformar la sociedad va en muchos sentidos, tanto creativos como destructivos, pero lo cierto es que no sabemos para dónde va. Pero sí sabemos algo: que no podemos dejársela a esos pocos que se creen los dueños del mundo, porque dominan la tecnología secuestrando sus diversas posibilidades y usos en su propio beneficio y en función de dominar a las mayorías (Barbero, 2003, p. 29).



Los cambios por los que atraviesa nuestra sociedad en las condiciones de producción y de circulación de los saberes crean un fuerte autismo en la escuela institución como reacción al desorden cultural vivido, esto a su vez se traduce en una gran dispersión cognitiva por parte de los alumnos. Por ello, el maestro recurre a la imposición de un saber que no encuentra resonancia en el alumno, pero el cual se ve obligado a reproducir, o se pone a la escucha de lo que la dispersión y el desorden mental de sus alumnos significa y plantea a la institución escolar una multiplicidad de símbolos y de información, de lenguajes y de escrituras: el saber lógico-simbólico.

Dentro del contexto de mi comunidad de estudio existe un desarrollo de la tolerancia enunciado por los gobiernos, las instituciones, en donde aceptas al otro porque no te queda otra alternativa, porque así lo impone una autoridad. Por lo tanto no se concreta una tolerancia real en donde una manera de actuar de un individuo, es tan válida como la de otro individuo, en la convivencia cotidiana no se reconocen del todo los participantes y por eso sólo comparten cosas y no conocimiento. Una propuesta para modificar esto sería la concientización, pasar de los planos cognitivo y afectivo al conductual: en la escuela¹ y en la sociedad, "no es suficiente saber que todos tenemos diferencias, que hay equidad en cuanto a derechos, y tampoco basta con querer que eso sea una realidad. Es necesario actuar de manera que nosotros mismos hagamos posible la equidad" (Lobato, 2001, p. 41). Por ejemplo:

A mí me parece interesante que se hagan este tipo de estudios, porque cuando estás en un contexto, te relacionas con gente y crees que todos van a pensar de la misma manera o van actuar de la misma forma y, aquí en la línea como es tan diversa, porque todos venimos de contextos muy distintos, nuestra honestidad de decir cómo estamos viviendo este proceso, va a enriquecer mucho lo que nosotros expongamos. Indudablemente eso va a permitir que los maestros vuelvan sus ojos hacia los estudiantes y consideren qué piensa uno, porque es muy fácil como maestro llegar, dar

¹ Las escuelas deberían estar, para ayudar a entender críticamente lo subjetivo y lo relativo que las culturas presentan en sus construcciones sociales, no para enseñar sólo la cultura hegemónica (Walsh en: Villa y Grueso, 2008).

una clase y no centrarte más allá de eso... porque cada uno se enfrenta de alguna u otra forma, a problemas diariamente, entonces a mí me parece un estudio interesante. Generalmente todos nuestros proyectos están enfocados a lo que hacemos, no sé al aprendizaje, o a la enseñanza de tal cosa, pero creo que muy pocos trabajos retoman desde adentro, para ver qué se está haciendo... y muy bien, ya después quisiera saber qué hay en nuestra realidad inmediata.

El reto será el desarrollo educativo y tener presente que "el mal, no deriva de la racionalización de nuestro mundo, sino la irracionalidad con que actúa dicha racionalización" (Adorno, 1971, p. 101). Hay que ir más allá de la colocación de datos en el currículo acerca de la cultura de los grupos vulnerables (mujeres, obreros, ancianos, indígenas, discapacitados, etcétera) como si se tratara de una guía turística: sus costumbres alimenticias, su folklore, sus formas de vestir, etcétera. De esa forma se tergiversa la información y quedan ocultas las verdaderas causas que originaron la situación marginal. Hay que hacer a un lado la visión de la cultura occidental (eurocentrismo) como la más avanzada y a la cual es necesario imitar para acceder al primer mundo (Quijano; 2000, p. 216).

La educación es uno de los principales motores de la transformación social, significa buscar siempre el beneficio de la humanidad, en una sociedad igualitaria respetuosa frente a las diferencias, en un marco de equidad, en los ámbitos económico, educativo, político y social. En la senda de desatar nudos tradicionales que dan forma al cuerpo, es necesario romper con el orden –el cual determina la clase dominante- disciplinario, cerrado y represivo, en donde la sumisión se confunde con respeto. Sólo la reflexión crítica y la acción política promoverá los ideales de justicia, diversidad y solidaridad necesarios para evitar que la maximización de la ganancia sea lo que determine la finalidad del acto educativo y, en consecuencia, la política educativa de un Estado.

Al incidir en el ámbito educativo es posible efectuar cambios duraderos profundos en la realidad social. La práctica educativa ha de considerar la diversidad de formas de vida tanto en lo ético y lo político; es decir, asumir que la realidad no es algo fijo a lo que uno no puede más que aceptar y adaptarse; la liberación será romper con el paradigma bancario y se lograría por medio



de la reflexión para llegar a la praxis, donde se aplique una actitud respetuosa hacia cada visión del mundo y forma de vida en un universo plural y diverso.

A fin de contrarrestar situaciones reproductoras de la clase hegemónica, la escuela habrá de fomentar una actitud analítica, reflexiva, crítica, propositiva encaminada a transformar la realidad en beneficio de las mayorías desprotegidas y, lo más importante como lo refleja esta investigación, es que eso depende de nosotros porque al estar inmersos en el ámbito educativo, la idea sería continuar preparándonos y seguir actuando como agentes de cambio para responder a la urgente necesidad de mejorar nuestra sociedad.

Agradecimientos

Agradezco al área AA2 de Diversidad e Interculturalidad de la UPN, Ajusco y a la Doctora Gloria E. Ornelas Tavarez, por su asesoría y apoyo académico.

REFERENCIAS

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1971). *La sociedad*. Moscú: Proteo.
- Barbero, J. M. (2003). "Saberes hoy: diseminaciones, competencias transversalidades".
Revista Iberoamericana de Educación, No. 32.
- Berger, P. y Luckman, T. (1992). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Bonvecchio, C. (1996). *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI Editores/UNAM.
- Butler, J. (2008). "¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault", en Parrini Roses, R. (Coord.) *Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación*. México: UNAM-PUEG.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1991). *Teoría crítica de la enseñanza*, México: Martínez de la Roca.

- Dietz, G. (1999). *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- (2003) Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica. Granada: Universidad de Granada-CIESAS
- Eagleton, T. (2005). *Ideología*. Barcelona: Paidós.
- Giménez, G. (2002). "Identidades sociales, identidades étnicas", en: Eugenio Alcaman et al. *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Gilly, A. (1982). *Historia ¿para qué?* México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Jaim, G. (1999) *La tragedia educativa*. Argentina: FCE.
- Kant, E. (2010). *Filosofía de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lobato, G. (2001). *Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. México: Paidós.
- Quijano, A. "Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina", en: Lander, Edgardo(2000). *La Colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales.
- Villa y Grueso. (Ed.). (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Colombia, Arcadia de Bogotá-Universidad Pedagógica Nacional. Diversidad cultural, que a su vez no es los mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción", en: Velasco Honorio et al. (1981), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trota.



VI.2 LITERATURA NARRATIVA Y EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD CULTURAL

Elizabeth Hernández Alvidrez

Samuel Arriarán Cuéllar

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México DF

Palabras clave: Educación, diversidad,
hermenéutica, literatura mexicana

RESUMEN

En esta ponencia se presenta una investigación realizada en el marco del Programa de Investigación del Área de Diversidad e interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, desde la perspectiva de la hermenéutica literaria en la educación multicultural. En una primera parte introductoria se argumenta sobre la importancia de analizar el tema de la diversidad cultural desde la perspectiva de los nuevos narradores, que innovan en el campo literario y muestran un interés por las identidades diversas, lo cual hace que se presenten como idóneos para el lector en un contexto educativo de la comprensión de la diversidad cultural. Esto da pie para iniciar las preguntas de investigación, sobre la ubicación de los intereses narrativos por los temas de la diversidad que encontramos actualmente en los escritores y que pueden generar el gusto por la lectura en los nuevos lectores. Posteriormente se explicitan las bases teórico-metodológicas de la hermenéutica en el análisis de las obras seleccionadas para la indagación de la representación de la diversidad cultural. Se formulan nuevas preguntas y se explicitan las categorías de análisis. Una tercera parte de la ponencia está dedicada a la presentación resumida de algunos ejemplos de los resultados

obtenidos en la investigación acerca de los problemas de identidad personal o colectiva en el marco contemporáneo de la diversidad. En el análisis obtenidos en la investigación acerca de los problemas de identidad personal o colectiva en el marco contemporáneo de la diversidad. En el análisis se reflexiona acerca de la intencionalidad de la obra y la manera en que la actitud del lector frente al texto puede suscitar una nueva mirada sobre su identidad. De esta manera, se trabaja sobre la representación de la identidad mestiza en la novela *Ángeles del abismo* del escritor Enrique Serna, la representación de la diversidad de género en *La novela perfecta* de Carmen Boullosa y la diversidad sexual en *La sangre erguida* de Enrique Serna.

INTRODUCCIÓN

El punto de partida de la investigación es que en la actualidad, el análisis literario se replantea en América Latina a partir de la problemática de la diversidad cultural o lo que algunos autores como Julio Ortega (1988) denominan “estudios interculturales”. Esto significa que estamos ante una nueva mirada sobre los cruces culturales, el mestizaje y lo barroco. Ya no se pueden seguir sosteniendo enfoques basados en el canon occidental o lo que sucede dentro de una sola cultura. En el caso de México, observamos el debilitamiento de las categorías y métodos de enseñanza de la literatura (entendida ésta como un proceso monológico y mono-cultural). Por ello consideramos que es necesario abrirse a una perspectiva de la enseñanza de la literatura con base en la idea de la representación de la diversidad cultural. Nuestro enfoque se orienta por cierta forma de investigación centrada más en los contactos e hibridaciones que incluyen las literaturas sobre las formas más actuales de mezcla barroca como espacio creativo (Hernández, 2008; Arriarán, 2007). La pertinencia de romper con la enseñanza tradicional de la literatura y optar por un principio dialógico hace posible avanzar la investigación en la perspectiva teórica de la representación de las identidades diversas. Se trata de proponer nuevas lecturas que articulen las prácticas sociales, la producción literaria y los relatos de divergencia y de diferencia.



En esta investigación, más que a los autores consagrados (Arreola, Rulfo, Paz, Fuentes, etc.), se estudia a autores más jóvenes, poco conocidos o muy poco publicados. Pero la principal razón es que estos escritores salen de los parámetros tradicionales (que provienen de un sistema de autoridad que impone modelos consagrados), por ejemplo, ¿dónde ubicar las narrativas sobre la diversidad sexual, política, étnica, de género? También podemos considerar que hay nuevos lectores que no se sienten identificados con la literatura anterior, pues lo hacen más con los nuevos autores que reflejan mejor sus vivencias y experiencias. Así, nuestra investigación se inserta en una perspectiva que inaugura nuevos encuentros entre la lectura, los textos y los contextos.

Estamos ante una nueva generación de escritores que pugna por expresarse y que merece ser analizada e investigada ¿será que en la narrativa mexicana más reciente predomina el desencanto y el nihilismo posmoderno? ¿No habrá en los escritores más jóvenes un "principio radical de lo nuevo" como escritura abierta? ¿Por qué no podría haber una identificación con los nuevos sujetos sociales que en vez de sentirse victimados se esfuerzan por negociar sus propios márgenes? En esta investigación intentamos comprender cómo los nuevos autores replantean los modos de ser modernos, ¿qué entienden por sentido comunitario o de identidad cultural? Ya no estamos como en la literatura pasada ante textos que privilegian sólo la identidad nacional.

Hoy vemos que hay diversas maneras de entender esa identidad (como identidades fragmentadas y barrocas). Esto significa que debemos desarrollar una perspectiva más amplia donde se incluya la discusión sobre comunidad, nacionalidad, ciudadanía y el papel de la mezcla y la diversidad intercultural. Para desarrollar esta perspectiva es indispensable apoyarnos en ciertos enfoques teóricos hermenéuticos como el de Paul Ricoeur (2001), donde se considera que no hay una sola tradición, una identidad sino varias, y que esta diversidad sólo se comprende no a través de la semejanza sino de la alteridad. En la hermenéutica de Ricoeur se encuentra el desarrollo de una explicación de la manera como se propiciaría la inmersión crítica en la cultura a través de la lectura de textos literarios, ya que plantea la formación de un sujeto crítico que se auto-cuestiona en la interacción con los textos. En este proceso, el lector puede elaborar tanto

la crítica de los aspectos ideológicos, como recibir los valores de la tradición en la que se forma.

HERMENÉUTICA DE LA REPRESENTACIÓN LITERARIA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

El aporte metodológico ricoeuriano en el que nos apoyamos es su planteo sobre el texto narrativo como el tipo de texto idóneo para la formación de la identidad, porque trata de las experiencias de la vida cotidiana, en diferentes tiempos y espacios, describe y revela las preocupaciones humanas. La realidad, el campo práctico o la vida cotidiana le sirven al texto narrativo como mundo de referencia. En un segundo momento, cuando alguien se convierte en narrador, al escribir elabora un mundo. Para construir el mundo del texto, el autor debe haber realizado un trabajo de comprensión del mundo simbólico en el que interactuamos. A esta construcción, Ricoeur la llama configuración. El acto de lectura es una tercera mediación que vuelve a la primera (mundo de la acción) a través de la segunda (mundo de la obra), en un acto que no es circular sino espiral porque no consiste en la captación de un sentido unívoco que se aplique al mundo de la experiencia para concebirlo de la misma forma que antes de efectuar el acto de interpretación, sino con una nueva mirada re-figurante que puede conducir al enriquecimiento del criterio y a la modificación del actuar en la vida. La obra narrativa hace inteligibles las preocupaciones humanas que se manifiestan en la vida práctica, preocupaciones para las que la primera mediación simbólica, la de la vida cotidiana, a veces no basta para hacerlas accesibles. La narración tiene sentido completo cuando regresa al mundo de la acción gracias a un acto de lectura.

El interés por concentrarnos en los autores de la reciente narrativa mexicana, se debe a que después de 1990 el país ha sufrido profundas transformaciones a raíz de múltiples causas como el Tratado de Libre Comercio, la globalización, la posmodernidad, etc. ¿De qué modo se reflejan estas transformaciones en la literatura joven? Por supuesto que no se trata de un reflejo mecánico, de tipo sociológico sino más bien de un conjunto de reacciones expresivas que tienen que ver



con el modo en que la nueva generación intenta adaptarse a los cambios sociales. Por ejemplo, en cuanto a la conducta sexual lo que vemos es una mirada distinta sobre los aspectos no visibles de la realidad, ciertos comportamientos excluidos o marginados. Es así como Enrique Serna se atreve a tratar de manera jocosa parodiando las normas de la sexualidad. O en el caso de Ana García Bergua que satiriza la homosexualidad desde el código del vampirismo cinematográfico.

¿Qué es lo que diferencia a los nuevos narradores de los anteriores? Si tomamos en cuenta que los autores nacidos por los años de 1930 (José Emilio Pacheco, Inés Arredondo, Fernando del Paso, Juan García Ponce, etcétera), se caracterizaban por plantear en sus novelas una temática de la modernidad como la ruptura de las normas sociales y de la tradición cultural, lo que caracteriza, en cambio, a los nuevos autores es el trato con una problemática estética posmoderna. Esto significa que más que una crítica a la tradición, estamos ante una nueva actitud relacionada con la ironía, el humor y la parodia.

¿Qué entendemos por literatura? Siguiendo a Terry Eagleton (1988), entendemos por literatura cierto tipo de textos producidos con esa intención, sin embargo ampliamos nuestra visión a aquellos textos que sin ser producidos con tal fin se imponen como literatura al margen de las instituciones académicas. Un texto puede comenzar a vivir como algo no literario y posteriormente ser clasificado como literatura. En varios países de América Latina vemos este proceso como un cuestionamiento del canon. También en México observamos varios autores como Mario Bellatin, Héctor Manjarrez y Álvaro Enríque que convierten textos extraliterarios en literarios.

Los análisis literarios que desarrollamos giran todos en torno de la representación de la diversidad a través de los tipos de identidad (de género, en la política, en el arte, en lo étnico, en lo sexual). Creemos que es necesario redefinir la identidad. Hoy por hoy la migración, la movilidad dentro y fuera de una región se han convertido en parte de lo cotidiano. Podemos definir entonces las identidades de otra manera, no ya en términos esencialistas, sino más bien en términos de cultura, poder, inserción, influencias, acción y producción. Los problemas que analizamos en esta investigación son cuestiones de identidad personal o cultural que se inscriben en el fenómeno de la globalización.

Una nueva manera de comprender la literatura y los tipos de identidad también implica un nuevo modo de ver la representación artística. Lejos de las estéticas realistas basadas en la verosimilitud, lo que vemos ahora es una apertura a la intertextualidad:

Partiremos del supuesto de que la ilusión de realidad creada por un relato es un fenómeno esencialmente intertextual, ya que entran en juego tanto la relación entre semióticas construidas como la relación de éstas con la semiótica del mundo natural. La ilusión de realidad es básicamente una ilusión referencial, pero la referencia no es nunca a un objeto indiferente, sino a un objeto que significa, que establece relaciones significantes con otros objetos de ese mundo dicho real y con el texto, origen de la ilusión. (Pimentel, 2001, p. 9)

Con base en este apuntalamiento teórico hemos optado por investigar la nueva narrativa mexicana a partir de las formas de representación de la diversidad cultural. Esto significa que concebimos los textos narrativos como pequeños mundos humanos cargados de sentido. Desde este enfoque no cabe hablar de universos narrativos desligados de la realidad. Justamente la riqueza de la nueva narrativa mexicana consiste en simbolizar creativamente problemáticas sociales. Los autores que analizamos en este trabajo nos presentan problemáticas en torno de la representación de la identidad política, étnica, generacional, etc. Y es que tomando en cuenta los grandes cambios sociales ocasionados por la globalización en México, la literatura no elude la representación de estos problemas, sólo que no lo hace a la manera sociológica, sino más bien tratando de dar cuenta de la emergencia de nuevos sujetos sociales.

La aparición de nuevos sujetos como los inmigrantes, los indígenas, los jóvenes punketas, los homosexuales, las lesbianas, etcétera tienen relación con las disputas literarias sobre el canon. Es lógico que la emergencia de nuevos discursos obligue a inventar nuevas literaturas. Frente a las viejas formas canónicas, empezamos a ver en México textos de escritores viajeros, letras migrantes que provocan rupturas con los códigos nacionales. Es el caso de Pablo Soler Frost, Carmen Boullosa, o de Jorge Volpi que tratan temas universales. Otros autores



como Carlos Montemayor, Hernán Lara, Daniel Sada, Rosa Beltrán, Cristina Rivera, Ana García Bergua, Eduardo Antonio Parra, Juan Villoro, Enrique Serna o Álvaro Uribe prefieren tratar lo local de otra manera considerando la nueva situación de los sujetos nacionales.

La hipótesis de nuestra investigación es que nos encontramos ante una nueva generación de escritores de la que fluye un canon reacio a toda norma. Como nueva expresión de lo real, esta actitud estaría estrechamente vinculada con el multiculturalismo y la presencia de diferentes tradiciones. Y esto es así porque nos encontramos ante un proceso de globalización que imposibilita la existencia de una única tradición y de una sola cultura.

REPRESENTACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA NUEVA NARRATIVA MEXICANA

A continuación presentamos la discusión de los resultados de algunas de las novelas analizadas:

La identidad mestiza

Respecto del tema de la identidad mestiza, en su novela *Ángeles del abismo* (2004), Enrique Serna configura la trama a partir de un caso verídico registrado en los archivos de la inquisición. Se trata de la vida de una beata embaucadora, Crisanta, una joven criolla y de Tlacotzin, un indio nahua. En relación con la diversidad étnica, un tema central es la manera en que en el presente se resuelve un problema que surge de la colonización española, que es el del racismo. Crisanta y Tlacotzin llegan a consumar una unión que tiene fruto en su hijo mestizo. Se trata de un problema histórico en el que la configuración narrativa es un esfuerzo de olvido que puede tener efectos en el presente. La manera en que lo hace es representando el comportamiento psicológico que guía la socialidad de los personajes coloniales, tales como los jerarcas de la iglesia, los aristócratas, los artistas, los obreros, en relación con su identidad como españoles (gachupines), criollos, e indios, para resolver en el mestizaje. En esta narración, Serna representa la

vida colonial, desde el presente mexicano, de tal manera que la novela propicia una recepción en la que el lector puede realizar una interpretación de su vida en el siglo XXI, a través de la interpretación que Serna hace del pasado mexicano. Esto tiene un efecto hacia la comprensión de la mentalidad que se ha construido históricamente y que explica muchas creencias y actitudes de los mexicanos en pleno siglo XXI.

El análisis de *Ángeles del abismo* tiene como hipótesis interpretativa que la configuración de la historia contada permite percibir una intencionalidad textual en la que el autor propone una comprensión intercultural, a través de la trama entrelazada donde se cruzan las historias de vida de los dos personajes centrales, Crisanta y Tlacotzin, en oposición al autoritarismo colonizador, que posibilita la resolución para nuestro presente de un conflicto del pasado colonial mexicano. Podemos decir que Serna al recontar y alterar la historia oficial introduce la contingencia, es decir, la posibilidad de que un acontecimiento haya podido ser otro o no haber sido, lo cual introduce la discordancia del relato, por ello las contingencias ponen a prueba la identidad de los personajes y en la recepción la de los lectores.

Las variaciones imaginativas que suscita el texto permiten al lector salir del imaginario propio. De esta manera, la narración proyecta el análisis del sí mismo en otra dirección. En el caso de *Ángeles del abismo*, esta hermenéutica se particulariza en Latinoamérica, pues es una novela barroca no sólo porque su configuración recrea los géneros propios del barroco histórico, sino también porque los ofrece en una parodia, creando un referente actual, en una perspectiva neo-barroca. El relato se sitúa en el México colonial del siglo XVII. La estructura de la novela, a diferencia del documento del archivo de la Inquisición que reduce a una referencia mínima la relación de la mujer sentenciada con un indígena, equilibra la presencia histórica de ambos personajes, restituyéndoles a los actores marginales de la historia colonial su papel activo en la construcción de la identidad cultural mexicana.

La novela está conformada por tres partes: En la primera, los capítulos alternan el relato de las vidas de Crisanta y Tlacotzin hasta su encuentro que se realiza gracias a la fuerte atracción erótica entre los dos personajes. En esta parte de la

historia, los dos se encuentran inconformes con la situación ambigua respecto de los valores sociales y morales, tanto paternos como religiosos, hasta que se apartan de esos yugos. Ambos personajes luchan contra sus ataduras externas e internas hasta la liberación en que pueden realizar su voluntad, aunque no exenta de tensiones difíciles de resolver, como las religiosas y las sociales. En el caso de Crisanta, se libera del machismo cruel de su padre.

Por parte de Tlacotzin, su liberación se realiza en la lucha que sostiene entre dos vertientes machistas, la de su padre que lo fuerza con violencia a conservar los valores culturales y religiosos reprimidos por los colonizadores, pero también por las exigencias de la religión cristiana, concretada en el autoritarismo de la orden de los dominicos. Sin embargo, los paradigmas de vida desde la religión cristiana y la indígena no satisfacen las expectativas gozosas que unían a los dos personajes. En efecto, ni el ascetismo extremo de los franciscanos o el erotismo destructivo y de doble moral de los dominicos, ni la extrema dureza de la educación paterna satisfacían las expectativas de vida de Tlacotzin y Crisanta, quienes crearon para sí un modo de disfrute liberador respecto de ambas posiciones frente a la vida.

Sobresale el hecho de que Enrique Serna ubica en las capas sociales populares la parte activa de los cambios que se presentan en la trama y que influyen la perspectiva de vida construida por Crisanta y Tlacotzin, desafiando la historia oficial. Las interpretaciones neo-barrocas del período colonial como las que presenta Petra Schumm, señalan que en estos estratos se negociaron realmente las identidades culturales (Schumm, 1988). El relato de esta novela representa la identidad mestiza intercultural, como proyecto realmente existente en el contexto colonial, dadas las condiciones de algunos estratos sociales de la época, en este caso los populares, indígenas, criollos y mestizos. Proyecto que la ficción neo-barroca ofrece como posible en nuestro presente.

El contexto socio-cultural de esa época estaba compuesto por las tensiones entre el indio colonizado, el criollo que también se percibía en un esquema colonizador por parte de los peninsulares o "gachupines", que mantenían la hegemonía en aspectos como el económico, el religioso, el cultural y el social. Esta liberación prepara el momento del encuentro de Crisanta y Tlacotzin.

En la segunda parte, Crisanta y Tlacotzin desarrollan una nueva forma de vida construyendo valores autónomos, burlando el orden establecido y por lo tanto en condiciones difíciles hasta llegar al conflicto que esta unión tuvo como consecuencia social, por las acciones de Crisanta y Tlacotzin, ella como beata embaucadora y él como activista en un grupo de recuperación de las cosmovisiones indígenas a través del combate y la destrucción de las imágenes de la religión cristiana impuesta.

En la tercera parte se desarrolla el castigo que proviene del orden establecido por los colonizadores, pero se encuentran con un hijo mestizo que se presenta como alternativa esperanzadora, de ahí la conexión con el presente de la creación del relato.

¿Cuál es la propuesta identitaria de esta novela en relación con la unión de estos dos personajes y el nacimiento de su hijo mestizo? Podemos decir que el efecto neobarroco de esta novela consiste en proponer una nueva manera de estar en la vida, a través de la relación que construyen los personajes de Crisanta y Tlacotzin. Una forma de disfrute de la vida por la que ellos fueron condenados porque desafiaron el orden dominante, hasta convertirse en ángeles del abismo.

La fuerza erótica se plantea en la novela como factor de progresión de la propuesta temática y narrativa. De esta manera, a medida que avanza el relato, se acentúa la putrefacción del dominico Cárcamo como representante de la vileza colonial, en su erotismo perverso y destructivo, mientras que el erotismo creativo de Crisanta y Tlacotzin los une y los redime de sus propios actos destructivos, con el nacimiento de un hijo sano en medio de las ínfimas condiciones de vida de la prisión de la Inquisición.

El final también desafía la realidad histórica, pues en lugar de la ejecución de la pena de muerte, se plantea la huida de Crisanta y Tlacotzin hacia Cuba y la sobrevivencia del hijo muestra una propuesta desde la ficción que va en el sentido de resolver en el presente y para el futuro un problema generado en el pasado, de considerar otra historia que no es la que nos han contado desde la historia oficial. La ficción se propone así como una resolución posible del mestizaje y la interculturalidad como una modernidad barroca.



La diversidad de género

En relación con el tema de la diversidad de género, en *La novela perfecta* (2006), de Carmen Boullosa, la autora utiliza un recurso narrativo que consiste en dar la voz del relato a un personaje masculino que se refiere a una mujer. Lo que interesa al realizar una hermenéutica de esta novela es detectar tras el personaje narrador el autor modelo que conduce una lectura en la que se escuchan dos voces, la autoral femenina y la masculina del personaje. En la interpretación de esta novela hay que ver la manera en que el lector puede percibir el conflicto planteado en el relato, a través de su identificación con la idea de mujer por medio de una doble experiencia histórica, la de la mujer y la del varón, que corresponden a dos percepciones de la mujer, la del narrador en primera persona cuyo depositario es el personaje Vértiz, frente a una mirada autoral femenina.

Lo interesante es observar la manera en que el lector se identifica con ambas instancias narrativas. ¿Qué efecto experimenta cuando sigue la percepción de lo femenino desarrollada a través de la versión del personaje Vértiz, o cuando advierte también la estrategia autoral femenina en el acompañamiento de este personaje en su reflexión? Su elección temática lleva a la autora a estructurar el relato de manera que una voz narrativa identificada con el género masculino guía la percepción del tema narrativo; sin embargo, no puede dejar de detectarse que tras ese narrador está una percepción genérica femenina que percibe las concepciones de lo femenino y de la relación entre la mujer y el varón de una manera que entra en cuestionamiento mediante la ironía.

Es en esta táctica donde las dos voces se presentan en contrapunto, en ambos relatos. Lo que en el análisis se busca son los indicios que llevan al lector a percibir un segundo nivel de significación en el conflicto planteado en este relato, en el que percibiría la mirada ideológica del personaje varón hacia la mujer. *La novela perfecta* transcurre en el presente de la ciudad de Nueva York.

Este espacio está configurado desde la perspectiva del protagonista, un escritor mexicano de 42 años, Vértiz, el personaje narrador. Vive de las regalías de su novela y del trabajo de Sarita, su esposa, una abogada neoyorkina. Un tercer personaje es Paul Lederer, *alter ego* de Vértiz, quien surge como imagen

virtual y se presenta oportunamente como posibilitador del aprovechamiento de la riqueza que bulle en la mente del escritor, mediante un tipo de programa cibernético que propone llevar a cabo con la imaginación creadora de Vértiz.

Con esta visión del entorno cibernético, Vértiz y Lederer inician con éxito el trabajo. El proyecto permite la confección de una historia en la que su "autor", al prescindir de la mediación del lenguaje, traslada las imágenes de sus deseos directamente al receptor cibernético. De esta manera Vértiz da rienda suelta a su imaginario erótico. Instalado en este fluir de los deseos, contrasta su relación erótica con Sarita frente a la que mantienen sus protagonistas en el relato virtual.

En esta novela, Boullosa juega con las concepciones del varón hacia la mujer y las que la propia mujer tiene de sí misma. Se puede interpretar como un desdoblamiento de las facetas masculina y femenina de una misma persona. En el transcurso del relato, Vértiz caracteriza la personalidad femenina de Sarita desde la perspectiva de un modelo de mujer que rompe con los esquemas tradicionales, aunque conserva actitudes y funciones determinadas en la ideología social como propiamente femeninas. Se trata de una mujer profesional, que exagera el culto al cuerpo, sigue un formato de vestir, peinarse, etc., relacionado con una cierta concepción femenina de clase media profesional, que le permite adoptar apariencias recuperadas del mundo del varón, pero a la vez mantenerse en el interés masculino. Sin embargo, también se caracteriza por la otra función asignada a la mujer en el cuidado del orden del hogar, en detrimento de la imagen glamorosa.

La ironía es una operación interpretativa que corresponde hacer al lector para percibir en el relato de Boullosa la burla que suscita cuando el relato se dirige a la imagen de Sarita que responde a la que considera válida socialmente; así el ser y el hacer de Sarita desde la perspectiva de Vértiz, se presentan como las del ama de casa y la profesional de la abogacía, eficiente y práctica en ambos casos, en demérito de su atractivo erótico. En el ejercicio mediante el programa cibernético de Lederer, Vértiz traslada a la mujer con la que vive en el mundo real a un mundo en el que se transgreden estos órdenes en favor de un despliegue erótico de sus personajes femeninos.



En la novela hay rasgos que permiten interpretar en profundidad un conflicto que en la superficie circula en las preocupaciones sociales actuales como perspectiva de género. En principio podemos percibir el entorno edípico del relato, aunado a la imagen social del objeto del deseo del protagonista, en el que no encuentra respuesta erótica, pero que lo lleva a forjarse una imagen de lo femenino, con repercusiones en las relaciones mujer-varón. En este sentido, la configuración literaria de la realidad puede prestarse para la reflexión por parte del lector y volver al mundo de la realidad con una actitud crítica en relación con la representación simbólica que subyace a nuestras creencias y acciones en la relación con los otros. Pero ¿cómo funcionan los recursos literarios de la ironía y la superposición de las voces autorales y de los personajes narradores, desplegados por la autora?

Los indicios que encontramos en el relato de Carmen Boullosa consisten en que la mirada autoral femenina revela el carácter de objeto que la utopía tecnológica de Vértiz y Lederer construyen de la imagen de la mujer obviando la mediación del lenguaje en la relación erótica. La incoherencia se produce entre el orden de los hechos relatados y la interpretación de los mismos, o entre dos ámbitos interpretativos, en este caso el de Vértiz (como sujeto de una ideología) y el de la voz autoral o perspectiva de género (como una reflexión consciente). La autora deja abierta la puerta sobre el ámbito que su discurso niega, muestra ambos y pide la complicitad inteligente del lector. Con ello introduce la duda hermenéutica y distancia al lector de lo obvio.

En una perspectiva narrativa en la que la voz enunciativa es femenina y el narrador es uno de los personajes con identidad masculina, lo que resalta en primer lugar es la perspicacia de la voz externa para configurar una imagen de lo femenino desde un punto de vista masculino. Esta manera de narrar hace posible evidenciar los estereotipos como los que se derivan de la figuración del personaje femenino, que tiene indicios muy evidentes en el relato, pero también las aparentes conexiones que la mirada masculina del personaje narrador realiza a partir de su imagen de lo femenino. Sin embargo, estas conexiones parece ser que se le presentan al lector de una manera muy sutil, pues la información en el texto no está explícita. Este trabajo constituye un reto hermenéutico para

el lector, que pudiera identificarse con los sentidos que pueden tejerse a través del decir de Vértiz.

De una manera muy creativa, la autora hace jugar a lo largo del discurso, dos imaginarios en la concepción de la mujer, sin conducir al lector a juicios tajantes o lapidarios respecto a ambas perspectivas de la relación mujer-varón de esta historia. Por ello, el lector puede establecer una identificación comunicativa de simpatía, además de irónica con la idea que trabaja en la obra, pues se reconoce humanamente en el ser y el hacer de los personajes (Jauss, 1999). La ficción narrativa es una vía idónea para interpretar la representación literaria de los conflictos prefigurados en la realidad referencial de la obra, pues negar la realidad cotidiana mediante la ficción, puede provocar el rompimiento con el orden rutinario de un imaginario ideológico que mantenemos en la realidad.

LA DIVERSIDAD SEXUAL

En su novela *La sangre erguida* (2009), Enrique Serna explora los caminos de la diversidad sexual. Aquí el problema de la diversidad sexual está trabajado desde el punto de vista de las dificultades que conlleva para el varón lidiar con la preeminencia del falo sobre la conciencia y los sentimientos. Se trata del tema del falocentrismo y sus consecuencias en la vida cotidiana de los personajes. La narración está ubicada en la Barcelona contemporánea donde por diversos motivos confluyen tres personajes: el catalán Ferrán Miralles o Amador Bravo, que sufría de una impotencia sexual psicológica; el mexicano Bulmaro Díaz en quien el falo tenía predominio sobre su conciencia, y el argentino Juan Luis Kerlow quien tenía pleno dominio de su falo, pues podía controlarlo con su fuerza mental. Están aquí representados tres modelos de relación entre la sexualidad y la conciencia en la vida cotidiana. La relación de Ferrán Miralles con su sexualidad lo hace cargar con un complejo de inferioridad desde su adolescencia cuando falla en la conquista sexual de una compañera. Al recurrir al viagra (que adquiere mediante internet de un vendedor que resulta ser el mexicano Bulmaro Díaz), recupera su autoestima sexual, se vuelve un conquistador compulsivo, experimenta las posibilidades de la relación sexual que ofrece la Barcelona nocturna.



El análisis que se puede hacer de este personaje es el de la dependencia de las imágenes y los modelos sexuales sobre la propia concepción de la sexualidad, en una sociedad que exalta la exposición de la sexualidad como comprobación de que se es alguien.

El caso del argentino Juan Luis Kerlow es opuesto, pues él ha adquirido desde su adolescencia el poder sobre su falo, de tal manera que se convierte en un medio de vida, a través de su actuación en películas pornográficas y su trabajo sexual de lujo con las mujeres que lo requerían. Sin embargo, en una etapa crítica de su carrera se traslada a Barcelona, conoce a una joven de la cual se enamora; pero descubre que el enamoramiento debilita su potencia sexual, pues no puede mantener el dominio de su falo como lo hacía antes cuando sus relaciones con las mujeres no estaban establecidas por el amor. En este caso el problema es la relación entre la sexualidad y el afecto.

En relación con el mexicano Bulmaro Díaz, su falo lo domina a tal grado que por seguir a una mujer muy atractiva deja toda su vida con su esposa, sus hijos, su próspero negocio de mecánica automotriz, para trasladarse a Barcelona donde su amante espera hacer carrera artística como cantante. Las necesidades económicas lo conducen a trabajar en el negocio ilícito de venta de viagra pirata, mediante contactos por internet. Bulmaro Díaz da cuenta de la debilidad de carácter que se construye cuando los requerimientos del cuerpo dominan a la conciencia.

Podríamos decir que en esta novela de Enrique Serna, se trata de las dificultades de tres varones para ejercer su sexualidad con las mujeres. Son personas que, desde el punto de vista cultural moderno, se encuentran en una etapa de crisis en relación con la potencia sexual física: Ferrán tiene 47 años, Juan Luis 39 y Bulmaro 45. El manejo temático de la novela está estructurado mediante la alternancia rítmica y de imágenes lingüísticas de tres manifestaciones musicales en el relato: El bolero como represión del machismo mexicano; el tango como represión del europeísmo argentino y el flamenco como represión del franquismo sin Franco.

Detrás de la inestabilidad que experimentan estos personajes están los modelos socioculturales afianzados a través de pautas familiares, como la pervivencia

de la moral franquista que Ferrán Miralles hereda de sus padres; la familia catalana por línea materna que Juan Luis reencuentra en Barcelona, o en el caso de Bulmaro el discurso del deber familiar a través de su hermana.

De acuerdo con la hermenéutica hay que ubicar el horizonte de expectativas de los lectores y preguntarse sobre los efectos que podría producir en ellos. La discusión puede enmarcarse en la configuración mediante los recursos estructurales que conducen a la percepción conservadora del tema, en un contexto socio-cultural en el que se considera superada por nuevos modelos sobre la sexualidad. Cabe entonces preguntarse si la representación alimenta la percepción ideológica del tema o abre la posibilidad de una re-figuración liberadora.

Se puede subrayar el recurso de la ironía que en esta novela invita al lector a realizar un camino que parte de la risa superficial de la carcajada suscitada por la cursilería de las figuras de lenguaje utilizadas por Serna, hacia la risa reflexiva, que conduce a la posibilidad liberadora sobre el tema. Es en esta táctica donde el recurso de los géneros del bolero, el tango y el flamenco crea imágenes cuyo conservadurismo no puede pasar desapercibido para el lector atento, quien experimenta extrañeza y se ve impulsado a percibir el contrapunto del relato que está detrás de la superficie narrativa. Lo que se busca, entonces, son los indicios que llevan al lector a percibir un segundo nivel de significación en el conflicto planteado en este relato. El lector ingenuo es susceptible de caer en la trampa ideológica que vehiculan los géneros musicales empleados como recurso narrativo.

La mujer, como contraparte, es imaginada como pasión no como razón. Los tres personajes coinciden en su percepción de la mujer-pasión proporcionada por la cultura androcéntrica o falocrática, hablando en términos de los estudios de género (Cavarero, 1998). Sin embargo, la representación de la mujer-pasión es percibida como estadio superior en las conquistas de género. El contexto cultural de hispanidad como característica histórica común de estos personajes, con las particularidades de cada uno como pueden ser la represión franquista, la europeidad argentina y el machismo mexicano, sugiere que el autor hace confluir en su relato una representación de las imágenes sexuales del hispano heterosexual contemporáneo. Utiliza la ironía para mostrar las contradicciones



del imaginario de cada uno; así está el narcisismo de Ferrán, la auto-concepción de dominio de su sexualidad en Juan Luis y la lucha interna de Bulmaro entre su visión apegada al principio de realidad y su entrega al dominio del falo que lo convierte en un mandilón o un hombre que toma el lugar que el androcen-trismo ha reservado a la mujer. Ferrán es un sujeto de la represión sexual por los vestigios de la moral franquista que no se han podido superar en un sector conservador de la sociedad española contemporánea.

REFERENCIAS

- Arriarán, S. (2007). *Barroco y neobarroco en América Latina*. México: Ítaca.
- Boullosa, C. (2006). *La novela perfecta*. México: Alfaguara.
- Cavarero, A. (1998). "La pasión de la diferencia". En: Silvia Vegetti Finzi (Ed.). *Historia de las pasiones* (pp. 299-331). Buenos Aires: Losada.
- Eagleaton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.
- Hernández A., E. (2008). *La lectura hermenéutica de textos literarios*. México: Colegio de Estudios de Posgrado de la ciudad de México.
- Jauss, H. R. (1999). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Ortega, J. (1988). *El principio radical de lo nuevo. Posmodernidad, identidad y novela en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica, México.
- Pimentel, L. A. (2001). *Espacios de ficción, Siglo XX1*.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.
- Serna, E. (2009). *La sangre erguida*. México: Seix Barral.
- Serna, E. (2004). *Ángeles del abismo*. México: Joaquín Mortiz.
- Schumm, P. (Ed.) (1998). *Barrocos y modernos. Nuevos caminos en la investigación del barroco iberoamericano*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.

VI.3 INTERCULTURALIDAD EN LA PREPARATORIA AGRÍCOLA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

Amarilis González Hernández
Ma. Del Carmen Pérez Samaniego
Universidad Autónoma Chapingo, México

Palabras clave: Interculturalidad, estudiantes indígenas, Preparatoria Agrícola, jóvenes.

RESUMEN

La Universidad Autónoma Chapingo, dando continuidad a algunos principios básicos de la ENA, fue creada con la finalidad de que incluyera a estudiantes de cualquier región del país y promover el desarrollo de la producción agrícola en las distintas regiones del mismo, por ello la UACH se ha caracterizado por recibir a alumnos de las comunidades indígenas diversas, por tal motivo el objetivo del presente trabajo, es presentar avances respecto a alguna información de tipo educativo, social y cultural al momento de su ingreso a la preparatoria agrícola y su integración al ambiente educativo y a la convivencia con otros estudiantes que no comparten su cultura, esta información se retoma del trabajo sobre Perfil del Estudiante de nuevo Ingreso, generación 2010, elaborado en la UPOM y de una entrevista directa a alumnos de esta generación que estudian en la Preparatoria. Nos referimos a Interculturalidad como este proceso de relacionarse con valores, símbolos, creencias, costumbres y tradiciones nuevas, con las que conviven, se adaptan, crean y recrean para continuar en la Preparatoria Agrícola de Chapingo. Lo que implica una reconstrucción de vida, y entorno social que impacta en su proceso educativo. La importancia de este trabajo



radica en contribuir en la distinción de los aspectos que se deben tener en consideraciones al tratar con sujetos que son indígenas, jóvenes y estudiantes.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es contribuir a la construcción de la Universidad Autónoma Chapingo como un espacio intercultural. Nos ocupamos de los alumnos de origen indígena, para conocer sus condiciones de vida así como aspectos de su formación cultural que es parte de la riqueza y potencialidades de la UACH y, a su vez, factores que intervienen en los procesos educativos. Ser joven, estudiante e indígena en una comunidad que no es la originaria es un reto que debe contribuir a la construcción de la Universidad como institución intercultural desde una perspectiva crítica.

Si bien la interculturalidad no implica solamente a las culturas indígenas, no podemos ignorar que estructuralmente es la parte de la población que sufre con mayor profundidad la inequidad y la injusticia social en nuestro país, lo que repercute en su dinámica educativa. En esta ponencia se presenta un avance de información que describe algunas características de tipo educativo, social y cultural de alumnos indígenas que ingresaron a la Preparatoria Agrícola (PA) en 2010¹. En una segunda etapa, en proceso, se harán entrevistas a alumnos de esta generación que actualmente cursan el tercer año, para captar su opinión respecto a las formas en que se asume la interculturalidad, sus problemas y perspectivas.

LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO INTERCULTURAL

Por su modelo y carácter nacional, la UACH es un espacio en el que interactúan sujetos que provienen de diferentes lugares de la República Mexicana y por lo

¹ Esta información se retoma del trabajo sobre Perfil del Estudiante de Nuevo Ingreso, generación 2010, elaborado en la Unidad de Planeación, Organización y Métodos (UPOM) de la Universidad Autónoma Chapingo.

tanto que poseen culturas distintas. Por esta condición debe asumirse como un espacio en el que la interculturalidad permea el contenido y las prácticas académicas y sociales en general.

El punto de partida es conformar un concepto de cultura y de interculturalidad que sean soportes de una construcción institucional con estos contenidos. Si bien no es fácil asumir a la cultura a partir de una definición, dada su riqueza y complejidad, por la necesidad de acotar un concepto retomamos a Clifford Geertz para quien:

El concepto de cultura (...) denota una norma de significados transmitidos históricamente, personificados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento de la vida y sus actitudes con respecto a ésta. (Geertz, 1987)

Si bien la cultura es una construcción que nos clarifica quienes somos y nuestro sentido de pertenencia en un grupo o sociedad, en la interrelación con otros grupos sociales que poseen su propia cultura, existe un proceso de asimilar ciertas características dependiendo si proviene de una cultura dominante o bien podrían adaptar y copiar aquellas particularidades que se consideren útiles para el grupo social en cuestión. Vale la pena retomar la distinción que realiza Young Yun Kim entre asimilación y aculturación: "La asimilación es la aceptación de los principales elementos culturales de la sociedad receptora por parte del individuo forastero... (y) La aculturación es la adquisición de algunos pero no de todos los elementos de la cultura receptora" (citado en Trujillo, 2005).

En el caso de la Universidad Autónoma Chapingo y específicamente en PA conviven estudiantes jóvenes que tienen rasgos culturales diferentes y que tienen que convivir con otros estudiantes de la misma edad pero con costumbres, conocimientos, prácticas, lenguaje y vestimenta diferentes, haciendo de la Preparatoria Agrícola, como parte de la UACH, un espacio intercultural. Sin embargo la interculturalidad como proyecto cultural y educativo es un proceso en construcción del que Chapingo debe tomar parte.

Intercultural no en el sentido de asimilación Educar para igualar, sino como interacción y conocimiento de los diversos sujetos sociales en la institución. Específicamente hablamos de una interculturalidad crítica:

Como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, que permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural. Es argumentar no por la simple relación *entre* grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas “especiales” que permitan que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando prácticas y pensamientos racionalizados y excluyentes. (Walsh, 2009).

Debe de ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta Desde esta perspectiva, “la universidad tiene un papel fundamental como el espacio que contribuya en generar el conocimiento de la historia” (García Castaño, Montes del Castillo y Pulido), del lenguaje, de la cosmovisión y conocimiento de los estudiantes que tiene a su cargo y, particularmente, en el desarrollo de un conocimiento agronómico que abreve de esta riqueza cultural y aporte a su conservación, promoción y permanencia.

Como menciona Walsh, “la interculturalidad crítica es un proceso en construcción en donde la universidad y el currículo, toman un papel fundamental” (Walsh, 2009). Al poner la autora el acento en la universidad y el currículo, da la pauta para ahondar en los distintos espacios y dimensiones de ambos; la primera desde su perspectiva como organización pública y con funciones académicas y sociales y, del currículum desde sus diversos niveles o fases de concreción²

² Gimeno Sacristán da una definición de currículum en un sentido amplio como *proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada*. Ubica los siguientes niveles o fases en que

(véase Sacristán, 2007) El currículum como construcción cultural implica entre otras tantas cosas, la participación de todos los actores del proceso educativo. Esto es, la práctica educativa es social y se construye en relación con otras esferas de lo social que ella misma contribuye a constituir, de ahí que el papel de los alumnos en la construcción del currículum, con todo lo que los define como jóvenes, como estudiantes y como herederos de cierta cultura en particular, son elementos en la construcción curricular,

sus concepciones sobre la educación que les conviene, sus aspiraciones que persiguen y los modelos culturales desde los que piensan, son factores que determinan sus reivindicaciones y estrategias para negociar los asuntos en los que participan, incluido el currículum. (Sacristán, 1999).

Por lo que, “La construcción de una educación intercultural se debe sustentar en el diálogo entre los patrones de interacción sociocultural locales” (Díaz-Couder, 1998), correspondientes a los distintos grupos o “culturas”, indígenas y no indígenas, con la cultura de la escuela. Si ahondamos en esta idea debemos trabajar esta última noción de la cultura escolar, como un espacio de reproducción- resistencia que implica por tanto una permanente confrontación entre la cultura dominante, que en el marco neoliberal avanza hacia pretensiones de homogenización y del valor mercantil de todos los espacios de la vida social, con la construcción de una interculturalidad crítica que como proceso- proyecto implica “re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2009).

Desde esta perspectiva, este trabajo se propone contribuir a la discusión en la UACH de esta interpretación de la interculturalidad, que sea práctica constante de su currículum, en el sentido amplio, y de la universidad como espacio de conocimiento y de vida.

se objetiva el currículum y que creemos habrá que analizar en el marco de la interculturalidad: currículum prescrito, el presentado y el moldeado por los profesores; el currículum en acción, el realizado y el evaluado (Sacristán, 2007).

RESULTADOS

Hemos tomado algunos datos de los alumnos indígenas que ingresaron a la Preparatoria Agrícola en el año 2010. La proporción de alumnos indígenas que ingresan a la Universidad ha ido en aumento cada ciclo escolar; en la generación 2010, 30% del ingreso a la preparatoria responde en torno a su origen indígena, mientras que 39% del propedéutico así lo reconoce (gráfica 1). De este ingreso a la PA, 64% correspondió a hombres y el 36 % a mujeres.

En el ingreso a la PA se contabilizan un total de 18 grupos indígenas, teniendo mayor presencia PA los mixtecos, nahuas y zapotecos que juntos representan 52% (cuadro 1).

Cuadro 1. Alumnos indígenas. Ingreso a Preparatoria Agrícola, 2010

ÉTNIA	ALUMNOS	%
Náhuatl	57	17.6
Mixteco	57	17.6
Zapoteco	55	17.0
Totonaco	30	9.3
Otra	30	9.3
Mixe	22	6.8
Tzotzil	16	4.9
Otomí	10	3.1
Mazahua	9	2.8
Chinanteco	7	2.2
Chol	7	2.2
Purépecha	5	1.5
Tzeltal	4	1.2
Tojolabal	4	1.2
Mazatleco	3	0.9
Maya	2	0.6
Zoque	2	0.6
Huasteco	2	0.6
Huichol	1	0.3
Huave	1	0.3
Popoloca	0	0.0
Total	324	100.0

Fuente: Perfil del alumno de nuevo ingreso a la UACH, 2010. UPOM-UACH

Sabemos que 60% de quienes ingresaron a la preparatoria son hablantes de su lengua materna, esto es, 194 del total de 324. Los grupos tzeltal, chol, mazatleco, mixe, totonaco, chinanteco, zapoteco y náhuatl sobresalen porque más del 70% de los ingresantes pertenecientes a ellos, hablan su lengua (cuadro 2).

En términos generales la escolaridad de los padres de los alumnos indígenas es menor que en el conjunto de la generación.

Cerca de las tres cuartas partes (71%) de las madres y los padres cursaron la primaria, algunos sin concluir, y la secundaria. Ambos padres cuentan en un mayor porcentaje con primaria terminada, 28% las mamás y 24% los papás. El 13% de las mamás y 7% de los papás no saben leer ni escribir, mientras que 1.5% y 3% respectivamente, no tienen escolaridad pero leen y escriben; los datos para toda la generación son que 3.5% de los padres no saben leer ni escribir y 4.5% de las madres también guardan esta situación escolar. Los porcentajes de educación media superior no sobrepasan 12%, siendo menor para las mamás, mientras que únicamente el 7% de las mamás y el 11% de los papás cuentan con nivel superior. En general, la escolaridad de las madres es menor (Cuadro 3).

En lo que se refiere a la secundaria de procedencia de los jóvenes que ingresaron, 97% estudiaron en escuelas públicas. Es notorio el peso mayoritario de la secundaria técnica y la telesecundaria, disminuyendo de manera importante los alumnos que proceden de secundarias generales, con respecto al ingreso total de la preparatoria agrícola en el año que nos ocupa (cuadro 4).

El 48% de ellos, obtuvo en la secundaria promedios superiores al 9.0 y otro 43% de 8.0 a 8.9, apenas % calificó promedios menores al 8.0 (cuadro 5). Los datos de los promedios obtenidos nos hablan que en el contexto escolar que tuvieron, son alumnos que concluyeron el nivel medio de manera adecuada mostrando un buen desempeño. Sin embargo, hay que tener presente que la mayoría de ellos proceden de secundarias técnicas y telesecundarias, ambas modalidades, en los datos globales de las pruebas de aprovechamiento, califican más bajo que las secundarias generales, lo que supone una menor calidad en la enseñanza producto de un contexto de menores apoyos por parte de las autoridades educativas, y de condiciones socioeconómicas desfavorables.

**Cuadro 2. Porcentaje de hablantes según grupo indígena.
Ingreso a Preparatoria Agrícola, 2010**

GRUPO	ALUMNOS	HABLANTES	%
Náhuatl	57	39	68.4
Mixteco	57	26	45.6
Zapoteco	55	43	78.2
Totonaco	29	25	86.2
Otra	32		0
Mixe	22	19	86.4
Tzotzil	16	12	75
Otomí	10	6	60
Mazahua	9	1	11.1
Chinanteco	7	6	85.7
Chol	7	7	100
Purépecha	5	1	20
Tzeltal	4	4	100
Tojolabal	3		0
Mazatleco	3	3	100
Maya	2	1	50
Zoque	2	0	0
Huasteco	2	1	50
Huichol	1	0	0
Huave	1	0	0
Popoloca	0	0	
Total	324	194	59.9

Otros datos respecto a las condiciones generales de este grupo de alumnos, es que 81% de ellos indica que no cuenta con una computadora en su hogar. Otras limitaciones en el acceso a información y cultura en general, es la carencia de actividades e infraestructura en sus localidades. Las canchas deportivas, los cybers y la biblioteca fueron las opciones más frecuentes ya que más del 75% de los jóvenes respondió sobre su existencia en su localidad.

**Cuadro 3. Escolaridad de los padres indígenas.
Ingreso a la Preparatoria Agrícola, 2010**

ESCOLARIDAD	MAMÁ		PAPÁ	
	TODA LA GENERACIÓN	ALUMNOS INDÍGENAS	TODA LA GENERACIÓN	ALUMNOS INDÍGENAS
No sabe leer ni escribir	4.5	12.7	3.5	7.1
Sin escolaridad, pero sabe leer y escribir	1.2	1.5	1.7	3.1
Primaria inconclusa	14.5	24.7	16.7	23.5
Primaria terminada	21.3	28.4	18.3	23.8
Secundaria	29.3	18.5	24.7	23.5
Bachillerato	11.2	5.9	10.4	5.9
Técnico	4.8	1.2	3.8	1.9
Licenciatura	10.6	6.5	16.0	10.5
Posgrado	1.8	0.6	4.0	0.9
Sin dato	0.8	0.0	0.8	0.0
Total	100	100.0	100	100.0

Fuente: Perfil del alumno de nuevo ingreso a la UACH, 2010. UPOM-UACH

Cuadro 4. Secundaria de procedencia de alumnos indígenas que ingresaron a la Preparatoria Agrícola, ingreso 2010

TIPO DE SECUNDARIA	INGRESO TOTAL A LA PA %	INGRESO INDÍGENA %
Secundaria general	33.9	18.2
Secundaria técnica	34.5	42.6
Telesecundaria	29.6	38.3

Fuente: Perfil del alumno de nuevo ingreso a la UACH, 2010. UPOM-UACH

**Cuadro 5. Promedio obtenido por alumnos indígenas en el nivel medio.
Ingreso a la Preparatoria Agrícola, 2010**

PROMEDIO	ALUMNOS	%
6.0 a 6.9	2	0.6
7.0 a 7.9	27	8.3
8.0 a 8.9	140	43.2
9.0 a 10.0	155	47.8
Sin dato	0	0
Total	324	100.0

Fuente: Perfil del alumno de nuevo ingreso a la UACH, 2010. UPOM-UACH

**Cuadro 6. Espacios culturales y recreativos existentes en las localidades.
Ingreso a la Preparatoria Agrícola, 2010 (porcentaje)**

	TODA LA GENERACIÓN	ALUMNOS INDÍGENAS
Canchas deportivas	96.1	95.1
Café Internet o cybers	89.8	84.9
Bibliotecas	82.5	76.2
Unidad deportiva	61.2	42.0
Casa de la cultura	59.4	41.7
Gimnasios privados	44.2	36.7
Librerías	42.8	29.6
Clubes deportivos	41.9	27.8
Antros (discotecas)	41.8	23.5
Asociaciones culturales	41.1	21.6
Cine	32.5	19.1
Museos	32.2	14.2
Teatro	18.3	10.2

Fuente: Perfil del alumno de nuevo ingreso a la UACH, 2010. UPOM-UACH

Si comparamos los datos referentes a las localidades de origen con las de la generación en su totalidad, podemos observar mayores limitaciones, en particular en los casos de unidades deportivas, librerías, cine, teatro y los antros (Cuadro 6), que están presentes en zonas urbanas mayoritariamente.

NOTAS FINALES

- La interculturalidad debe ser un elemento central del modelo académico de la UACH dada su función social que expresamente se orienta al sector rural y, de manera preferente a los jóvenes de escasos recursos, entre los que se encuentra la población indígena. También debe asumir la interculturalidad por su carácter nacional.
- La convivencia en Chapingo de jóvenes de la mayoría de entidades del país, la hace un espacio de gran riqueza cultural, lo que le imprime una

potencialidad, explorada de manera limitada, en la formación académica y personal de quienes en ella interactúan, no solo en las actividades y prácticas de los alumnos sino de los demás actores: académicos, funcionarios y trabajadores. Cada uno de estos actores debe propiciar en el marco de sus funciones la interculturalidad, abriendo los espacios físicos y comunicativos para su construcción.

- Asumir como parte del modelo académico la interculturalidad, abre una perspectiva educativa en torno al diálogo entre saberes y formas del ver el mundo, pero también nos permite comprender la interacción entre socioculturas locales y la cultura escolar, con lo que se puede contribuir a aminorar la desigualdad educativa al reconocer la diversidad para una verdadera igualdad de oportunidades.
- El conocimiento que tenemos de los estudiantes indígenas, nos permite vislumbrar que cuentan con recursos económicos, materiales y educativos diferentes, que al enfrentarse a la cultura escolar podrían situarlos en condiciones de desventaja en su desempeño académico.

REFERENCIAS

- Díaz Couder, E. (1998), Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*. núm 17, s/p.
- García Castaño, F. J., Montes del Castillo, Á., y Pulido, R. A. (s.f.). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Geertz, Clifford (1987). La interpretación de las culturas, Gedisa, Barcelona,
- Sacristán, Gimeno, (1999). Poderes inestables en educación. 2ª. Ed. Morata. Madrid, España.
- Sacristán, Gimeno, (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. 9ª. Ed. Morata. Madrid, España.
- Trujillo. S. F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, n°4, s/p.



UPOM, UACH. (2013). Perfil del alumno de nuevo ingreso a la UACH, 2010. Versión preliminar.

Walsh, Catherine. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Interculturalidad y Educación Intercultural, (pp. 75-96). la Paz.

VI.4 INVESTIGACIÓN SOBRE DISCAPACIDAD EN UNIVERSITARIOS: UNA PROPUESTA DE INCLUSIÓN DESDE LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS

Norma Alcántara Gómez
Universidad Latina, Campus Sur, México DF

Palabras clave: Discapacidad, universidad,
inclusión, trayectorias académicas

RESUMEN

En el campo de la investigación sobre la discapacidad, el enfoque positivista se ha ubicado en el modelo médico con los supuestos que lleva incorporados y según los cuales la discapacidad constituye una patología individual. Es por esto que la mayoría de estas investigaciones son irrelevantes u opresoras. Incluso cuando se ha empleado la investigación aplicada o la investigación-acción se han reproducido las relaciones sociales de producción de la investigación porque no se ha contado con la participación de las personas discapacitadas en el proceso de investigación, como participantes activos, sino como sujetos pasivos. En muchos casos la investigación sobre la discapacidad no ha integrado a los discapacitados quienes llegan a ser objetos pasivos para entrevistas y observaciones. (Oliver en Barton, 1998, p. 52)

Partiendo de estas consideraciones, la presente ponencia destaca la importancia de realizar investigaciones sobre la discapacidad en universitarios, desde un enfoque alternativo y emancipador, a fin de que sean más relevantes para las vidas de los discapacitados y contribuyan más a la mejora de sus circunstancias materiales. Se plantea una propuesta de inclusión,



desde las trayectorias académicas en este contexto, encaminada a tratar de comprender por qué las instituciones y las relaciones sociales asumen determinadas formas, para descifrar las relaciones de poder existentes y ofrecer interpretaciones alternativas de cómo son las cosas y cómo podrían ser. Cabe anticipar que para una teoría de la discapacidad “es inevitable un planteamiento político, por cuanto supone la defensa y la transformación, tanto material como ideológica, de la provisión sanitaria y de bienestar del Estado, como condición esencial que permita transformar las vidas de la inmensa mayoría de discapacitados” (Ridell, en Barton, 1998, p. 99).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las prioridades de la sociedad es reconocer la diversidad, valorizar las diferencias humanas, aceptarlas dentro de un contexto social que pueda ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades. No obstante hay una exclusión social y algunas personas, o grupos de ellas, no tienen acceso, o sólo un acceso restringido, a determinados derechos considerados como vitales para vivir con un mínimo de bienestar y seguridad. Entre estos derechos se encuentra la educación, el trabajo estable, la vivienda digna, la atención sanitaria, los cuales conformarían la ciudadanía social.

De acuerdo con Clara Meza (2010, pp. 75-77), a pesar del intento por establecer líneas generales para su comprensión, en cada región o país, la exclusión tiene características particulares, asociadas principalmente a cuestiones macroestructurales como los niveles de desarrollo económico, la cohesión familiar y social, los patrones culturales y la política social. Asimismo, cuando se habla de exclusión social, se asocia con determinado grupo identificado por una lengua, condición étnica, situación económica, situación laboral, género o raza.

Continuando con la idea de esta autora (Meza, 2010, p. 78), específicamente en el ámbito de la discapacidad parece que el asunto de la exclusión desde la perspectiva social se diluye hasta hacerse un asunto individual más que

colectivo; es común atribuir los problemas escolares a los alumnos o en todo caso a sus familias, pero no a la escuela. Existe una tendencia a centrarse en los 'excluidos', a quienes se identifica y problematiza, pero no se presta la misma atención a los 'exclusores', ya sean leyes, procedimientos o actitudes. Tampoco se revisan los mecanismos, que bajo un discurso de inclusión, generan nuevas formas de excluir a ciertos sectores de la sociedad del ejercicio de sus derechos como ciudadanos.

La protección del derecho a la educación debería ser el tema central del debate de la inclusión. Desde esta perspectiva, uno de los focos de investigación actual son los sistemas educativos, por considerarse un instrumento de exclusión por excelencia en la sociedad contemporánea; la selección académica basada en estándares de rendimiento y en currículos diseñados con criterios meramente académicos sigue imponiendo la homogeneidad. (Meza, 2010, p. 78).

En el caso de la enseñanza superior el tema de la discapacidad no ha sido suficientemente investigado, al parecer la mayoría de los estudios sobre integración educativa se enfocan a la escolarización de nivel básico. Además, el debate acerca de la integración se refiere más a las dificultades físicas impuestas por el entorno, a las dificultades técnicas de acceso al currículum y a las dificultades extracurriculares como condiciones de alojamiento y vida social. Regularmente hay poca información sobre los discapacitados en educación superior y la que existe se refiere casi por completo a estudiantes. (Hurst, en Barton, 1998, pp. 141 y 142).

Prácticamente no hay datos que indiquen cuáles son las experiencias vividas de los estudiantes discapacitados, es decir, casi no se cuenta con información para saber si los alumnos sordos y los ciegos comparten experiencias similares y cuál es la experiencia global de la vida del universitario. En este contexto, el análisis del carácter de las trayectorias académicas de las personas con discapacidad, y de sus compañeros, en la enseñanza superior, permitiría identificar las necesidades que tienen ambos para lograr su permanencia en la escuela así como la inclusión educativa.

Actualmente en muchas partes del mundo se pretende hacer escuelas inclusivas en sistemas educativos rígidos, antidemocráticos y segregadores, compatibles



por otro lado con una sociedad del mérito, la eficacia y la competición. En estas circunstancias la promoción de un trato igualitario hacia los estudiantes respetando sus diferencias coexiste con la necesidad de diferenciarlos en términos de dichas exigencias sociales. Esta contradicción genera la exclusión escolar aunque exista una tendencia en la investigación y en las políticas públicas a abordar el asunto de la escuela inclusiva como algo deseable, como un valor asumido. (Meza 2010, pp. 78 y 79)

Es necesario considerar, que en nuestros días, la inclusión/exclusión son elementos que coexisten y guardan una dependencia mutua. Además, dichos conceptos no son inamovibles, sino que experimentan cambios y se rediseñan sus fronteras en un mismo contexto y entre diversos contextos, de tal manera que a la hora de decidir a qué excluidos se incluye, generalmente no se va más allá de reajustar las fronteras y de reinstituir nuevos límites.

En el caso de México, no existen siquiera datos concretos sobre el número de habitantes con discapacidad que hay en el país; las estadísticas del Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) sólo proporcionan el volumen de los hogares donde al menos uno de sus miembros tiene problemas de discapacidad, pero no se hace una división clara del tipo de caso. Así el término discapacidad agrupa las discapacidades auditivas, visuales, físicas e intelectuales, lo que limita las posibilidades de promover medidas eficaces que respondan a las necesidades específicas de cada sector. (Alcántara, 2008, p. 6)

Aunque el discurso gubernamental promueve la integración como una medida para que todos tengan las mismas oportunidades y desarrollen sus potencialidades ¿qué pasa con las personas con discapacidad que no pueden ingresar o permanecer en las escuelas de educación superior porque no se dispone de las instalaciones ni de los servicios de apoyo que requieren?

Por lo anteriormente expuesto, la institución escolar, con base en los principios de la interculturalidad, ha de enseñar que la exclusión es una construcción social negativa; que es indispensable asumir la diversidad cultural de manera democrática, responsable, solidaria y reconstruir la historia así como la cultura de las clases dominadas. Esto permitirá que tanto alumnos como maestros, con y

sin discapacidad, propongan medidas y las apliquen en la vida cotidiana para que dichos temas se aborden con un sentido crítico y se resuelvan (Alcántara, 2010, p. 13).

La educación intercultural dará lugar a un óptimo desenvolvimiento escolar, a buenas relaciones entre los alumnos (minoritarios y mayoritarios), a una igualdad real de oportunidades educativas, a una valoración del verdadero potencial de los estudiantes, al respeto hacia la cultura, la lengua, el ritmo de aprendizaje de los alumnos, por parte de los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el contexto del movimiento de la discapacidad se requiere una conciencia mayor de la diversidad de la experiencia; una actitud crítica evitará la reificación de la teoría y permitirá que las explicaciones sean flexibles y tengan sentido para aquellos cuyas vidas pretenden comprender. Es relevante evitar la formulación de teorías que no sean más que rígidos monolitos, para ello, los propios discapacitados han de asumirse como agentes activos para democratizar las relaciones en la investigación.

De acuerdo con Ridell (en Barton, 1998, p. 120), algunos estudios incluyen a personas con dificultades de aprendizaje con una participación activa; los estudiosos no discapacitados que abordan estos temas han de tener en cuenta la necesidad de ser humildes, de escuchar con atención lo que tengan que decir los discapacitados sobre su trabajo, y ser precavidos con las conclusiones de su investigación que llevan el distintivo de la respetabilidad académica pero que quizá tengan implicaciones negativas para las personas discapacitadas.

La investigación que aquí se propone representa un esfuerzo por formular teorías y programas de cambio alternativo ya que una razón poderosa para teorizar es la de desafiar la hegemonía social. En cuanto al desarrollo de discursos alternativos sobre necesidades educativas especiales se intenta posibilitar alianzas entre profesores y alumnos. Se busca avanzar en la comprensión de cómo las condiciones históricas y económicas interactúan con las circunstancias individuales, de las que darán cuenta las trayectorias académicas, para crear la opresión y emplear este conocimiento en la lucha por el cambio social.

DELIMITACIÓN DEL TEMA

La inclusión de estudiantes y docentes discapacitados en la enseñanza superior mexicana, a partir del análisis de las trayectorias académicas tanto de estas personas como de universitarios sin discapacidad.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Analizar el carácter de las trayectorias académicas de universitarios con y sin discapacidad, destacando sus concepciones sobre los elementos de la inclusión educativa, para elaborar e implementar una propuesta encaminada a promover entornos que favorezcan el ingreso y la permanencia de personas con discapacidad en la enseñanza superior en la Universidad Latina, Campus Sur.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué percepción tienen de sí mismos y de sus compañeros, como universitarios con y sin discapacidad, los estudiantes y docentes de la Universidad Latina, Campus Sur, cuáles son las estrategias que utilizan para su ingreso y permanencia en la enseñanza superior, qué tipo de relaciones entablan entre sí dentro y fuera de la escuela y cuáles son las principales preocupaciones así como las experiencias que han tenido a lo largo de su escolarización?

¿Cómo se caracterizan las necesidades educativas especiales de los universitarios (con y sin discapacidad), qué planteamientos hacen dichos universitarios sobre sus posibilidades de desenvolvimiento así como de sus expectativas; cuáles son sus concepciones sobre discapacidad, necesidades educativas especiales e inclusión escolar y qué influencia tiene la familia en el desarrollo académico de éstos?

¿Cómo podrían incidir las propuestas de educación intercultural, planteadas desde un enfoque emancipador, para que más personas con discapacidad ingresen, permanezcan y logren su inclusión en el sistema de enseñanza superior?
¿Por qué es importante que los discapacitados accedan a los estudios superiores

aumenten sus conocimientos, habilidades sociales y se constituyan en objeto de debate y análisis?

METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo de este estudio se plantea la metodología como la forma en la que se enfocan los problemas y se buscan las respuestas: en ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación; precisamente utilizaré los métodos cualitativos con base en los distintos intereses y propósitos del presente trabajo (Taylor y Bogdan, 1996). De acuerdo con Erickson (en Wittrock, 1997b, p. 195), el modelo interpretativo representaría los enfoques de la investigación sobre la enseñanza llamados etnográficos, cualitativos, observacional participativo, estudio de caso, interaccionista simbólico, fenomenológico y constructivista. Dicho enfoque utiliza por ejemplo la observación participante o la entrevista en profundidad con el fin de obtener datos descriptivos. Este paradigma tiene como supuesto básico la necesidad de comprensión del sentimiento de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis, 1993, p. 43).

La investigación cualitativa constituye una tradición particular en las ciencias sociales la cual depende, sobre todo, de la observación de los actores en su propio terreno y la interacción con ellos en su lenguaje y con sus mismos términos (Vasilachis, 1993, pp. 58-59). La frase metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Cabe destacar, conforme a lo expresado por Taylor y Bogdan (1996), algunas características de la investigación cualitativa: es inductiva, humanista, el investigador es sensible a los efectos que él mismo causa sobre las personas que son sujeto de estudio, trata de comprender a los sujetos dentro del marco de las referencias de ellos mismos, aporta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, toma como valiosas todas las perspectivas y admite como dignos de estudio a todos los escenarios así como a todas las personas.

Para la elaboración de este documento considero tres niveles de reconstrucción epistemológica: la acción social significativa expresada en la vida escolar cotidiana, el entramado tanto histórico como cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción; y, el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura escolar. Asimismo tomaré en cuenta ciertas tareas básicas al iniciar mi trabajo de campo: la definición del protocolo de investigación, las preguntas y dimensiones de análisis; la dimensión del referente empírico y la selección de técnicas e instrumentos de investigación (Bertely, 2000, pp. 43 y 44).

Parto de la noción de escuela como una institución socialmente construida con base en los procesos conformados en ella por diferentes sujetos: maestros, alumnos familia, autoridades educativas y locales; lugar que se plantea como un sitio potencial de estudio (Galván, 1998, p. 22).

Debido a la información que me interesa recabar considero pertinente, para realizar mi trabajo de campo, aplicar la técnica de la entrevista, la cual implica la presencia del investigador en el campo de estudio a fin de documentar los principales acontecimientos, y su responsabilidad para declarar, ante los demás, de manera general, sincera, precisa y cautelosa sus intereses y motivaciones tanto académicas como personales (Bertely, 2000, pp. 44-54). La entrevista cualitativa permite descubrir las visiones de las personas y recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero es también un medio de hacer que las cosas sucedan y estimular el flujo de datos (Woods, 1985, p. 77).

Conforme a lo expresado por Miguel Martínez (1998, p. 65) en la investigación etnográfica la entrevista es un instrumento técnico de gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica. Peter Woods (1985, pp. 82 y 83) prefiere llamar a las entrevistas conversaciones o discusiones porque así indican un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal en donde los individuos se pueden manifestar tal como son sin esconder su personalidad real, privada, inaccesible. Se trata de motivar la voluntad del informante sin presionarlo para lograr un estado de espontaneidad y reciprocidad.

Para este estudio, de acuerdo con Fortino Vela (en Tarres, 2008, p. 66), la entrevista se define como una situación construida o creada para que un

individuo exprese, al menos en una conversación, algunas partes acerca de sus referencias pasadas, presentes así como sus anticipaciones e intenciones futuras. Aquí interactúan personas: un entrevistado quien transmite información y un entrevistador que la recibe; entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico y de retroalimentación. "Recientemente la investigación social emplea la entrevista cualitativa como un instrumento privilegiado para la recolección de la información" (Tarres, 2008, p. 68).

Cabe destacar que al entrevistar a sujetos con discapacidad, con base en la experiencia de Hurst (en Barton, 1998, pp. 139-158), me planteo lo siguiente:

- ¿Qué derecho tengo de emprender este trabajo?
- ¿Qué responsabilidades derivan de mi posición como docente a nivel licenciatura?
- ¿Cómo puedo emplear mi conocimiento y mis capacidades para desafiar las formas de opresión que experimentan las personas discapacitadas?
- ¿Con lo que digo y con lo que escribo reproduzco un sistema de dominación o lo desafío?

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Dice Fortino Vela (en Tarrés, 2008, p. 87) que gran parte de los análisis de las entrevistas cualitativas utilizan un enfoque inductivo, en el cual el investigador trata de dar sentido al tema que estudia sin imponer expectativas preexistentes o teorías preformuladas, sino dejando que sean los propios investigadores los que puedan orientar la búsqueda de explicaciones. Será el propio investigador quien formule posiciones teóricas.

Con base en el análisis de la información se clasificará en categorías las diversas posiciones o actitudes que reflejan las respuestas; se establecen las categorías y se clasifican las respuestas en función de éstas. Posteriormente se hace la interpretación con el fin de identificar los puntos de concordancia o discordancia entre la discusión elaborada con los elementos teóricos y conceptuales y la realizada con los datos extraídos de la realidad.

Para esta investigación, asumo que el análisis de los procesos locales en una escuela informa de relaciones más amplias las cuales componen la institución escolar, es decir, los procesos escolares locales son comentarios específicos y circunstanciados del mundo educativo escolar más general (Galván, 1998, p. 16).

Espero realizar mi trabajo con alumnos y compañeros discapacitados de una forma apropiada y aceptable para ellos, por lo cual este proyecto tendrá como precepto clave la declaración inequívoca sobre el modelo social de la discapacidad y la opresión social derivada de él. Asimismo, reconocerá la importancia de la experiencia de la discapacidad, la autodefinition, la autodeterminación y la autodefensa. Es decir, respetará los principios de la vida independiente: en qué medida los estudiantes discapacitados controlan sus propias vidas y son capaces de organizarlas de la forma que desean.

MARCO DE REFERENCIA (CONCEPTUAL)

A continuación desarrollo algunos de los principales conceptos que abordaré con esta investigación

Principios para la inclusión

De acuerdo con Elisa Saad (2000, p. 47) la autodeterminación es un concepto o principio que cada vez recibe mayor atención por quienes promueven el derecho o una mejor calidad de vida de las personas con discapacidad; tiene su más fuerte sustento en el movimiento de vida independiente. Autodeterminación, se refiere al derecho de cada individuo de poder elegir así como decidir sobre los asuntos que son importantes para sí mismo, implica contar con actitudes y habilidades a fin de actuar como el agente principal en la propia vida y a libertad para no vencerse ante las influencias o interferencias externas.

Autodeterminación, es controlar las elecciones y opciones: una persona que se autodetermina es autónoma, actúa de acuerdo a sus creencias personales, valores, intereses y habilidades (Saad, 2000, p. 47). Las acciones de las personas

que se autodeterminan están reflejadas en las siguientes características esenciales (Saad, 2000, pp. 53 y 54):

- **Autonomía.** La persona actúa conforme a sus propios intereses, necesidades y habilidades; lo hace con independencia de influencias o interferencias externas. Parte constitutiva de esta característica puede ser cierta interdependencia funcional con familiares, amigos y otras personas con quienes se convive regularmente.
- **Autorregulación.** Se refiere a las decisiones tomadas por las personas acerca de las habilidades que han de emplear en una situación particular previo examen de las tareas y análisis de la disponibilidad de su propio repertorio de conductas; evalúan los planes de acción y hacen evaluación de los logros cuando es necesario.
- **Facultamiento psicológico.** Incluye las múltiples dimensiones de percibir el control, como aspectos cognitivos, de personalidad y de motivación. Las personas que se autodeterminan se basan en la creencia de que ellos tienen la capacidad para ejecutar conductas que los conduzcan a logros en su medio ambiente.
- **Autorrealización.** Hace referencia al conocimiento de sí mismo así como de las propias fuerzas y limitaciones de manera que estos conocimientos permitan la elección de planes en beneficio propio. Implica evaluar la influencia sobre sí de otras personas que lo rodean; además permite atribuir los resultados de la conducta a las propias acciones.

De estas características se desprenden el desarrollo y la adquisición de múltiples componentes y elementos relacionados que constituyen la autodeterminación, a continuación señalo algunos de los que parecen ser particularmente importantes (Saad, 2000, p. 54):

- Habilidades para hacer elecciones.
- Habilidades para tomar decisiones.
- Habilidades para resolver problemas.

- Habilidades para alcanzar objetivos o conseguir metas.
- Habilidades de autodirección.
- Habilidades de autodefensa.
- Atribuciones positivas de eficacia y expectativas de logro.
- Autoconciencia.
- Autoconocimiento.

Al efectuar los principios del facultamiento sus miembros se benefician al adquirir confianza en sí mismos, autovaloración, autoeficacia, mayor control de sus vidas así como mayor participación en actividades de grupo, en la comunidad y en movimiento de defensa/autodefensa. Como grupo, el resultado de desarrollar los principios de facultamiento permite aprender a trabajar en forma colaborativa, volverse defensor tanto de los derechos propios como de otros y fortalecer acciones grupales, colaboración y compañerismo (Saad, 2000, p. 57).

Para Lobato (2001, p. 43) es muy importante desarrollar la autoestima pero también favorecer la reflexión crítica y la participación grupal a fin de fomentar actitudes de respeto a la diversidad y una mejor disposición para la toma de acciones que fortalezcan el respeto de los derechos de las personas con discapacidad.

Conforme a lo expresado por Saad (2000, p. 57) en el contexto de la discapacidad un defensor es quien lucha por las causas de otros, la autodefensa por su parte, se refiere a la lucha de las personas por mejorar su calidad de vida: grupos de personas que trabajan juntos a favor de la justicia, ayudándose mutuamente a tomar responsabilidades y luchas en contra de la discriminación.

La autodefensa implica el cambio de las personas con discapacidad de una posición pasiva, receptora de caridad hacia una posición activa de autodefensa de sus propios derechos en colaboración con aquellos individuos (con y sin discapacidad) que deseen compartir y colaborar en su lucha.

En palabras de Lobato (2001, p. 42) los grupos de defensa, que comenzaron fundamentalmente como asociaciones de padres, han ido cediendo el paso a las personas con discapacidad quienes muestran cada vez mayor fortaleza en la sustitución de los roles de debilidad y lástima, impuestos a ellos regularmente.

Discapacidad

Es de suponerse que la discapacidad ha existido desde que existe el hombre sin embargo, hasta 1800 no había una base científica para su estudio y era muy poco lo que se hacía para dar tratamiento o capacitación especial a quienes lo requerían. Poco antes del siglo XIX surgió tanto en Europa Occidental como en Estados Unidos de América (EUA) una preocupación general por los sujetos que hasta entonces habían estado marginados: esclavos, prisioneros y enfermos mentales; algunas personas empezaron a interesarse por los “retrasados mentales”. Esta época encierra una historia de personajes individuales que mediante su propio ejemplo estimulaban a otros a tratar de forma más humana a quienes tenían algún impedimento.

Samuel Howe, médico de la Escuela de Medicina de Harvard (1824) y a quien comúnmente se vincula con el origen del movimiento sobre el retraso mental en EUA, trabajó seis años en Grecia con refugiados, después de esto regresó a su país en donde empezó a dar asilo a niños ciegos en su propia casa. Desarrolló nuevos métodos de enseñanza para sordos y ciegos, asimismo defendió los derechos de los oprimidos e impedidos, incluidos aquí los retrasados mentales. En 1846 fue designado presidente de una comisión para investigar la condición de los “idiotas” del Estado con el fin de saber cuántos eran y ver si se podía hacer algo para mejorar su situación (Alcántara, 2010, pp. 36-44).

Howe, Seguin¹ e Itard² suponían que con un trato humano y la educación adecuada era posible promover el desarrollo de los sujetos con retardo mental más allá del nivel esperado por la mayoría de la gente. Sin embargo, posteriormente, en 1859 Darwin publicó su texto *El origen de las especies*, en donde sostenía que la especie humana había evolucionado de formas inferiores y que la causa de este proceso de evolución así como de mejoría era la selección natural, es decir aumentaban las especies que se adaptaban y lograban superar

¹ Seguin (1812-1880), con base en las experiencias de Itard, elaboró un método para la educación de los “niños idiotas”, estableció la diferencia entre locura y deficiencia mental.

² El francés Jean Itard presentó un programa sistemático de capacitación para las personas con retraso mental, basado en su estudio *The wild boy of Aveyron –El niño salvaje de Aveyron–* (Patton y otros, 1995, p. 79).

las exigencias de la vida; por el contrario, las especies débiles y mal preparadas para enfrentar la adversidad se extinguían.

Ante tal afirmación surgieron los argumentos a favor de esta teoría; se decía que era erróneo interferir en el proceso de selección natural porque si se permitía que sobrevivieran y tuvieran prole los menos favorecidos por la herencia la calidad global de la especie humana se degeneraba. Por esta razón para mucha gente cualquier intento encaminado a mejorar la suerte de los pobres, de los débiles, de los enfermos mentales o de los retrasados mentales resultaría destructivo para la especie y además contrario a la evolución. La premisa era que estos sujetos conformaban un factor inferior de la raza humana por lo cual se debía permitir su extinción (Ingalls, 1982, p. 85).

En este contexto, los retrasados mentales estaban expuestos a todo tipo de discriminación, se afirmaba que el retraso era característico de ciertas familias, se relacionaba íntimamente con distintos males sociales como el crimen, el alcoholismo y la prostitución entre otros. A este respecto una de las investigaciones más conocidas es la de H. Goddard quien, a través de su libro *The Kallikak Family*, averiguó cuál era la ascendencia de cierta interna de una institución para débiles mentales.³ Con base en los resultados obtenidos concluyó que la mayoría de los delincuentes, criminales y prostitutas también eran retrasados mentales.

A principios del siglo XX, inspirada por estas afirmaciones, surgió la eugenesia o cría selectiva en busca de rasgos deseables: este movimiento prometía mejorar la especie humana para las futuras generaciones ya que impediría que se reprodujeran los individuos de baja inteligencia, mientras alentaba a los de grandes capacidades intelectuales a tener muchos hijos. De las soluciones propuestas para superar esta situación solamente dos alcanzaron popularidad; una era la de segregar a los retrasados del resto de la sociedad, por lo menos

³ Según esta historia, el padre del tatarabuelo de la interna tuvo un hijo ilegítimo con una muchacha retrasada; de este hijo procedieron 480 descendientes, de los que 143 se tienen pruebas contundentes de que fueron débiles mentales. Además, del total de la descendencia, 36 fueron hijos ilegítimos; 33 personas sexualmente inmorales, la mayoría prostitutas; 24 alcohólicos; 23 epilépticos; 82 murieron en la infancia; 3 criminales y 8 mantenían casas de mala fama. (Ingalls, 1982, p. 86).

durante sus años de reproducción, para evitar que tuvieran descendencia. La segunda era la esterilización.⁴

La concepción de la discapacidad como condición individual

La premisa de partida en estos planteamientos esencialistas es que característica básica del sujeto es el déficit. Desde esta perspectiva se sostiene que el problema radica fundamentalmente en el individuo, teniendo una base natural o biológica (física, fisiológica o funcional). En esta concepción biologicista u organicista se considera como apropiada la ciencia natural para explicar los problemas objeto de estudio. La investigación se realiza bajo un enfoque clínico y psicométrico, utilizando métodos experimentales, como consecuencia del predominio de una visión científica positivista.

Así, las explicaciones sobre el desarrollo de la educación especial se han apoyado en esta idea de “marcha del progreso”, como resultado directo de la aplicación de los datos científicos según este modelo (Riddell, en Barton, 1998). Por ejemplo, el incremento de los tests de inteligencia en la primera parte del siglo XX, utilizados para asignar al alumnado determinados tipos de escolarización, obedecía al deseo de sacar el mejor provecho al talento y las capacidades de cada sujeto. Una explicación alternativa es que, lejos de reflejar una preocupación por las necesidades individuales, la extensión de la educación especial estaba impulsada por un deseo de control social.

Necesidades educativas especiales

El término necesidades educativas especiales aparece por primera vez en el informe Warnock⁵ (Inglaterra, 1978), el cual considera que las dificultades para

⁴ El estado de Indiana fue el primero en promulgar una ley que autorizaba la esterilización de personas retrasadas. Para 1926, 23 estados tenían ya leyes de esterilización y la Suprema Corte de EUA sostuvo su legalidad. (Ingalls, 1982, pp. 86 y 87).

⁵ La baronesa Warnock y su equipo elaboraron para la administración inglesa un informe para determinar las causas del elevado fracaso escolar. En 1981 este documento fue la base de la ley de Educación en Gran Bretaña (Bautista, 1993, p. 19).

aprender no son únicamente físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad. Aquí lo importante no es la descripción de la deficiencia de un sujeto, sino del tipo de ayuda educativa que necesita. Para Brennan (Alcántara, 2010, pp. 44-49) hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas), afecta el aprendizaje hasta el punto de ser necesarios algunos accesos especiales al currículo o a algunas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente.

Aunque sería posible considerar que todos los alumnos tienen necesidades educativas especiales de algún tipo, solamente son consideradas como tales aquellas que requieren para su atención una intervención de apoyo para el profesor o una alternativa de aprendizaje para el estudiante. El concepto de necesidades educativas especiales del informe Warnock y el de Brennan ponen énfasis en el tipo de respuesta que da el centro educativo (no en el tipo o grado de deficiencia) y hacen referencia a las ayudas pedagógicas o servicios educativos que ciertos educandos pueden requerir durante su escolarización, para lograr su máximo crecimiento tanto personal como social.

Las necesidades educativas especiales son relativas, surgen de la dinámica establecida entre las características personales del alumno y las respuestas recibidas de su entorno educativo. Debido a lo anterior, cualquier sujeto puede presentar necesidades educativas especiales a pesar de no tener discapacidad, éstas pueden ser temporales o permanentes; así los estudiantes con dificultades para acceder al currículo requerirán apoyo durante un tiempo o bien a lo largo de todo el proceso de escolarización. No obstante que las circunstancias de un alumno sean complejas, si se desenvuelve en un ambiente favorable se resolverán sus necesidades educativas especiales incluso si tiene una discapacidad.

Para este estudio el término necesidades educativas especiales lejos de ser una alternativa más para referirnos a los alumnos hasta ahora llamados minusválidos, deficientes, discapacitados, implica un cambio conceptual para plantear una educación dirigida a proporcionar al alumno toda la independencia posible, aumentar el conocimiento del mundo que le rodea, participar activamente en

la sociedad; fines, entre otros, que deben ser los mismos para todos aunque el grado en que cada alumno los alcance sea distinto, así como el tipo de ayuda necesario para alcanzarlos (Alcántara, 2010).

Trayectorias académicas

Como trayectorias, nuestras identidades incorporan el pasado y el futuro en el proceso mismo de negociar el presente. Otorgan significado a los eventos en relación con el tiempo interpretado como una extensión del yo, proporcionan un contexto en donde determinar qué es, entre todas las cosas potencialmente significativas, lo que se convierte realmente en un aprendizaje significativo, la sensación de trayectoria nos permite separar lo que importa de lo que no, lo que contribuye a la identidad de lo que no contribuye a ella (Wenger, 2001, p. 194).

Una comunidad de práctica es un campo de trayectorias posibles y en consecuencia la propuesta de una identidad. Es una historia y es la promesa de esa historia. Es un campo de posibles pasados y posibles futuros que construyen los participantes, a través de lo que hablan y contemplan y también de lo que se comprometen con ellos. Las identidades son ricas y complejas porque se producen dentro de un juego de relaciones de la práctica.

Sin embargo, tanto la producción en torno a la eficiencia interna, la eficacia terminal, el rendimiento y la evaluación institucionales, como la referida a comportamientos académicos de los estudiantes durante su trayectoria escolar, hacen uso de metodologías cuantitativas; reduciéndolas a la relación: eficiencia terminal-rezago-deserción, y tratándolas como variables dependientes de las instituciones.

El conocimiento del comportamiento estudiantil es una de las variables más importantes para las Instituciones de Educación Superior, en tanto buscan lograr el mejor ingreso y alcanzar el mejor egreso para cada generación de estudiantes; sin embargo, el fracaso es atribuible generalmente al alumno.

Paralelamente, otros autores devalúan las metodologías cuantitativas ya que sólo adquieren significado con respecto a la concepción y el contexto en el

que se les ubica, además de que los individuos se resisten a ser convertidos en simples abstracciones numéricas, y los problemas socioeconómicos y culturales y de funcionamiento de las Instituciones Educativas Superiores, sus racionalidades, su función, el contenido de sus dispositivos siempre están presentes en esta forma lineal de concebir la trayectoria. (Ortiz, 2003, pp. 45 y 46).

Otra concepción de la trayectoria escolar es aquella ligada a la teoría del capital humano, a una racionalidad estratégica y a un dispositivo de gestión también panóptico. El comportamiento es intercambiable en el mercado, así las trayectorias son flujos de prácticas que se ligan entre el individuo, la institución y el contexto socioeconómico (Ortiz, 2003, p. 49).

Desde una posición opuesta a las anteriores, las trayectorias educativas son el resultado de la intersección de las estrategias estudiantiles e institucionales que construyen un campo de fuerzas o de negociación. Los estudiantes definen el ámbito universitario ya que lo producen y a su vez son producto del mismo, por ello las trayectorias son estructuras de opciones y con tantas líneas de fuga como espacios de negociación y de enunciación que se construyen con la incidencia institucional, pero también con los procesos que vayan generando los estudiantes (Ortiz, 2003, pp. 46-51).

El tratamiento de la diversidad y la interculturalidad en el estudio de las trayectorias es novedoso, debido a que recién en los noventa en América Latina se dieron transformaciones jurídicas para reconocer el carácter plural de las naciones y los derechos colectivos de los pueblos. México, se declara nación plurilingüe y multicultural dando paso, entre otras, en el 2001 a la creación de instituciones y programas educativos que buscan el reconocimiento y atención de la diversidad en el ámbito cotidiano de las instituciones, en el marco de las políticas educativas interculturales.

REFERENCIAS

- Alcántara, N. (2010). *La interacción familia-escuela en la autodeterminación del alumno con discapacidad intelectual. Una propuesta de intervención en el Centro de Atención Múltiple No. 40.* (Tesis de maestría). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- (2008). *El currículo y la integración educativa ante las necesidades especiales. Una perspectiva de los docentes del Centro de Atención Múltiple.* (Tesis de licenciatura). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barton, L. (Comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad.* Madrid: Morata.
- (2008). *Superar las barreras de la discapacidad.* Madrid, Morata.
- Berteley, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la Cultura escolar.* México: Paidós.
- Galván, L. (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase. Un Estudio etnográfico.* (Tesis) México: Cinvestav.
- Lobato, G. (2001). *Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio.* México: Paidós.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa, etnográfica en educación.* México: Trillas.
- Meza, C. L. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres.* (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca-Facultad de Psicología.
- Ortiz, J. (2003). "Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares" En: Reencuentro.
- Análisis de problemas universitarios. Evaluación de la educación superior. Serie Cuadernos, UAM Xochimilco Abril 2003. p. 44-55.
- Patton, J. (1995). *Casos de educación especial.* México: Limusa.
- Saad, E. (2000). *Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual.* (Tesis). México: UNAM Facultad de Psicología.



- Tarrés, M. L. (2008). *Observar, escuchar y comprender*. México: Flacso, Colmex, Porrúa.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasalichis, I. (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editores América Latina.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.
- Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- (1997). *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: Paidós 1997.
- Woods, P. (1985). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Agradecimientos

Al Área Académica 2: Diversidad e Interculturalidad de la UPN, Unidad Ajusco y a la Dra. Gloria E. Ornelas Tavarez por abrir espacios de investigación encaminados a sentar las bases para transformar la realidad de los sujetos educativos. A mi hermana Gabriela porque me ha permitido compartir de cerca la experiencia de vivir con discapacidad intelectual y sus implicaciones. A mis alumnos, quienes defienden los derechos de las personas con discapacidad, y a los estudiantes así como docentes discapacitados de la Universidad Latina y de la Universidad Pedagógica Nacional. Gracias

VI.5 TRAJETÓRIAS DE VIDA: PERCUSOS FORMATIVOS NARRADOS POR UMA ALFABETIZADORA DE CLASSE MULTISSERIADA NO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL/RS

Julia Bolssoni Dolwitsch
Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha
Helenise Sangoi Antunes
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Palavras-chave: Narrativas Autobiográficas,
Classe Multisseriada, Formação de Professores

RESUMO

Este artigo foi elaborado a partir da análise das narrativas de vida de uma alfabetizadora de classe multisseriada no contexto rural, participante do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental –Pró-Letramento no Rio Grande do Sul– Módulo de Alfabetização e Linguagem. A partir da aproximação com a história de vida dessa professora, buscamos conhecer suas experiências vivenciadas ao longo da carreira docente com classes multisseriadas. No decorrer da investigação, sentiu-se necessidade de ancorar-se em alguns estudos que contribuíram para pensarmos as narrativas de vida e as aproximações dessas narrativas com vivências em classes multisseriadas e refletirmos como essas memórias implicam hoje a construção identitária do professor. Estudos desenvolvidos por: Antunes (2011), Antunes-Rocha (2009), Arroyo (2005), Bogdan; Biklen (1994), Bosi (1994), Caldart (2008), Mallet (2006), Oliveira (2006), Passegi (2006), Souza (2006), Souza (2008), entre outros,

estiveram presentes durante o desenvolvimento do trabalho e contribuíram de forma dialógica para que essa pesquisa se constituísse. O estudo desenvolveu-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, através do método Biográfico História de Vida, com o intuito de nos aproximarmos da história de vida da colaboradora da pesquisa. Dessa forma, em meio a tantos acontecimentos na trajetória de vida da colaboradora da pesquisa, a experiência de 27 anos com classes multisseriadas, tornou-se um impulsionador importante na constituição da sua carreira docente. A partir desse trabalho pudemos perceber que a realidade vivenciada por essa professora no interior do Rio Grande do Sul/rs, vai além da visão problemática e empobrecida trazida por pesquisas desenvolvidas em outros Estados brasileiros. No contexto investigado a realidade multisseriada contribuiu para um trabalho colaborativo e integrado, em que a diversidade torna-se a principal mediadora no processo de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A temática sobre formação de professores (inicial e continuada) tem sido pauta constante em pesquisas nacionais e internacionais na área da educação. Haja vista que se apresenta como uma temática fértil remetendo-se a um rico cenário histórico com discussões antigas e atuais. Sabe-se que as discussões em torno da temática de formação de professores sempre tiveram muita importância na história da educação, pois além de percorrer a história de muitos educadores brasileiros, contribuem para ampliar os conceitos e a fundamentação do processo de ensino.

Conforme estudos desenvolvidos por Nóvoa (2009) é importante considerar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem cada vez mais visíveis, tanto do ponto de vista profissional como científico. Ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores que levem em consideração uma investigação pautada na problemática e na ação docente.

Nesse sentido, as propostas teóricas que envolvem os cursos de formação de professores só farão sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem

apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre sua própria prática; sobre as ações pedagógicas que envolvem as experiências formativas que os educadores percorrem ao longo da vida (Nóvoa, 2009).

É neste contexto, de pensar a formação de professores dentro da profissão, que o presente artigo foi elaborado, apresentando como objetivo principal compreender, através das narrativas (auto)biográficas, as trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada com o intuito de aprofundar a discussão acerca da formação de professores no Brasil. A pesquisa em questão é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada: "Narrativas (auto)biográficas: a mediação da literatura infantil nas trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada" que está vinculada à Linha de Pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

O presente estudo envolve a perspectiva da formação de professores através do relato autobiográfico de uma alfabetizadora, Noeli Catharina Danieli,¹ formada no Curso de Pedagogia, atua em classes multisseriadas há 28 anos no Município de Boqueirão do Leão/RS; e leva em consideração os processos formativos percorridos pela professora ao longo da sua trajetória de vida que foi revivida, reconstruída e refletida através da utilização da memória.

Acredita-se que o desenvolvimento de trabalhos através da perspectiva biográfica de pesquisa possibilita contribuições importantes no que se refere ao estudo com professores. Guedes-Pinto (2002) enfatiza o importante papel que a investigação pautada na metodologia das "histórias de vida" tem na formação de professores, visto que do decorrer dos relatos e das entrevistas os educadores vivenciam um processo de reflexão e de reconceitualização de crenças e práticas que por vezes já estão estabilizadas. Do mesmo modo, os estudos desenvolvidos por Abrahão (2004, 2004a, 2006, 2010), Antunes (2007, 2010, 2011), Delory-Momberger (2008), Josso (2004, 2010), Nóvoa (1995), Moita (1995) e Souza (2006, 2008, 2010, 2012) mostram o quanto a pesquisa com narrativas

¹ A colaboradora autorizou a utilização do seu nome verdadeiro.

(auto)biográficas é formadora na medida em que possibilita um olhar reflexivo ao passado, o qual relaciona-se necessariamente com o presente.

Para Josso (2006, p. 27) a metodologia das “histórias de vida” têm aberto novos horizontes tanto em discussões acerca das práticas de formação, quanto na pesquisa de novos saberes. “O paradigma do conhecimento subjetivo e o paradigma do conhecimento experiencial impõem-se como uma realidade tangível e cada vez mais indispensável nas sociedades que se desconhecem”. Desconhecem-se cada vez mais pelas “mesclas” interculturais originárias de histórias coletivas.

Compreender as experiências formadoras como dimensão do trabalho a partir da abordagem biográfica de pesquisa, possibilita acessar e apreender de um outro lugar as aprendizagens que foram construídas ao longo da vida e potencializá-las no percurso de formação (Souza, 2006). Nesse movimento, em que a reflexão sobre as experiências percorridas ao longo da vida se torna um elemento fecundo, os professores têm a possibilidade de reverem e reavaliarem seu percurso pessoal e profissional. A partir disso, acontece um processo de compreensão, pois muitas práticas anteriormente não reconhecidas pelos educadores passam a ser reconceitualizadas por meio da rememoração.

Em função, portanto, das reflexões acima descritas, esse trabalho teve como foco metodológico as memórias de uma professora tendo como referência a perspectiva da história de vida através de narrativas autobiográficas orais e escritas. Essa foi uma escolha metodológica que teve como fio condutor recuperar as trajetórias pessoais e profissionais traçadas por uma alfabetizadora no decorrer do seu percurso formativo.

A abordagem biográfica de pesquisa possibilita a aproximação com identidades e subjetividades de narrativas autobiográficas, desse modo, exige cuidados metodológicos na recolha das informações, principalmente por considerar as condições de produção. Em função disso não deve existir controle por parte do pesquisador, pois as narrativas expressas pelo sujeito-narrador partem da sua compreensão sobre os sentidos das experiências que foram vividas (Souza, 2006).

Desse modo, o presente artigo nos possibilitou analisar, por meio das narrativas autobiográficas, os processos formativos percorridos por uma professora

de classe multisseriada, permitindo ampliarmos as discussões em relação à formação de professores no Brasil.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, buscou-se uma metodologia que contribuísse para a compreensão do processo investigativo como um todo, a fim de atribuir significados e amparar teoricamente os objetivos do estudo.

Na escrita desse estudo buscamos compreender, através das narrativas (auto) biográficas, as trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada com o intuito de aprofundar a discussão acerca da formação de professores no Brasil. Nesse sentido, a ativação das memórias da professora, através das lembranças narradas e escritas, traçou um caminho formativo e reflexivo na sua constituição docente, percorrendo suas trajetórias pessoais e profissionais, passadas e atuais.

Para a realização de um trabalho com narrativas de vida é preciso optar por uma metodologia que vá ao encontro desse universo sensível, que ao mesmo tempo busca aproximar sentimentos, memórias, significações, interpretações e embasamento teórico. Desse modo, a abordagem escolhida para o desenvolvimento desta investigação refere-se à pesquisa qualitativa, embasada teoricamente por estudos de Bauer; Gaskell (2002), que reconhecem, nessa abordagem, possibilidades para aprofundar o trabalho investigativo. Para os autores, em contraste a pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa evita números e propõe uma pesquisa pautada na interpretação da realidade social. Nesse processo de pesquisa *soft*, assim descrita pelos autores, a realidade social é importante, o modo como as pessoas se expressam, falam, atribuem significados as suas ações cotidianas, é relevante no processo dessa investigação. "A pesquisa qualitativa é, muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado" (Bauer; Gaskell, 2002, p. 30). A pesquisa qualitativa possibilita que os sujeitos envolvidos no estudo possam ter voz, possam narrar um pouco do que vivenciaram no percurso da vida, contar sua história, suas

origens e suas culturas. Essa abordagem de pesquisa não transforma as pessoas em números, ela busca conhecer e investigar o contexto social que está por trás da história de uma vida.

No que diz respeito ao quantitativo e ao qualitativo, Minayo contribui dizendo que:

A diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica. Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam a criar modelos abstratos ou a descrever explicar fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados (Minayo, 2010, p. 22).

Conforme estudos de Minayo (2010), a pesquisa qualitativa aprofunda-se na experiência da vida cotidiana, nas significações, nas ações, nas interações e nas relações humanas construídas historicamente. “Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (Minayo, 2010, p. 21). Para a autora, o universo da produção humana, nossas relações, representações, intenções, objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números, gráficos, dados quantitativos. Assim, não é possível ou não deveria ser possível quantificarmos essas relações/interações, e sim analisarmos o processo a partir da subjetividade de cada um.

No processo de análise das informações o produto ou resultado não ganha ênfase principal, e sim é superado pelo envolvimento interpretativo e pelo processo detalhado da pesquisa. No momento da narrativa, a pesquisa qualitativa não foca sua preocupação para resultados precisos e perceptíveis, mas sim preocupa-se em dar voz àquele que narra, dar possibilidades e espaço de contar um pouco de si, do contexto social e histórico de que faz parte. “O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada” (Minayo, 2010,

p. 24). Desse modo, o processo de análise na pesquisa qualitativa perpassa pelo contexto sociocultural daquele que narra, possibilitando que vivências e experiências de outros tempos sejam ressignificadas.

Nesse contexto metodológico, com o intuito de fomentar a pesquisa (auto)biográfica no âmbito educacional optou-se pelo método Biográfico História de Vida (Abrahão, 2004; 2006; 2010), no sentido de dar voz a uma professora alfabetizadora do meio rural e compreender os seus processos formativos.

A pesquisa (auto)biográfica "é uma forma de histórias autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais" (Abrahão, 2004, p. 202). A memória é o principal elemento do trabalho com pesquisa (auto)biográfica, utiliza-se do "exercício de rememoração, por excelência". A metodologia de pesquisa autorreferente, conforme Abrahão (2010), é um processo de "construção" do qual também faz parte o investigador, que interage e oportuniza que o sujeito, ao narrar sua vida, reconstrua sua história atribuindo-lhe significado. Nesse processo de reconstruir a história, através das memórias, o sujeito tem a possibilidade de revisitar e projetar "as redes de relações" construídas no decorrer das suas trajetórias de vida e de formação.

Os instrumentos de coleta de informações que guiaram essa pesquisa foram: relato autobiográfico escrito, pelo qual a colaboradora da pesquisa escreveu livremente sua História de Vida; e a entrevista narrativa organizada a partir de tópicos-guia, com tópicos que guiaram a entrevista e possibilitaram que a colaboradora narrasse livremente sua história a partir de pontos mais específicos da pesquisa. A entrevista narrativa foi realizada após o relato autobiográfico com o intuito de aprofundar os objetivos da pesquisa. E foi organizada a partir de tópicos-guia com o intuito de não limitar ou influenciar as respostas da colaboradora a qual teve, nesse trabalho, uma maior liberdade de falar a partir de tópicos que guiaram a temática da pesquisa. O tópico guia não é uma série extensa de perguntas específicas e sim um conjunto de títulos de parágrafos. "Em sua essência, ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa" (Bauer; Gaskell, 2002, p. 66). A entrevista narrativa foi organizada a partir de tópicos guia, com o intuito de fazer surgir narrativas ricas, sem a limitação do esquema pergunta-resposta e com mínima interferência do pesquisador. O tópico guia, segundo Gaskell (2011),

é um conjunto de títulos e funciona como um lembrete para o entrevistador. “O tópico guia é, contudo, como sugere o título, um guia, e não nos devemos tornar escravos dele, como se o sucesso da pesquisa dependesse só disso” (Gaskell, 2011, p. 67). Dessa forma, os tópicos elaborados para a realização da entrevista foram flexíveis e confortáveis, em nenhum momento ficaram limitados a perguntas fechadas que sufocassem a resposta da colaboradora.

Assim, a partir do relato autobiográfico escrito e da entrevista narrativa, buscou-se uma aproximação com a história de vida da colaboradora da pesquisa, com o intuito de compreender as trajetórias formativas que as constituíram professora.

Memórias, narrativas, histórias de vida: Reconstruindo trajetórias formativas

Busco, neste momento, discutir aspectos relacionados à escrita da narrativa e às suas implicações como prática de formação ao longo da trajetória de vida de uma professora alfabetizadora do meio rural. Ao centrar essa discussão na narrativa como prática de formação a partir do estudo com histórias de vida busco amparo teórico em Josso (2004), que denomina essa prática como: narrativa (auto)biográfica ou narrativa de formação. Sendo assim, a autora compreende que o trabalho com narrativas de formação possibilita a compreensão de memórias e histórias de escolarização de professores que estão em processo de formação, reconhecendo esse recurso metodológico como fértil para as pesquisas na área da educação.

No entendimento de Abrahão (2010), as narrativas (auto)biográficas de formação possibilitam que as pessoas universalizem suas experiências, narrem suas ações, revelando influências que tiveram ou exerceram, tanto na atuação profissional como na trajetória da sua vida e como essas vivências, através de um processo autorreflexivo, foram transformadas em experiências de formação.

Souza (2006), amparado teoricamente por estudos de Dominicé (1988), coloca que a experiência construída através da história da escolarização pode apresentar contribuições relevantes para os estudos e pesquisas sobre formação de professores e pesquisas que investigam as práticas pedagógicas vivenciadas pelos alunos e/ou professores em formação. Dessa forma, este trabalho surge com o intuito de fomentar as discussões acerca das narrativas de formação, possibilitando

que uma professora de classe multisseriada possa narrar sua trajetória de vida e, nesse percurso, possa adentrar em um processo constante de autoformação.

Para isso, foi fundamental que se estabelecesse uma relação de confiança mútua entre a colaboradora da pesquisa e mim (a pesquisadora), para que a história fosse contada, sem medos e barreiras. História de vida que, costurada a outras histórias, constrói sentidos tanto para a vida quanto para a profissão.

O entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista, de diários pessoais, autobiografias e demais fontes de recolha de informações, objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para reconstruir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em contextos diferenciados (Souza, 2006, p. 137).

Com base em estudos de Pineau (1999), em seu texto *Experiências de Aprendizagem e Histórias de Vida*, Souza (2006) discute sobre a diferenciação terminológica apresentada pelo autor, que evidencia quatro categorias: a biografia, a autobiografia, os relatos orais e as histórias de vida.

Desta classificação apreendo os seguintes conceitos: a biografia como “escrito da vida do outro” (p. 343) inscreve-se numa abordagem denominada como abordagem biográfica [...]. A autobiografia expressa o “escrito da própria vida” caracterizando-se como oposta à biografia, porque o sujeito desloca-se numa análise entre o papel do vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros (Souza, 2006, p. 138).

Dessa forma, Souza (2006) compreende que a abordagem biográfica e a autobiografia das trajetórias de formação inscrevem-se na abordagem epistemológica e metodológica. Além disso, entende, por meio das experiências de vida em formação, que essa abordagem de pesquisa constitui-se como processo formativo e autoformativo. Complementa ainda escrevendo que “[...] esta abordagem constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação” (p. 138-139).

Pierre Domincé (1988) define a abordagem biográfica como “biografia educativa”, por adentrar na trajetória educativa do sujeito. Josso (2004) reconhece a abordagem biográfica como “biografia formativa”, visto que, nesse

processo, o sujeito entende o sentido da autoformação através das lógicas de apropriação e transmissão de saberes que viveu no decorrer da vida.

A utilização do termo História de Vida “[...] corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida e das nossas experiências [...]” (Souza, 2006, p. 139). Além disso, torna-se relevante no momento em que instiga um processo de autoconhecimento, que o sujeito, ao recordar sua vida, pode atribuir diferentes significados aos fenômenos que tecem sua história individual/coletiva.

A História de Vida possibilita que o pesquisador construa saberes que não estão presentes nos livros, mas sim na história de vida pessoal e coletiva de cada sujeito. Conforme Feller (2008):

Entender a História de Vida requer perceber as emoções, as marcas pessoais, que passaram, por muito tempo, despercebidas, mas que, agora, fazem parte da história, e dão respostas a muitas questões educacionais. A História de Vida é uma possibilidade de recordar o passado e reconstruir o presente e o futuro das práticas e das demais ações educativas (Feller, 2008, p. 30).

Feller (2008), com suas palavras, procura valorizar a vida das pessoas através do emprego do método História de Vida, destacando que, a partir das marcas pessoais e profissionais da vida de alguém, podemos compreender e discutir questões educacionais e reconstruir, no presente e no futuro, práticas educativas mais críticas e reflexivas.

Ao trabalhar com metodologia e fontes (auto)biográficas, o pesquisador aprofunda-se em “(...) uma realidade social multifacetária, complexa, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e interrelacionado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento” (Abrahão, 2004, p. 203).

A pesquisa (auto)biográfica utiliza-se de diversas fontes de investigação: narrativas de vida, história oral, fotografias, vídeos, filmes, documentos, memoriais, diários, acima de tudo utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência. É a partir do movimento da rememoração que o narrador tem a possibilidade de (re)construir sua subjetividade, (re)significar sua vida e suas construções

peçoais e profissionais que envolvem a sua trajetória. A rememoração é um componente essencial no trabalho do pesquisador, é a partir desse processo que o pesquisador pode interpretar e compreender os elementos importantes para a análise das narrativas dentro da investigação (Abrahão, 2004).

Em relação à interpretação das informações que surgem através das Histórias de Vida, Souza (2006) contribui dizendo que a abordagem biográfica aproximase das identidades e das subjetividades de narrativas autobiográficas. Desse modo, cuidados metodológicos são necessários para o recolhimento das fontes. "Isso significa dizer que não deve existir controle por parte do pesquisador, porque parte da compreensão dos sentidos e das experiências vividas pelo sujeito-narrador, a partir de suas vivências individual e coletiva" (Souza, 2006, p. 140).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o trabalho com narrativas de vida envolve aspectos de ordem emocionais, sociais e histórico-culturais da vida de alguém, aspectos que não podem ser traduzidos em dados exatos e acabados, mas sim interpretados a partir de uma análise cuidadosa e ética.

Nessa tradição de pesquisa, o processo investigativo deve ser caracterizado, segundo Abrahão (2006, p. 154), em "fazer surgir histórias de vida em planos históricos ricos de significado, em que afluem, inclusive, e muito especialmente, aspectos de ordem subjetiva". Com base nesse entendimento, percebo a importância da relação que deve se estabelecer entre colaborador e pesquisador. O pesquisador é mais do que simples receptor de informações, a ele serão narradas histórias de cunho subjetivo, histórias que envolvem uma trajetória de vida implicadas numa carreira única, individual e repleta de acontecimentos coletivos.

A pesquisa (auto)biográfica é constituída por narrativas em que se "desvelam trajetórias de vida". Nesse processo de construção da narrativa, aquele que narra sua trajetória tem a possibilidade de refletir sobre sua própria vida, analisar sua história e buscar a compreensão de si mesmo, mergulhando em um processo de (auto)conhecimento (Abrahão, 2004).

No entendimento de Delory-Momberger (2008, p. 37), "É a narrativa que confere papéis aos *personagens* de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as *relações* de causa, de meio, de finalidade". É por meio da narrativa, oral

ou escrita, que nos tornamos “os *recitantes* de nossa vida”, inscrevendo-nos na história e na cultura. “(...) as histórias que contamos de nossa vida, se escrevem sob as condições sócio-históricas da época e da cultura (das culturas) às quais pertencemos”. Assim, a partir dos escritos que fazem as narrativas da vida, podemos conhecer a história e o contexto de outras épocas, de outras culturas, de outros povos, enfim, viajar por uma história que foi biografada por alguém.

Na escrita da narrativa, a “arte de lembrar” impulsiona o sujeito a refletir e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas percorridas ao longo da sua trajetória, sobre situações que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens (Souza, 2006, p. 143). No momento da rememoração, o sujeito tem a possibilidade de rever seus passos, de refletir sobre suas ações, e ao evocar lembranças e recordações sobre suas experiências de vida, busca trazer para a narrativa, episódios que marcaram escolhas e que fizeram sentido para sua história.

A escrita da narrativa, conforme Souza (2006), congrega e carrega experiências diversas, através das escolhas de quem narra, das dinâmicas e singularidades de cada vida. A construção do texto narrativo possibilita que o sujeito em formação reviva o passado e, a partir disso, viva um processo de autotransformação.

Nesse percurso de narrar-se, existe uma relação entre memória e esquecimento, entre aquilo que será dito nas histórias individuais e coletivas do sujeito e aquilo que não será dito. Essa relação marca dimensões formativas entre vivências e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as práticas formadoras. Conforme Souza (2008, p. 97), “o não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência”. Por isso, o trabalho com a narrativa de formação exige do pesquisador um projeto investigativo, um olhar cuidadoso e mútuo com o sujeito envolvido. O pesquisador precisa dialogar com a subjetividade de cada sujeito, percebendo, nas entrelinhas um olhar, um gesto, um suspiro, que, muitas vezes, calam-se nas palavras do sujeito “investigado”. Desse modo, nem sempre o não dito vincula-se ao esquecimento e sim às recordações menos significativas ou que marcaram aspectos negativos na vida do sujeito-narrador.

O sujeito identifica as experiências significativas e formadoras que marcaram a sua história de vida, buscando uma compreensão sobre si, e remete a narrativa para uma incompletude, pois a entrada da escrita não tenciona abraçar a totalidade das vivências e aprendizagens formadoras do sujeito, mas sim, aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si e como formador na sua vivência pessoal e social (Souza, 2006).

A partir da abordagem (auto)biográfica, amplia-se a possibilidade de aproximação com a memória que se constitui como principal fonte de informações para o trabalho com narrativas de vida em formação. A memória permite que a relação presente/passado intervenha no processo atual das representações. Por meio da memória, o passado não somente ressurgir, mas entrelaçasse com as percepções atuais de ver o mundo e as coisas (Bosi, 1994).

A força da memória, segundo Fischer (2011), pode provocar o renascimento de fatos altamente significativos, tanto para a constituição do autoconhecimento do sujeito que narra como para o pesquisador que investiga narrativas ricas em vivências individuais e coletivas. Assim, “[...] somos todos constituídos a partir de histórias e reminiscências transmitidas de geração em geração. Só porque temos a capacidade de lembrar é que somos o que somos” (Fischer, 2011, p. 17). Essas lembranças possibilitam conhecer e compartilhar histórias de outras épocas, histórias que carregam em si uma vida rica em experiências de tempos que não voltam mais, a não ser que esses “tempos” estejam guardados no fundo da memória e possam ser narrados através de pesquisas que tornem público o trabalho com narrativas de formação.

Processos formativos:

Caminhos percorridos e desafios da docência

Neste momento, busquei aproximar-me dos processos formativos vivenciados pela professora Noeli, analisando os caminhos percorridos e os desafios da docência, desde a sua formação no magistério até o início da sua atuação prática como docente. A formação a qual me refiro, neste subcapítulo, não fica limitada a uma aprendizagem situada em tempos e espaços definidos, mas envolve



como ação vital a construção de si próprio e conseqüentemente um processo de formação (Moita, 2000). Desse modo, Moita (2000) faz uso dos estudos de Pineau (1983), quando define que o processo de formação integra fontes diferentes de movimento, destacando que, ao compreender como cada pessoa se formou, podemos encontrar as relações entre as pluralidades² que atravessam a vida de cada ser.

O processo de formar-se professor não se dá no vazio, mas envolve uma série de trocas, experiências, aprendizagens, interações sociais e culturais. "Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso de formação*" (Moita, 2000, p. 115).

Nesse contexto, analisar os processos formativos da vida de alguém é também aproximar-se das singularidades, dos sentimentos, das ações que interagem com contextos sociais e culturais, e, principalmente, com o modo como cada pessoa constrói a si próprio. Dessa forma, no decorrer do percurso formativo da professora Noeli, foram narrados diferentes caminhos percorridos os quais trazem vestígios de uma história de vida rica de sonhos e superações em que o desejo de ser professora permaneceu vivo desde a sua infância.

A paixão por ser professora, na vida de Noeli, iniciou muito cedo: desde criança ela já dizia que queria ser professora. Nas brincadeiras de infância, dava aulas aos irmãos mesmo sem saber ler e escrever, pois já estava presente no seu imaginário o desejo de ser professora. Com 5 e 6 anos de idade, seus pais, que sempre estiveram presentes, de um modo ou de outro, no seu processo de escolarização, já afirmavam com muita convicção que ela iria ser professora: "*Meu pai e minha mãe (...) diziam com toda convicção que eu iria ser professora*" (Entrevista Narrativa – Noeli Catharina Danieli).

² O termo pluralidades é definido por Pineau (1983) como: "*pluralidade sincrônica* de trocas incessantes e de múltiplas componentes internas e externas e de *pluralidade diacrônica* de diferentes momentos, de diferentes fases de transformação" (Moita, 2000, p. 114).

Outra influência marcante para a escolha profissional, no percurso formativo da professora Noeli, foi o seu segundo professor, marcado como um ídolo, nas suas narrativas de vida.

Eu sempre tive uma paixão por ser professora, tanto que esse professor, meu segundo professor é meu ídolo ainda hoje. Eu o guardei como se fosse um ídolo. Eu sempre dizia que iria ser professor que nem ele. Dizia: quando crescer vou ser igual o professor Mauro. Então eu fui crescendo sempre com aquela ideia de querer ser professora, tudo que eu fazia, tudo que eu pensava era pro meu futuro ser professora. (...) tu vai ver a dificuldade que eu tive pra chegar onde estou. Tantas outras pessoas têm tanta facilidade, e eu, foi muito difícil, foi muito difícil chegar onde estou hoje, principalmente pela distância, pelo poder econômico, pela falta de conhecimento dos grandes centros (Entrevista Narrativa – Noeli Catharina Danieli).

A história de vida da Noeli sempre esteve entrelaçada “com aquela ideia de querer ser professora”, conforme ela relata na narrativa acima. Apesar das dificuldades enfrentadas, principalmente por viver no meio rural, distante dos grandes centros de ensino e, muitas vezes, sem o conhecimento deles, com dificuldades financeiras - pois tinha que trabalhar para poder estudar - e com pouco acesso aos meios tecnológicos, Noeli não desistiu da sua “paixão por ser professora”.

Ao concluir o segundo grau, procurei imediatamente a Prefeitura e me escrevi para uma vaga como professora. Para minha decepção me comunicaram que a partir deste ano só seriam admitidos professores com magistério. Fiquei decepcionada, meus sonhos se apagaram, fiquei muito triste e desanimada, pois todo o sacrifício tinha sido em vão (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli).

Na autobiografia destacada acima, mais decepções cruzam o caminho de Noeli. Com muitas expectativas em iniciar sua carreira profissional, ela recebe uma triste notícia, de modo que seus “sonhos se apagaram” por algum tempo.

Nesse tempo em que o desejo de ser professora ainda era um sonho, Noeli trabalhou em um escritório, fez muitas amizades e conheceu muitas pessoas,

mas o que ela queria era ser professora. Nessa convivência com outras pessoas, em especial com a amiga Neiva, Noeli conseguiu *“uma bolsa de estudos que custeava 70% do valor da mensalidade e ainda poderia ir morar com ela, estudar de manhã e trabalhar na sua casa de tarde, onde receberia pelo trabalho, sendo possível custear o resto do curso”* (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

Era a conquista tão esperada pela professora Noeli: cursar o Magistério. Assim ela relatou:

Larguei tudo e lá fui eu fazer o “Magistério”, o 1º ano não precisei cursar. Ingressei então no 2º ano. Obtive bons resultados visto que no 2º grau tinha muitas aulas de Português e Matemática. Este colégio era de freiras, muito rigoroso e exigente e muito conceituado na região (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

Como tinha facilidade em Matemática, Física, Química e Português à noite dava aulas particulares para algumas colegas ricas, recebendo delas por este trabalho; também nos finais de semana fazia jantares e almoços para estes jovens recebendo pelo trabalho, conseguindo assim estudar neste colégio e custear outras despesas com vestuário, calçados, livros, etc (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

Foram muitas noites fazendo trabalhos, muitas noites dando aulas particulares para conseguir custear os estudos e as despesas. *“Para não dormir tomava muito café e colocava os pés na água fria”* (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli). Foram muitos dias de saudades e muita dedicação, para tornar-se professora, como sempre desejou.

Terminando o magistério, me casei e fui morar em Vila Sério, onde comecei o meu estágio na 2ª série no mesmo colégio estadual onde havia concluído o 1º grau, hoje Ensino Fundamental (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

No meu estágio enfrentei grandes dificuldades. Havia se instalado na localidade a dois anos uma indústria, onde os agricultores abandonaram o trabalho com a terra e foram trabalhar como “operários”. Neste ano a indústria faliu e estes operários ficaram sem empregos e não haviam cultivado nenhum alimento nas suas terras. Foi uma crise muito grande, os pais não puderam comprar nem os materiais necessários,

faltavam roupas, calçados e alimentos. Os alunos faltavam muito nas aulas e a merenda que a escola fornecia era muito escassa. Também não tive apoio e incentivo do diretor e professores da escola que não me ajudaram nem na campanha para arrecadar materiais, roupas e calçados para os alunos. Foram muitos problemas e não estava preparada para enfrentar tudo isso. Mas através de campanhas, visitas nas famílias e com um trabalho insistente consegui vencer mais este obstáculo (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

Os tempos de estágio não foram fáceis, Noeli enfrentou muitas dificuldades, mas foi resiliente, primeiramente pelo fato de ser sua primeira experiência em assumir uma turma, e depois, pelo contexto de crise que sua localidade estava vivenciando. O abandono da terra, pelos agricultores, representou a falta de alimentos, a falta de condições financeiras para comprar materiais escolares, roupas e calçados. Representou a falta dos alunos na escola.

Diante de todas essas dificuldades, Noeli não teve apoio da equipe escolar. Isso fica claro na escrita da sua narrativa: "(...) não me ajudaram nem na campanha para arrecadar materiais, roupas e calçados para os alunos". Mesmo sozinha, a colaboradora assumiu compromisso junto à comunidade rural e cumpriu seu importante papel de educadora: "através de campanhas, visitas nas famílias e com um trabalho insistente, conseguimos vencer" (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

Esse encontro com a memória possibilitou reflexões sobre práticas profissionais em diferentes contextos socioculturais. Quanto a isso, Noeli demonstra ser uma professora preocupada com a educação e com os sujeitos e espaços que a rodeiam. Mesmo com pouca colaboração da escola e dos demais professores, nunca desistiu dos seus alunos. Dessa forma, "os processos de formação estão relacionados e são produzidos através da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente" (Antunes, 2011, p. 31).

Os novos modos de profissionalidade docente, segundo Nóvoa (2009), implicam esse trabalho colaborativo, desenvolvido pela professora Noeli ao longo da sua carreira, reforçam as dimensões coletivas da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola.

O compromisso social assumido pelo professor, nesse processo, converge no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social e da diversidade cultural. “Educar é conseguir que a criança ultrapasse fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola” (Nóvoa, 2009, p. 31). O compromisso social assumido pelo educador vai além da escola, intervindo no espaço social da educação. Nesse contexto, o ato de educar não deveria ficar restrito à escola e/ou na escola, pois ser educador é também educar para a vida, para as relações sociais, para a cultura, enfim, educar para conhecer a si mesmo.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS - INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Noeli iniciou sua carreira docente em março de 1986. Aos 24 anos de idade começou exercer a profissão na Escola Municipal de Ensino Fundamental Oreste Danieli na mesma localidade em que nasceu e na escola em que estudou até a 3ª série. No início da carreira trabalhava 20 horas, com 31 alunos de 1ª a 4ª série. Devido ao número elevado de alunos, Noeli passou a trabalhar 40 horas, atendendo também alunos da 5ª série do Ensino Fundamental.

No semestre restante deste ano fiquei em casa trabalhando na agricultura. Em março de 1986 meu sonho se realizou. Comecei a trabalhar na escola da comunidade de Arroio Galdino onde nasci e estudei até a 3ª série. Onde alguns de meus familiares ainda hoje residem neste local, inclusive eu e meus queridos pais. De início eu trabalhava 20 horas, com 31 alunos de 1ª a 4ª série numa pequena sala. Não havia classes suficientes e tínhamos que acomodar os alunos no chão. Então devido ao grande número de alunos passei a trabalhar 40 horas e atendia até a 5ª série. Eu era a única professora da escola, fazia merenda, limpava a escola, fazia horta, etc. (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

Quando eu comecei trabalhar nesta escola, com 31 alunos, eu não tinha rádio, eu tinha poucos livros, só os livros didáticos, então eu recolhia o que eu podia, eu comprava livros para os meus filhos depois eu passava tudo para a escola, tanto que

hoje ta tudo lá, eu fazia economia, comprava com meu dinheiro. (Entrevista Narrativa, Noeli Catharina Danieli).

Eu estava feliz e realizada com meu trabalho e sempre senti uma satisfação muito grande em trabalhar nesta escola, tenho muito carinho e afeto por todos e por este chão. Conheço todas as famílias e a história de cada um. Além disso, aqui se encontra gravado grande parte de minha vida. Talvez os melhores e mais felizes momentos (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

Ao recordar os primeiros anos da carreira, Noeli relata as dificuldades enfrentadas para acomodar os alunos na sala: com pouca estrutura física e material, os alunos precisavam sentar no chão. Quando iniciou a prática profissional, precisou dispor de recursos próprios, principalmente para a compra de livros, pois a escola tinha poucos recursos materiais e oferecia somente os livros didáticos. Apesar das dificuldades encontradas no início da carreira, Noeli *“estava feliz e realizada”* com o seu trabalho. O entusiasmo inicial, a aproximação com um contexto que já fazia parte de sua vida e as primeiras ações como professora fizeram com que as dificuldades fossem superadas.

A colaboradora da pesquisa demonstra, no seu relato autobiográfico, traços de uma professora unidocente que *“fazia merenda, limpava a escola, fazia horta etc.”*. Em suas lembranças, recorda com carinho a escola em que trabalha até hoje. Para ela, essa não é uma escola comum: *“aqui se encontra gravado grande parte de minha vida. Talvez os melhores e mais felizes momentos”*. Além dessa lembrança afetuosa em relação à escola que marcou sua vida desde o início da escolarização e da carreira docente, Noeli demonstra carinho pelas pessoas que fazem parte do seu cotidiano. *“Estes moradores são pessoas humildes, com uma bondade infinita, com um carisma incomparável, são hospitaleiros onde prevalece o respeito e a solidariedade entre as famílias. Eles me tratam há 27 anos com muito reconhecimento, carinho e respeito”* (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

A professora Noeli Catharina Danieli tornou-se, ao longo do seu percurso pessoal e profissional, uma referência para a comunidade rural em que vive, porque é participante e atua com liderança em sua comunidade, conforme expressa o relato abaixo:

Destes 27 anos que estou atuando nesta comunidade, sirvo como referência e nunca medi esforços para ajudar, sinto-me realizada em poder estender a mão a estas pessoas maravilhosas, que necessitam de apoio. Já fiz enterros, arrumei defuntos no caixão, sou catequista, coordenadora do clube de jovens, sempre fui integrante da diretoria da comunidade, do clube de mães e da liturgia, etc (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

A professora Noeli valoriza a história do seu contexto, das suas origens e da sua profissão e, ao mesmo tempo, reconhece que os saberes escolares precisam estar em sintonia com os saberes e com a cultura que acontecem fora da escola. Em relação a isso, Arroyo (2009) contribui dizendo que a escola precisa estar vinculada aos processos culturais, produtivos e sociais do povo do campo; precisa, desse modo, fortalecer as matrizes culturais da comunidade, as matrizes culturais do campo.

Para Arroyo (2009, p. 84), "A escola não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos tempos e espaços da sala de aula, temos que reinventar tempos e espaços escolares que deem conta dessa proposta de educação rural". Dessa forma, em busca de um entendimento sobre a identidade das pessoas que habitam o contexto rural, principalmente, a figura do professor nesse contexto, trago Arroyo (2005, p. 15) ao asseverar que:

(...) no imaginário das populações do campo a escola simboliza essa totalidade. Junto à capela, é referência de identidade, de memória, de enraizamento naquele lugar, de cultura, celebração e perpetuação da vida nas novas gerações. A figura da professora e do professor quando mora junto às populações é uma figura que extrapola seu papel escolar: é conselheiro, guardião da cultura e da memória, organizador da comunidade e dirigente...Uma figura humana com funções, saberes e habilidades múltiplas.

A escola, para a comunidade do meio rural, constitui-se como espaço de sabedoria e respeito. Ali são apreendidos e compartilhados momentos que envolvem a família, o trabalho na roça, a colheita, a aprendizagem dos filhos, e o festejo junto à comunidade. O professor representa seu papel para além dos

ensinamentos, das interações, ele configura-se como “guardião” de uma história única e singular daquele lugar (Arroyo, 2005).

A professora Noeli compartilhou com seus alunos, ao longo da carreira docente, mais do que saberes formais, idealizados e prontos. No decorrer do seu trabalho, ela sempre procurou aproximar escola e comunidade, e a escola com a realidade dos alunos, com os anseios, as dificuldades e os festejos na comunidade. A docente compartilhou com seus alunos saberes que foram sendo construídos a cada dia, em cada espaço que eles percorriam, em cada comemoração que eles celebravam. Logo, Noeli compartilhou mais do que saberes presos nos livros, ela compartilhou gestos, palavras, sorrisos e olhares.

A professora Noeli relatou, ao longo da sua entrevista narrativa, que não possui formação específica para atuar no meio rural. Não obstante, por vivenciar o mesmo contexto da comunidade em que está inserida, torna-se mais fácil a sua atuação profissional.

Eu não tenho formação específica para atuar no meio rural (...). Mas, como eu nasci aqui, eu me criei aqui, eu conheço todo mundo, todas as famílias, aqui no interior um conhece o outro, e eu conheço todas as realidades, todas, então eu acho que propicia pra mim, meu trabalho, porque eu conheço as pessoas, eu conheço os problemas de todas as famílias, as necessidades. Eu tenho assim uma convivência com as famílias, uma convivência super legal, a gente se visita, a gente participa da vida um do outro, nas festas, isso é muito legal. Eu acho que a maior formação que eu poderia ter é conhecer a realidade, ter nascido aqui, me criado nessa realidade, daí eu sei os problemas e as necessidades que eles têm. (Entrevista Narrativa – Noeli Catharina Danieli).

Dessa forma, percebo que é, através da experiência de vida, que Noeli atribui relevância à sua formação específica. Isso significa dizer que a formação não se deu na academia, ou nos cursos de formação de professores, e sim se constituiu ao longo da sua trajetória de vida. É na convivência com os moradores do meio rural, com as famílias, com os alunos e suas realidades que a colaboradora da pesquisa vem se constituindo professora.

Conforme Arroyo (2005, p.15), o professor ou a professora que leciona na escola rural assume “funções, saberes e habilidades múltiplas” para a população que vive nesse contexto. As alfabetizadoras não se constituem apenas como professoras, mas sim como pessoas importantes que vivenciam os mesmos contextos, as mesmas dificuldades, os mesmos caminhos. São pessoas que valorizam as populações do meio rural. São pessoas que reconhecem esses agricultores como ser humano e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas.

Na fase inicial da carreira, Noeli depara-se com momentos desafiadores. Por outro lado, a certeza de pertencer ao lugar, desde o nascimento, conferiu a ela segurança e legitimidade do trabalho a ser desenvolvido como alfabetizadora daquela escola. Noeli, embora jovem e pouco experiente, possuiu, ao seu favor, uma comunidade local, que viu no seu trabalho, a possibilidade de produzir algo novo para a educação da escola rural.

Eu acho que sou uma ótima alfabetizadora, porque eu adoro o que eu faço. Eu sempre digo: eu não gosto do que eu faço, eu tenho paixão pelo que eu faço. E eu acho que o professor que alfabetiza ele não pode só gostar, ele precisa ter paixão, precisa se doar, precisa se dedicar, eu adoro o que eu faço, tenho prazer de fazer isso, e eu tenho orgulho de dizer que sou professora, e que eu alfabetizo, eu acho que isso pra mim é a maior conquista. Eu gosto do que eu faço livremente (Entrevista Narrativa - Noeli Catharina Danieli).

Por várias vezes fui convidada para trabalhar na Secretaria de Educação, mas sempre relutei, pois preferi e prefiro permanecer em sala de aula, com meus alunos; percebo uma sinceridade incomparável em seus gestos e sentimentos que não permitem trocar por nenhuma outra oferta (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

Noeli define-se como alfabetizadora, enfatizando sua paixão pela profissão, seu prazer e seu orgulho de ser professora alfabetizadora. Demonstra, ainda, um carinho muito especial pela escola: *“Eu sempre digo do fundo do coração e com muita sinceridade que a minha escola é a melhor escola do mundo”*.

A sua vivência como educadora está alicerçada na relação que Noeli construiu com a comunidade rural em que nasceu e vive até hoje. O comprometimento, atitude referente nesta fase, é demonstrado pelo envolvimento para além da sala de aula, um envolvimento construído pela professora Noeli junto a sua comunidade. A identidade profissional,³ neste momento, está consolidada. Com isso, passam a surgir convites, por parte da Secretaria Municipal de Educação: convites para que a professora deixe a sala de aula e integre a equipe da Secretaria de Educação do Município. No entanto, Noeli, com 27 anos de carreira, insiste em permanecer na escola em que aprendeu a ler e a escrever, em que iniciou sua carreira profissional e na qual construiu uma sincera relação com a comunidade rural.

A opção pela permanência em sala de aula é demonstrada pela consideração construída ao longo dos anos de profissão e pelo comprometimento com a docência e com seus alunos. O afeto com o exercício profissional e com os seus alunos tornou-se um dispositivo importante para a sua manutenção na profissão.

Eu procuro incentivar muito os meus alunos, motivar, dar o exemplo, mostrar a importância que tem o estudo na vida, mesmo porque eu recebo crianças também como eu quando comecei a ir à aula, crianças que nunca entraram na educação infantil. O primeiro ano é comigo, então eu tenho que ensinar, muitas vezes, eles a pegar a tesoura e cortar. Eu acho assim, ó, a maior conquista é o carinho, eu sou muito carinhosa, eu sou dedicada, eu pego esse meu aluno e adoto ele, sabe, então eu acho que é por aí, tendo muito carinho e paciência. Os alunos aqui da zona rural que eu recebo, eles têm uma carência de tudo, sabe, na coordenação motora, recortes, o lápis pegar na mão não tem firmeza, então eu acho que tem que começar por aí, sabe, com carinho, dedicação e paciência. Os pais sempre estão à par de tudo o que ta acontecendo. O método que uso para alfabetizar, o que eu penso, a importância da leitura, os pais conhecem tudo, é tudo feito em parceria, tudo o que eu faço, os

³ A identidade, conforme Nóvoa (2000, p. 16-17), não é um dado adquirido, não é uma propriedade ou um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por esse motivo, é mais conveniente falar em processo identitário, realçando a maneira como cada um sente e se diz professor. O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho.



país tomam conhecimento, as mudanças que ocorrem, a gente sempre senta e conversa com os pais. Eu acho que a escola tem que abrir as portas e essa parceria é o ponto mais positivo que eu encontrei na minha carreira (Entrevista Narrativa – Noeli Catharina Danieli).

A partir das narrativas acima, nota-se a relação de carinho que a professora estabelece com os seus alunos, atribuindo a esse afeto um ponto de partida importante para o desenvolvimento das suas aulas. Outro aspecto importante narrado pela interlocutora da pesquisa é a presença dos pais, tanto na escola como na aprendizagem dos filhos. Essa parceria entre a escola e a família constituiu-se “o ponto mais positivo” que Noeli encontrou na sua carreira profissional.

No ano de 1996, Noeli iniciou a faculdade de Pedagogia – Licenciatura Plena, numa extensão da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), em Boqueirão do Leão/RS.

Todas as noites e nos meses de janeiro íamos à Santa Cruz para agilizar o tempo. Sempre gostei muito de estudar e encarei os desafios de cabeça erguida. Trabalhava de manhã e de tarde e estudava à noite numa distância de 23 km em estrada de chão e em péssimas condições (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

Em 1999, diminuí o número de alunos da escola em que Noeli lecionava passou então a trabalhar, pela parte da manhã, numa escola vizinha. “*Nas duas escolas atendia 4 turmas (1ª, 2ª, 3ª e 4ª série) e fazia todos os trabalhos como: horta, merenda, limpeza, direção, etc*”. Permaneceu, nessa escola, durante cinco anos. Depois, trabalhou três meses em outra escola mais distante “*mas com a mesma realidade, sozinha e realizando todas as tarefas*”. Após esse período, “*surgiu a oportunidade de voltar a trabalhar as 40 horas na minha adorável escola, onde permaneço até hoje*” (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

Em 2002, Noeli concluiu a faculdade, e, em 2006, iniciou uma Pós-Graduação em Educação Especial, na Faculdade Dom Alberto, cidade de Progresso/RS, onde as aulas eram realizadas aos sábados e nas férias, concluindo-a em 2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, ao longo deste artigo, percorri algumas experiências formadoras e algumas recordações-referências (Josso, 2004) narradas pela professora Noeli. Experiências que possibilitaram a professora vivenciar, no seu processo formativo, experiências formadoras e aprendizagens experienciais inscritas em suas identidades e subjetividades (Souza, 2006c).

O momento da escrita da narrativa de formação permitiu “[...] diferentes entradas sobre a constituição da identidade docente, do desenvolvimento pessoal e profissional e formas de compreender a cultura escolar” (Souza, 2006c, p. 162). A constituição da identidade profissional torna-se um processo constante e contínuo, relacionando-se a diferentes tempos e espaços, a diferentes experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida, seja na formação inicial ou nas aprendizagens institucionalizadas na profissão.

A constituição da identidade profissional, na vida da professora Noeli, deu-se ao longo do seu percurso profissional, em diferentes tempos e espaços e foi alicerçada pela relação que Noeli possui com os moradores da sua comunidade - uma relação de solidariedade, confiança e compartilhamento.

De acordo com Souza (2006c, p. 162), “as referências contidas nas narrativas sobre o sentido da escrita de si no processo de formação revelam novos modos de compreender a epistemologia da formação, os saberes e as aprendizagens da profissão [...]”, principalmente, por revelarem itinerâncias dos sujeitos em formação.

Dessa forma, os sentidos formativos expressos pela professora Noeli, durante a escrita e a oralização das suas narrativas de vida, articularam-se com processos de formação e autoformação, por meio das aprendizagens experienciais e das recordações-referências, conforme expressa Josso (2004).

No decorrer dos processos formativos de Noeli, muitas lembranças vieram à tona – a escolha profissional, o desejo de cursar o magistério, a experiência do Estágio Supervisionado, os primeiros anos da docência e as memórias como professora consolidada na profissão. Recordações essas que foram narradas e



[re]significadas no decorrer deste estudo, possibilitando que a história de vida de uma educadora de classe multisseriada “tivesse voz”.

Nóvoa (2009) contribui com seus estudos quando coloca que as propostas teóricas só têm sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. “Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (p. 37).

Ser professor é compreender os sentidos e os significados da instituição escolar, é integrar-se numa profissão, aprender com o outro. É no espaço da instituição escolar e no diálogo com os colegas que se aprende a profissão. “O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão” (Nóvoa, 2009, p. 30).

No entanto, conforme o mesmo autor, essas conquistas só serão alcançadas se for alterado as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. Para o autor, é inútil reivindicar uma formação colaborativa, inter-pares, interativa, se a definição da carreira docente não andar junto com esse propósito. É inútil propor uma qualificação pautada na investigação e parcerias entre instituições escolares e universidades se as normativas legais persistirem em dificultar esta aproximação. Desse modo, compreendo que a formação continuada dos professores pode acontecer de maneira qualificada, integrada e colaborativa, principalmente se for pautada nas experiências educativas que os docentes percorrem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: Abrahão, Maria Helena; Souza, Elizeu Clementino (Orgs.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.
- Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- Abrahão, Maria Helena Menna Barreto; Frison, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (Org.). (Auto)biografia e formação humana. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- Antunes, Helenise Sangoi. Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. In: Antunes, Helenise Sangoi (Org.). Dossiê Alfabetização e Letramento. Educação, Santa Maria, UFSM, Vol 32, n.1, 2007.
- Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.
- Antunes, Helenise Sangoi. *et al.* Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente. 1. ed. Santa Maria, RS: Editora Universitária, v. 1. 86p. 2001.
- Arroyo, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: Arroyo, Miguel Gonzalez; Caldart, Roseli Salete; Molina, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- Arroyo, Miguel Gonzalez. Escola: terra de direito. In: Antunes-Rocha, Maria Isabel; Hage, Salomão Mufarrej (Orgs.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



- Arroyo, Miguel Gonzalez. Formação de educadores e educadoras do campo. Brasília, DF: Mimeo, 2005.
- Bauer, Martin W.; Gaskell, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- Benjamin, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1993. Bolzan, Doris Pires Vargas. Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- Bolzan, Doris Pires Vargas. O conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem docente: elementos constituintes dos processos formativos na educação superior. In: Políticas Educativas. Campinas, v. 1, n. 1, p. 69-79, out. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18252/10736>. Acesso em: 01 mai. 2013.
- Delory-Momberger, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi. – Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.
- Freire, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Josso, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.
- Josso, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: In: Abrahão, Maria Helena; Souza, Elizeu Clementino de (Orgs.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- Minayo, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; Gomes, Romeu; Minayo, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- Minayo, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

- Moita, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: Nóvoa, António. *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. (p. 111-140).
- Nóvoa, Antônio. Prefácio: andamos sempre carregados de história. *Educação y Linguagem*, São Paulo, n. 20, Jul-Dez, 2009a. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/issue/view/81>. Acesso em: 20 de Janeiro de 2014.
- Nóvoa, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009.
- Nóvoa, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, António. *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. (p. 11-30).
- Souza, Elizeu Clementino de. et al. Abordagem (auto)biográfica e pesquisa: formação, práticas educativas e experiências docentes. In: Souza, Elizeu Clementino; Bragança, Inês Ferreira de Souza. *Memórias, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012, 308 p.
- Souza, Elizeu Clementino de. "A forma da outra beira": escolas rurais – entre invisibilidades, permanências e perspectivas. In: Antunes, Helenise Sangoi; Farias, Graziela Franceschet. *Desafios e perspectivas na Educação Rural: fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares*. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- Souza, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: (Auto) Biografia: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN. 2008.
- Souza, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DPyA; Salvador, BA: UNEB, 2006c.
- Souza, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: Abrahão, Maria Helena; Souza, Elizeu Clementino de (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

Souza, Elizeu Clementino de; Pinho, Ana Sueli Teixeira de; Meireles, Mariana Martins de. In: Revista do Centro de Educação. Santa Maria, UFSM, Vol 37, n.2, 2012d.

EJE VII. EVALUACIÓN
Y RECONOCIMIENTO DE
LA CALIDAD EDUCATIVA

VII.1 LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA COMPRENSIÓN EN LA ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN

Elia Gutiérrez Hernández
Cecilia del Carmen Aguilar Vidal
Rebeca Castillo Villagómez
Escuela Normal de Especialización

Palabras clave: Formación docente,
Evaluación del aprendizaje, Comprensión

RESUMEN

El tema de la evaluación es actual, hoy día es un tema que a nivel nacional ha generado diversas opiniones, sin embargo, como lo comenta Santos Guerra los centros escolares viven independientemente de su éxito, y nuestro centro no es la excepción.

La Escuela Normal de Especialización (ENE) vive con las miradas que las evaluaciones que se instrumentan en lo oficial se implementan. Observamos los números que las evaluaciones estandarizadas y sus resultados nos muestran, y en el mejor de los casos las recomendaciones que alguna institución oficial nos señala, sin que esto cambie la forma y el fondo de nuestra docencia y sobre todo que cuestione la formación de docentes que ofrecemos. Así nace la inquietud, primero desde un cuestionamiento personal y luego colectivo de conocer la cultura de evaluación que impera en nuestro espacio, qué es lo que aprenden los alumnos y como se crean los saberes docentes de los alumnos durante su formación.

Pero, ¿cómo llevar a cabo esta evaluación?, ¿cómo la concibe la institución educativa?, ¿qué se tiene que trabajar para tener éxito en los centros escolares y en particular en el nuestro? Es aquí en donde inicia un proyecto de trabajo de tres docentes de la ENE para responder y generar conocimiento que nos permita reflexionar la formación docente. Inquietud que se reafirma al encontrarnos en la permanencia y continuidad de nuestra formación.

INTRODUCCIÓN

La formación docente vista desde los paradigmas educativos internacionales, nos invitan a repensar la formación, de esta manera los formadores repensamos nuestra práctica docente, en nuestra identidad profesional, y nuestras concepciones, siempre con la intención de provocar con nuestros estudiantes la reflexión del hacer, en el marco de las instituciones de educación superior y en particular en las escuelas normales encargadas de la formación de docentes para la educación básica.

Las políticas educativas generan compromisos que involucran a los diferentes actores educativos a reflexionar sobre la práctica docente de tal manera que, uno de los desafíos para nosotros los formadores de docentes consiste en construir y fortalecer sistemas de evaluación y/o reformulación de la formación inicial de los docentes; con el propósito de obtener información significativa que permita identificar aquellos aspectos que están limitando el aprendizaje y la participación de los estudiantes normalistas en su formación y el desarrollo institucional, de la Escuela Normal de Especialización (ENE), de tal manera que permitan transformar las prácticas al interior de la institución.

La ENE como institución debe abrir espacios de participación para el análisis y reflexión de la formación de los docentes en educación especial, así como localizar puntos de encuentro o focos que nos permitan abrir la discusión a la transformación de las prácticas educativas formadoras de docentes.

PLANTEAMIENTO

La formación inicial docente, persigue el logro del perfil de egreso de los estudiantes normalistas, este perfil está (aparentemente) articulado con las necesidades que plantea el ámbito laboral y que se traducen en las características del maestro de educación especial. Desde nuestra experiencia como catedráticos de la ENE, tanto el perfil de egreso como las funciones del maestro de educación especial coexisten, sin considerarse mutuamente. Así tenemos que en el año 2004 se reforma el Plan de Estudios de la Licenciatura en educación Especial, teniendo como ejes de formación el análisis de las Necesidades Educativas Especiales en el marco de la integración educativa.

En el año 2008, de manera formal inicia el Modelo de Atención de los servicios de Educación Especial (MASEE), en el marco de la escuela inclusiva y de atención diversificada. Dos enfoques, que convergen y permean actualmente en la formación de nuestros estudiantes normalista que juegan entre lo que aprenden en la escuela normal y lo que requieren los servicios de prácticas.

De esta manera en la cultura institucional, se crean algunas ideas que nacen, en el mejor de los casos en la experiencia pero no siempre es así lo que se traduce en un referente acerca de quiénes son nuestros estudiantes cuando ingresan y quiénes son cuando egresan, qué sucede en el proceso raras veces tiene respuesta en el conocimiento formal, creado desde un trabajo sistematizado.

Un elemento más que se agrega a este análisis incluye las relaciones interpersonales, el saber docente como eje medular de nuestra práctica, el cómo y cuándo aprenden nuestros estudiantes, es sin duda la gran ausente de muchos procesos que se viven a diario en las instituciones educativas, esta es la Evaluación.

En la ENE se busca una evaluación que evidencie los elementos para definir las acciones, los recursos y apoyos que requiere la institución para atender adecuadamente las necesidades de nuestro alumnado y orientar el diseño de políticas que atiendan las necesidades de formación docente.

La reforma en educación básica y las propuestas para evaluación del magisterio nos llevan a reconsiderar aspectos de la formación docente en la ENE, conocer la función de los maestros en los servicios de educación especial, las

forma de relacionarse con padres, alumnos y maestros, así como, modelos y paradigmas que la estructuran, permiten construir concepciones y saberes desde el plano de la práctica, la teoría y la didáctica que requieren nuestros alumnos para cumplir su labor; los enfoques sobre la gestión, la organización y la administración de los recursos, nos hacen cuestionar el trabajo que se ha venido generando en nuestros espacios de formación. Considerando los planteamientos de Celman (1998) es pertinente la pregunta ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento?

A partir de esta pregunta, como maestras en la ENE nos cuestionamos si nuestros alumnos cumplen con los rasgos deseables del perfil de egreso, cómo saber si cuentan con los elementos básicos que un docente requiere para integrarse en el campo laboral, además de observar que se han generado cursos para que los alumnos de las normales se nivelen y logren mejores resultados en los exámenes de concurso. De esta manera consideramos que la evaluación de los procesos medulares que se desarrollan en la ENE, permitirá contar con elementos de análisis que nos conduzcan a transformarnos hacia prácticas más exitosas.

En este sentido, se pretende utilizar la evaluación como una oportunidad de aprendizaje; así como una herramienta de reflexión individual y colectiva para establecer acciones de innovación y mejora para lograr que ésta sea una práctica intencional, organizada y sistemática; la cual conceda importancia tanto a los resultados como a los procesos en nuestro hacer cotidiano; y por qué no, establecer una nueva cultura de la evaluación.

Por lo anterior este trabajo parte del supuesto que el conocimiento que la institución obtenga de nuestros estudiantes permitirá identificar el logro del perfil de egreso y proponer un proyecto de mejora que implique el trabajo participativo entre académicos y estudiantes normalistas.

Para Santos Guerra (2000) los centros escolares viven independientemente de sus éxitos y fracasos, sin la necesidad de conocer en qué consisten, ni sus causas y efectos. De tal manera en la ENE vivimos una evaluación, a la que el mismo autor llama patológica, que afecta a la evaluación en todas sus vertientes y dimensiones: por qué, para qué, quién, cómo, para quién, cuándo, a quién, con qué criterios se evalúa, cómo se evalúa la misma evaluación.

La evaluación es uno de los puntos más complejos en el proceso educativo; en el caso de las escuelas normales, los principios de la evaluación de los aprendizajes se indican en el acuerdo 261 en el que se establecen los Criterios y Normas de Evaluación del Aprendizaje de los Estudios de Licenciatura para la Formación de Profesores de Educación Básica (SEP, 1999), en este documento se plantea un enfoque de evaluación formativa que implica evaluar desempeños, esto es, no sólo se valoran resultados, sino todo el proceso de aprendizaje, todos los factores que en este intervienen. Ello implica hacer un seguimiento y evaluación de forma holística al proceso de aprendizaje considerando contextos, actores, procesos, productos.

Para Santos Guerra (1998), la evaluación para la formación (formativa) permite conocer cómo se ha realizado el aprendizaje, lo que debe generar la toma de decisiones para un siguiente proceso, por ello la evaluación vista desde este enfoque se realiza durante el mismo, no se centra en los resultados, por lo que permite la retroalimentación de la práctica.

Entendemos entonces a la evaluación formativa en la educación normalista como un proceso de comprensión del desarrollo académico de los estudiantes identificando sus logros, posibilidades y limitaciones para establecer el dialogo entre los involucrados con miras a la mejora institucional.

El Acuerdo Secretarial 261 (SEP, 1999) indica en este sentido, que la evaluación formativa es sistemática, continua e integral. Sistemática, porque es planificada, es continua porque forma parte del propio proceso educativo; integral porque considera los diversos aspectos de la formación de los estudiantes.

En consecuencia, la evaluación formativa se caracteriza por ser un proceso basado en evidencias, por lo que se deben precisar las relaciones entre saberes y desempeño, visto éste como los recursos que pone en juego un individuo para actuar de manera efectiva.

Para garantizar esta tarea, el documento que rige los procesos de evaluación, señala la obligación de maestros y directivos de las escuelas normales de "... realizar la planeación de las tareas de enseñanza y evaluación, para aprovechar al máximo la información que se obtiene durante el proceso y asegurar el logro de los propósitos educativos" (SEP, 1999, p. 2).

Desde nuestro enfoque y siguiendo a Santos Guerra (1998) la evaluación proporcionara la comprensión de la realidad compleja de la ENE, en tres dimensiones: la cultura de la evaluación en la escuela, la evaluación formativa de los aprendizajes de los estudiantes y la evaluación del constructo de los saberes docentes al final de la formación inicial. De esta manera, la evaluación la entendemos, no en la visión simplista centrada en la calificación y en los resultados, sino en la comprensión profunda de la realidad escolar como principio que permita transformar las prácticas al interior de la escuela; la meta es poner la evaluación al servicio de los valores educativos y de las personas que más lo necesitan.

El proyecto de investigación está propiamente centrado en conocer los saberes docentes (prácticos, teóricos y didácticos), que los estudiantes de la licenciatura en educación especial construyen en el proceso de formación inicial, a través de la evaluación de los contextos, actores, proceso y productos involucrados en el proceso formativo.

Desde nuestro reconocimiento como profesionales con diferentes formaciones teóricas y metodológicas, perspectivas para abordar o atender una problemática, dialogar al acerca de la evaluación ha provocado encuentros y desencuentros nos ha obligado a cuestionar estilos, pautas de comportamiento, actitudes y concepciones sobre la docencia, pero somos capaces de generar nuevas formas de trabajo y correr el riesgos para darle sentido a nuestro labor; por ello surgen varias preguntas ¿Cómo entender la evaluación en la formación inicial para integrarla de manera sistemática en la práctica cotidiana de la vida institucional de la escuela? ¿Cómo transformar las prácticas de evaluación, como parte de la cultura de la institución escolar en el contexto de la ENE? ¿Cómo evaluar el proceso a través de productos terminales desde una visión holística que permita conocer los saberes que los estudiantes han construido a lo largo de la formación inicial?

OBJETIVO GENERAL

Comprender las prácticas evaluatorias en la Escuela Normal de Especialización para conocer los rasgos del perfil de egreso que se logran construir con el proceso formativo que se da al interior.

Objetivos específicos

- Identificar los conocimientos y habilidades adquiridas durante el periodo de formación inicial de los estudiantes de la ENE.
- Caracterizar los componentes de la cultura escolar respecto a la evaluación en la ENE.
- Identificar los saberes que se reflejan en el documento recepcional de los alumnos que concluyen la formación inicial en la ENE.

Estos elementos de análisis específicos le dan organización y sentido a la investigación y buscan conocer la realidad de la formación docente que permea a la institución y a todos los que convergemos en ella, por ello surgen las siguientes:

Tres líneas básicas de investigación:

- Los conocimientos y habilidades adquiridas durante el periodo de formación inicial de los estudiantes de la ENE
- Los componentes de la cultura escolar respecto a la evaluación en la ENE.
- Los saberes que se reflejan en el documento recepcional de los alumnos que concluyen la formación inicial en la ENE.

En este sentido, las responsabilidades son compartidas, y la tarea de darles solución también, por ello cada línea de investigación lleva al diseño de metodologías diferenciadas que den sentido al proyecto. Sin embargo, se plantea como punto de convergencia el uso de enfoques cualitativos de investigación social cuya base para el análisis y reflexión serán los dispositivos metodológicos planteados por Marta Souto (1999) para formar grupos de discusión como momento inicial y de acompañamiento de los docentes involucrados en el proyecto.

ACERCA DE LA METODOLOGÍA

En la Línea de Investigación sobre Evaluación y reconocimiento de la calidad educativa, se considera necesario abordar el tema de la metodología de la

investigación y sus bases epistemológicas, con el fin de tomar decisiones sobre la metodología más apropiada para esta área de estudio.

Parte de una crítica a la corriente filosófico-metodológica del positivismo, y retoma la importancia de los paradigmas alternativos y dialecticos, que fundamentan la metodología cualitativa, que en los últimos años se ha considerado como la más adecuada para la investigación social.

En la investigación sobre la formación de docentes es necesario emplear metodologías cualitativas, tanto interpretativas como críticas, mediante las cuales los profesores conozcan y valoren su práctica docente y actúen para mejorarla y transformarla.

La metodología del proceso de investigación de las diferentes líneas, los resultados de sus propios procesos, la capacidad de innovación y emprendimiento, serán de responsabilidad individual de las integrantes del proyecto. Sin embargo el punto de convergencia es garantizar que cada línea sea:

- Contextualizada.
- Reflejo de procesos y productos.
- Voz de los actores involucrados.
- Diversas en el uso de métodos para reconstruir y analizar la realidad.
- Comprometidas con los valores de la formación docente.
- Colectiva e incluyente en la interpretación de la realidad.
- Sencilla y precisa en los puntos que comunica.
- Facto de transformación de las prácticas en la escuela.

Siguiendo estos lineamientos centramos el trabajo en cinco tipos de técnicas de investigación:

- Observación de momentos claves en la evaluación.
- Entrevistas.
- Historias de vida.
- Encuestas.
- Registros y diarios personales.

La población

La ENE cuenta con una población aproximada de 720 alumnos en el turno matutino, distribuidos en las cuatro licenciaturas que se imparten como son Auditiva y de lenguaje, Intelectual, Visual y Motriz; un total de 74 profesores con distintos perfiles de formación como son: los docentes especialistas egresados de la misma escuela normal, pedagogos, psicólogos, sociólogos, abogados, lingüistas, médicos y otros; personal directivo, administrativo y de apoyo. Así, que la población con la que se trabajará para la primera línea de investigación serán los alumnos inscritos en el segundo y tercer años de formación de las cuatro licenciaturas. Para la segunda línea se realizarán, en un primer momento de la investigación, entrevistas con los docentes de la ENE que estén frente a grupo de primero a tercer año de formación y en un segundo momento con los alumnos de primero a tercer año de formación de las cuatro licenciaturas. Para la tercera línea la población estará determinada por los alumnos que cursen el cuarto año de formación docente.

Los escenarios

El lugar de aplicación serán las aulas asignadas a cada grupo y para la aplicación se apoyará de los maestros titulares de la asignatura de Observación y Práctica Docente de cada grado, así como los espacios asignados a los grupos de cuarto año. El aula virtual será uno de los escenarios centrales para la aplicación de instrumentos.

Las fases

El desarrollo de este proyecto se realizará en distintas fases determinadas por cada línea de investigación, sin embargo, se encuentran puntos centrales de diseño y trabajo de indagación y recuperación de datos, para lo que se consideran las siguientes fases:

Primera: Construcción del programa, a través de la indagación teórica, diseño de instrumentos de evaluación y piloteo de los mismos en algunos grupos.

Tareas:

1. Aplicación de instrumentos dirigidos a los grupos piloto que tiene como propósito describir desde la visión de estos grupos las necesidades y ajustes a los instrumentos que la conforman diseñados para la evaluación diagnóstica.
2. Identificar las expectativas y necesidades relacionadas con cada línea de investigación.
3. Análisis de la información obtenida a través de los instrumentos en los grupos piloto, así descripción de los datos obtenidos a partir de la elaboración del informe correspondiente.

Segunda. Validación de los instrumentos

Tareas:

1. Reunión con el equipo de trabajo integrado por las tres docentes que integran el trabajo en conjunto con la jefa del área de investigación y otros docentes implicados para realizar análisis y reflexiones.
2. Revisar de los resultados, validez y viabilidad de los instrumentos.
3. Ajustar cada programa de investigación de acuerdo a las líneas de trabajo.

Tercera, aplicación general de los instrumentos a grupos de primer a tercer grado.

Tareas

1. Diseñar, validar e implementar los instrumentos: prueba inicial de conocimientos, escala estimativa sobre conocimientos y habilidades docentes, cuestionarios y entrevistas a estudiantes y/o a docentes del turno matutino.
2. Analizar los datos.
3. Presentar de resultados e inferencias.

Cuarta, cuantitativa: Aplicación general de los instrumentos en los grupos.

Tareas

1. Revisar los instrumentos a partir de los hallazgos, definición de nuevos instrumentos.

2. Rediseñar, validar e implementar las pruebas, entrevistas y otros instrumentos utilizados.
3. Analizar los datos.
4. Presentar los resultados e inferencias.

Quinta fase:

Tareas

1. Interpretar el análisis completo.
2. Construir las metainferencias, comentarios y conclusiones.
3. Elaborar de reporte mixto

Sexta Fase:

Tareas

1. Diseñar del modelo de monitoreo y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de primer a tercer grado, en relación al logro del perfil de egreso.
2. Categorizar los resultados.
3. Generar propuestas o modelos de trabajo.

EVALUACIÓN

Para fines metodológicos y uso de los dispositivos la evaluación es continua y se explican los tres momentos de evaluación de investigación

Evaluación inicial

- Detección de habilidades sociales que se han de aprender, al final de cada habilidad de aprendizaje se propone un Cuestionario Auto correctivo en el que se valora el nivel de conocimientos y actitudes asumidos.

Evaluación continúa

- El Diario del Profesor: Se debe insistir mucho en que éste debe de ser un instrumento de reflexión del trabajo en el aula.

- La actividad de clase. Es muy importante la actitud del alumno, su esfuerzo de reflexión, de colaboración, de respeto a las posiciones de los demás, su actitud crítica y ante la crítica, su nivel de participación, tolerancia a la frustración, y sobre todo observar su desempeño ante las demandas de interacción social que lo exijan el uso de la HS, para ello va a recurrir a:
 - Auto monitoreo
 - Regulación y retroalimentación grupal
 - Registro de habilidades sociales
 - Role playing

Evaluación global

- Desempeño de habilidades en situaciones naturales
- Reporte de diario significativos en debate grupal
- Comparación entre habilidades iniciales y finales vía análisis de videos

A MANERA DE CIERRE

Como formadores de docentes nos enfrentamos a los cambios que la sociedad actual, la sociedad de conocimiento requiere; escuchar nuestras propias voces y presentarlas ante el otro como una oportunidad de devolver nuestra perspectiva, nuestra concepción de la formación y que la formación requiere nos compromete a evidenciar las voces y señalar caminos, qué desde nuestra realidad observamos, crear nuevas miradas con el filtro y la supervisión epistémica que ofrece la mirada del otro, nos invitan a repensar, como se señaló al inicio, nuestro hacer, nuestro conocer que el servicio de nuestra profesión requiere. Acordar desde que posición teórica habríamos de construir y guiar nuestro hacer, ha implicado una búsqueda exhaustiva para conceptualizar, llegar a acuerdos y crear una ruta metodológica para lograr la concreción de una idea, primero individual, y a futuro institucional.

El repensar el “ser maestro” y el “hacer docente”, desde la reflexión que ofrece el conocimiento de una cultura que, buena o mala, señala el camino

que seguimos en el día a día, reconstruir el camino a tomar uno nuevo implica enfrentarse a sí mismo, ser acción, vivir del éxito pasado o construir un trabajo nuevo resultado del conocimiento y reconocimiento de nuestro ser institucional, nos invita a mantener un diálogo permanente con el otro, dentro y fuera de nuestra institución. Este trabajo implica para nosotras como profesionales de la educación, llegar más allá del discurso cotidiano, de la inercia del sistema y reconocernos como parte de una institución, preguntarse ¿Qué hace falta para atreverse a dialogar con uno, con su igual? ¿Cómo hacerlo desde la dialéctica que permite mirarnos y mirarse desde el otro?

Mirar la cultura institucional, los valores que formamos y vivimos en el día a día nos gritan abiertamente la necesidad de escucharnos, de dialogar con los colectivos, con las minorías y accionar nuestra práctica desde la reflexión que implica a los docentes que estamos formando.

REFERENCIAS

- Beillerot, J. (2006). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Camilloni, A. (Coord.) (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Casassus, J. (1997). *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos*. En: *La gestión en busca del sujeto. Seminario internacional "Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa"*. Chile.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (2010) *Informe de evaluación de la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal. Licenciatura en educación especial*. México: CIEES.
- DGESPE (2007a) *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico Durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Especial. Plan de Estudios 2004. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: SEP.

- DGESPE (2007b) *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Receptional. Licenciatura en Educación Especial. Plan de Estudios 2004. Séptimo y Octavo Semestres*. México: SEP.
- Escuela Normal de Especialización. (2010). *Comisión de titulación de la ENE. Datos internos*. México: Mimeo.
- Olvera, E. (2009). *La tutoría como práctica reflexiva: interacciones y movimientos ante la construcción del conocimiento en posgrado*. Documento publicado en la memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México: Comie.
- Santos Guerra M. A. (1998) *Evaluación de las escuelas. En: Evaluar es comprender. Segunda parte. Capítulo 12*. Buenos Aires: Editorial Magisterio de Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *Entre Bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública (1991). Acuerdo secretarial 261 por el que se establecen criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de licenciatura para la formación de profesores de educación básica. México: SEP.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Topping, K. (2000). *Tutoría*. Serie prácticas educativas 5. Ginebra: IBE.

EJE VIII. PERSPECTIVAS
Y APORTACIONES
PARA LA COMPRENSIÓN
DE LOS PROCESOS DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

VIII.1 LAS COMPETENCIAS Y SU PROCESO DIDÁCTICO; ESPACIO PARA LA INTEGRACIÓN DE SABERES Y SU PROCESO FORMATIVO

Florentino Silva Becerra

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México

Palabras clave: Competencias, proyecto, diversidad, trabajo colectivo y evaluación

RESUMEN

A principios de la década de los setenta y en el ámbito de las empresas surge el término competencia para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta en forma eficiente. El aprendizaje es un proceso de construcción de significados, habilidades y actitudes a partir de contenidos y experiencias nuevas o no familiares que han de relacionarse con la enseñanza, donde los docentes tomen en cuenta los intereses, las motivaciones y los conocimientos previos de los alumnos. Para lograrlo el trabajo cotidiano implica conocer las actitudes que los alumnos tienen hacia ciertas prácticas y el valor que les confiere a estos factores. Uno de los objetivos de la educación es que los alumnos aprendan a participar en grupo en este marco de ideas los proyectos son estrategias didácticas para organizar el trabajo escolar favoreciendo la aplicación integrada de los aprendizajes de forma colaborativa.

INTRODUCCIÓN

Los conocimientos enciclopédicos que antes se suponía al docente se busca cada día mas en fuentes actualizables de forma permanente, principalmente a través de los sistemas de búsqueda y de procesamiento de información (internet). En este contexto, enseñamos, cada vez más, estrategias para planificar. Como muchas otras ideas, ha encontrado en el mundo educativo terreno abonado para su desarrollo. Al mismo tiempo como es muy habitual también, se ha producido un intercambio de opiniones favorables o detractoras en función de criterios asociados a su pertinencia a uno u otro paradigma pedagógico. Sin embargo, hay algo más: es parte de nuestra tarea a ayudar a ampliar la competencia de quienes aprenden (Unamuno, Virginia, 2003).

Como todos sabemos las ideas por si solas no mejoran la enseñanza y mucho menos cuando éstas se limitan en que se ha de plantear aquello que debe ser objeto de la educación. Si al final el avance solo consiste en cambiar los nombres de los objetivos educativos, seguirá cumpliéndose de forma persiste el pensamiento de Lampedusa, en el que, una vez más, los cambios aparentes solo sirven para que todo siga igual.

El concepto de competencias se ha extendida en la enseñanza de forma muy rápida. Las competencias ponen de manifiesto estas acciones; no son conocimientos en sí; éstas utilizan, integran, movilizan conocimientos. Aunque el abogado conozca la teoría del derecho, su competencia va más allá de esa erudición, puesto que no le basta con conocer todos los textos para llevar a un buen término el caso en cuestión. Su competencia consiste en relacionar su conocimiento del derecho, de la jurisprudencia, de los procedimientos y la representación del problema para resolver, utilizando un razonamiento y una intuición propiamente jurídicos.

Las competencias jurídicas de un abogado van más allá de una memorización segura y de recordar oportunamente las teorías pertinentes, al menos cada vez que la situación sale de la rutina y exige relacionar, interpretar, interpolar, inferir, inventar, en suma, realizar operaciones mentales complejas cuya organización

solo puede construirse en la realidad, de acuerdo a saberes y esquemas del experto así como según su visión de la situación.

Una competencia nunca es el puro y simple empleo racional de conocimientos, modelos de acción, de procesamientos. Formar a través de competencias no lleva a la espalda a la asimilación de conocimientos. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización *ipso facto* en situaciones de acción.

LAS COMPETENCIAS Y LA ENSEÑANZA

Las competencias surgen en el ámbito de la empresa, para designar aquello que caracteriza a un apersona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente. Dicho término se ha extendido de forma generalizada, de modo que hasta hoy todos los diseños curriculares están estructurados a la formación de competencias y en nuestras universidades no es la excepción.

Zabala y Arnau (2008, pp. 43-44). La definen como la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada como respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de la vida.

¿Qué es la competencia?

Es la capacidad o habilidad	QUÉ
-----------------------------	-----

La existencia de estructuras cognitivas de la persona, de las condiciones y recursos para actuar la capacidad, la habilidad, el dominio, la aptitud.

De efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas	PARA QUÉ
--	----------

Asumir un rol determinado; una ocupación respecto a los niveles requeridos; una tarea específica; realizar acciones; participar en la vida política y cultural de la sociedad; cumplir con las exigencias complejas, resolver problemas de la vida real; hacer frente a un tipo de situaciones.

De forma eficaz	DE QUÉ MANERA
-----------------	---------------

Capacidad efectiva; de forma exitosa, ejercicio eficaz; conseguir resultados y ejercerlos excelentemente; participación eficaz; movilización a conciencia y de manera rápida, pertinente y creativa.

En un contexto determinado.	DÓNDE
-----------------------------	-------

Una actividad plenamente identificada; en un contexto determinado; en una situación.

Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos.	POR MEDIO DE QUÉ
--	------------------

Varios recursos cognitivos;prerrequisitos psicosociales; conocimientos, destrezas, actitudes, destrezas y características individuales; cualidades, capacidades y aptitudes; los recursos que moviliza, los conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes habilidades y competencias más específicas,esquemas motores, esquema de percepción, evaluación, anticipación, y decisión; comportamientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales, amplio repertorio de estrategias, operaciones mentales, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento.

Al mismo tiempo y de forma interrelacionada.	CÓMO
--	------

De forma integrada orquestada.

LA COMPETENCIA: INTERESES, NECESIDADES, CONOCIMIENTOS PREVIOS Y LA DIVERSIDAD DE LOS ALUMNOS

Conocer a los alumnos es un requisito fundamental para la promoción de un aprendizaje significativo y duradero. El aprendizaje es y un proceso de construcción de significados, habilidades y actitudes a partir de contenidos y experiencias nuevas o no familiares que han de relacionarse con la enseñanza los docentes tomen en cuenta los intereses, las motivaciones y los conocimientos previos de los alumnos. Para lograrlo el trabajo cotidiano implica conocer las actitudes que

los alumnos tienen hacia ciertas prácticas y el valor que les confieren dado que estos factores condicionaran su aprendizaje.

De manera adicional, el trabajo didáctico atenderá también la modificación, el fortalecimiento o la construcción de nuevas prácticas, habilidades, actitudes y valores, e incluso el surgimiento de nuevos intereses en los estudiantes. En otras palabras, si bien ha de tomarse en cuenta la experiencia previa de los alumnos, no debe perderse de vista el carácter formativo de la carrera.

En el ambiente escolar es un primer elemento que influye en las estrategias desarrollan para concentrar sus esfuerzos en aprender. Hacer de la escuela una mejor experiencia para ellos implica reconocer los profundos cambios y la transformación por la cual atraviesa.

Tener una clara disposición para acompañar al alumno en su proceso formativo. Asuntos como la rigidez de la disciplina escolar, que suele relacionarse con formas de control autoritarias, podrían empezar a modificarse de tal manera que los estudiantes perciban un aprecio por su persona y un mensaje de interés sobre su tránsito por la universidad.

La heterogeneidad de los estudiantes de la licenciatura en derecho es una característica que debe ser considerada en el aula con la finalidad de mejorar la calidad de la propuesta programática. Lejos de ser un obstáculo para la planeación didáctica y la organización de la enseñanza, la diversidad será el punto de partida, porque es inherente a la práctica docente y la base común de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por lo tanto es necesario considerar:

- a) No hay alumnos irrecuperables, todos progresan si se encuentran en un ambiente adecuado
- b) El progreso de el aprendizaje depende más de la calidad que de la cantidad en las oportunidades de aprendizaje que las capacidades innatas de los alumnos.
- c) Aprendizaje básicamente es el resultado de la interacción social. Depende en gran medida de las relaciones interculturales e interpersonales, de los retos intelectuales que se propongan a los alumnos y del clima de trabajo.

El objetivo principal es atender la diversidad es garantizar condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos

LA COMPETENCIA Y EL TRABAJO GRUPAL EN LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO

La interacción con los otros proporciona diversos beneficios a los alumnos, ya que favorece su sentido de responsabilidad y la motivación individual y de grupo para aprender, además de que promueve la tolerancia a la frustración de los diferentes ritmos de aprendizaje.

Uno de los objetivos de la educación es que los alumnos aprendan a participar en grupo de manera productiva y colaborativa. Para lograrlo, es necesario propiciar un ambiente adecuado dentro del aula, donde los estudiantes puedan desarrollar diferentes papeles que optimen su aprendizaje. Es un hecho que la interacción cooperativa es un factor esencial para generar su disposición cognitiva y emocional para aprender.

El trato que los alumnos reciban de su maestro y de sus compañeros constituirá los modelos de relación para vincularse con los demás.

Es fundamental establecer una relación más igualitaria entre el maestro y los alumnos que favorezca la confianza, la responsabilidad, el respeto a los demás y la motivación para participar y, en consecuencia para aprender dentro de espacios de pluralidad, donde exista la posibilidad de compartir opiniones.

El proyecto en la competencia

Los proyectos son estrategias didácticas para organizar el trabajo escolar favoreciendo la aplicación integrada de los aprendizajes. Para que sea exitoso requiere una gran participación de los estudiantes en el planteamiento, diseño, la investigación y el seguimiento de todas las actividades. Una de sus ventajas es que permite reconocer y aprovechar el conocimiento, las experiencias y los intereses de los estudiantes, y ofrece oportunidades para preguntarse acerca del mundo en que viven, además de reflexionar sobre su realidad. Los fines y propósitos del

trabajo por proyectos se orientan a que los alumnos encuentren espacios flexibles de acción que respondan a sus inquietudes, estableciendo sus propias reglas para el trabajo en equipo, participando en la conducción de sus procesos de aprendizaje, diseñando procedimientos de trabajo activo y relacionándose de manera cada vez más autónoma con la cultura y el mundo natural.

En el trabajo por proyectos los estudiantes son protagonistas activos que manifiestan su curiosidad y creatividad en el desarrollo de sus propias propuestas. Llevar a primer plano el trabajo de los alumnos implica la atención y actividad continua del docente para ayudarlos a ampliar su campo de interés, perfilar sus temas de investigación y orientar el proceso, de manera que se cumplan los propósitos establecidos de los programas y de integren los contenidos.

En el desarrollo de proyectos los alumnos se plantean cuestiones de diversa índole a nivel personal o social que responden a sus preguntas, necesidades y a su propia acción social, fortaleciendo sus habilidades y actitudes. Entre estas destacan el manejo de diversas fuentes de información; la realización y el cumplimiento de planes; el trabajo colaborativo; la capacidad de diálogo; la libertad, la tolerancia, y el juicio crítico; la cooperación y el respeto que se ven reflejados en una mayor convivencia; la toma de decisiones; el diseño de objetos originales, la participación en grupos autónomos de trabajo; la comunicación efectiva y el uso de diferentes medios.

Las etapas del desarrollo de proyectos son:

Planeación, donde se especifica el asunto, el propósito, las posibles actividades, y los recursos necesarios.

El desarrollo, la puesta en práctica del proyecto; los alumnos realizan el seguimiento y el proceso.

La comunicación, la presentación de productos a destinatarios determinados, que incluso puedan trascender fuera del aula.

Uno de los principales propósitos de la educación es lograr la formación de individuos autónomos, capaces de aprender por cuenta propia, por lo que se debe tomar en cuenta:

- a) Aplicación de lo aprendido
- b) Exponer ideas, reflexiones, planteamientos por parte de los alumnos

- c) Promover el debate
- d) Promover experiencias de investigación
- e) Promover el aprendizaje contextualizado
- f) Reflexionar sobre lo aprendido
- g) Generar desafíos en el aprendizaje

EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE COMPETENCIA

Una asignatura pendiente para el trabajo en el aula es el de la evaluación. Si el trabajo que se realiza en el salón de clases y fuera de este en la carrera de derecho es un trabajo por proyectos, tareas en las que se evalúan los procesos y las actitudes además de los conocimientos, es evidente que una forma de evaluación convencional no logra responder a las nuevas orientaciones y no satisface, ni la labor del profesorado, ni las expectativas de los estudiantes.

El concepto de evaluación puede ser utilizado en muchos sentidos, con finalidades diversas y a través de medios muy variados. Sin embargo, en todos los casos, una actividad de evaluación se puede identificar como un proceso caracterizado por:

Recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no, ya que también se evalúa, por ejemplo, a través de la interacción con los alumnos en gran grupo, observando sus caras al empezar la clase, comentando aspectos de su trabajo mientras lo realizan en la clase.

Analizar esa información y emitir un juicio sobre ella. Por ejemplo, según la expresión de las caras que hayamos observado, valoremos si aquello que teníamos como objetivo de trabajo de aquel día será difícil de conseguir.

Tomar decisiones de acuerdo con el juicio emitido (Edward y Mercer, 1988, p. 65). Estas decisiones se relacionan fundamentalmente con dos tipos de finalidades: de carácter social, orientadas a constatar y certificar, ante los alumnos, los padres y la sociedad, el nivel de unos determinados conocimientos al finalizar un periodo de aprendizaje. Esta evaluación es la que le llamamos calificación o evaluación sumativa y tiene una función de selección u orientación del alumno.

De carácter pedagógico o reguladoras, orientadas a identificar los cambios que hay que introducir en los procesos de enseñanza para ayudar a los alumnos a ayudar en su propio proceso de construcción del conocimiento. Por ejemplo si hemos valorado que en una clase los alumnos no están en condición de trabajar con respecto a un objeto propuesto, podemos decidir cambiar tanto el objetivo como las actividades propuestas. Cuando detectamos los errores que cometen los alumnos, podemos proponerles tareas complementarias, revisar nuestra forma de ayudarles a comprender cómo y por qué ha de realizar una determinada tarea. Esta evaluación tiene la finalidad de regular tanto el proceso de enseñanza como el aprendizaje y se le denomina evaluación formativa.

Ahora bien, en la evaluación formativa tradicional, la regulación del aprendizaje se considera que la lleva a cabo fundamentalmente el profesorado, ya que es a él a quien se le otorgan las funciones de detectar las dificultades y los aciertos del alumnado, analizarlos y tomar decisiones. Sin embargo, está comprobado que solo el alumno puede corregir sus errores dándose cuenta del por qué se equivoca y tomando sus propias decisiones de cambio.

La función del profesorado debería centrar, pues, en compartir con el alumnado este proceso evaluativo. No es suficiente que el que enseña corrija los errores y explique la visión correcta, debe ser el propio alumno quien se evalúe proponiendo actividades con este objetivo específico. Esta evaluación es la que se llama formadora (Neus, Sanmartí, 2007, p. 20).

CONCLUSIONES

- Un currículo basado en competencias comporta la formación en unos aprendizajes que tienen como característica fundamental la capacidad de ser aplicados en contextos concretos. Lo esencial de las competencias es su carácter funcional ante cualquier situación nueva o conocida.
- El aprendizaje de una competencia está muy alejado de lo que es un aprendizaje mecánico, implica el mayor grado de significativa y funcionalidad posible, ya que para poder ser utilizada debe tener sentido tanto la

propia competencia como sus componentes procedimentales, latitudinales y conceptuales.

- Enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características de los alumnos.
- Hablar de capacidad hace referencia a que la competencia es algo que poseemos en potencia y que se manifiesta en un acto cuando hace falta.
- Ser capaz en el sentido que queremos dar, implica tener autonomía para decidir cuando y donde usar mi competencia y ser capaz de la libertad de acción.

REFERENCIAS

Carles, Dorado, Perea (1996). Aprender a aprender. Barcelona: *Universidad Autónoma de Barcelona*.

Falabella Luco Soledad (2009) Competencias para el México que Queremos: México: SEP.

Guiano, Diana Doris, Moreno Víctor (2007). La escritura como estímulo de lectura. Barcelona: Grao.

González M.T. (1980). Organización escolar e innovación educativa. México: SEP-Alicante.

Instituto Nacional para La evaluación de la Educación (2005) PISA para Docentes, La evaluación como oportunidad de aprendizaje.

Martínez Rizo, Felipe (2007). El INEE y la investigación educativa. México: INEE.

Mayor Juan, Suengas Aurora, González Márquez, Javier (1995). Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar: Síntesis Psicológica.

Nelson, T. O. (1992). Metacognición: Core readings. Boston: Allyn y Bacon.

OCDE/CERI (1983). organización creativa del ámbito escolar. Madrid: Anaya.



Philippe, Perrenoud (2008). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: J-C-S-Á-E-Z.

Sapka, Jorge (2007) "Evaluar formativamente" en novedades educativas, Nove-
dades educativas, Buenos Aries, numero 195, marzo 2007.

Saamartí, Neus (2007). Evaluar para aprender. Barcelona: Graó.

Unamuno, Virginia (2003). Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Barce-
lona: Graó.

Vigotsky, L.S. (1964). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Lautaro. (Orig.,
1934).

Zabala Antoni y Laia Arnau (2008). Como aprender a enseñar competencias.
Barcelona: Graó.

VIII.2 LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y SU PERTINENCIA ACTUAL

Juan Ramón Sánchez Casillas
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 144, Cd. Guzmán, México

Palabras clave: Enseñanza, aprendizaje,
desarrollo, valores, comprensión.

INTRODUCCIÓN

El presente documento fue elaborado con el propósito de ofrecer un abrevado análisis de las teorías conductista, cognoscitiva y psicogenética, en torno al aprendizaje y algunas de sus constantes. Considerando la necesidad de fundamentar el debate en torno a la base teórico-metodológica que subyace a la práctica docente cotidiana, se trata de explicitar cómo conciben el proceso de aprendizaje las teorías arriba mencionadas.

Para desarrollar el tema se utilizaron como constantes de análisis el sujeto, el objeto, la relación sujeto-objeto y el contexto. Al mismo tiempo, se consideró el papel del alumno, el del maestro, cómo se "enseña" y cómo se aprende, como producto del análisis previo. El tema se abordó desde la perspectiva teórica y no se hace alusión o mención de ninguna práctica en particular.

Finalmente, el autor pretende sensibilizar al lector sobre los beneficios y limitaciones que implica el estar consciente o no de la fundamentación teórico-metodológica que sustenta nuestro quehacer docente.

LA TEORÍA CONDUCTISTA

La teoría conductista ha sido una de las más aceptadas por la comunidad educativa propósito de la explicación del aprendizaje. Particularmente, el



condicionamiento operante de Skinner ha sido “una suerte de mapa de aprendizaje expresado en forma de leyes verificadas experimentalmente que proporcionan la base para una amplia gama de aplicaciones prácticas” (Swenson, 1984).

La teoría conductista y sus seguidores pueden ubicarse dentro del paradigma¹ E-R (Estímulo-Respuesta), mismo que sostiene que lo psicológico es un campo de estudio de eventos exclusivamente observables y medibles. Tal es el caso del aprendizaje, evento en el cual la observación y la experimentación son factibles dentro de la relación estímulo (cualquier objeto o evento del ambiente capaz de provocar un cambio en el organismo) y la respuesta (reacción del organismo al estímulo administrado). Por tanto, el medio ambiente es importantísimo para los conductistas para explicar la relación sujeto-objeto en el aprendizaje.

Para los conductistas el aprendizaje se concibe como un cambio observable en la conducta del organismo; y ese cambio depende de la estimulación recibida del ambiente. En la teoría conductista, el sujeto que aprende adopta una actitud pasiva, esperando que le llegue la estimulación del ambiente. Se le concibe como un ser moldeable que modifica o adquiere conductas tanto verbales como no verbales (aprendizaje) básicamente por medio del reforzamiento que se administra antes o después de la conducta deseada. A este cambio de conducta se le conoce con el nombre de condicionamiento.² El condicionamiento puede ser clásico o respondiente, u operante o instrumental. Mientras que en el primero no se administra el reforzamiento y se fundamenta en un principio de adhesión (ligar un estímulo a una respuesta), en el segundo tiene un papel fundamental porque, de la administración de éste, depende el establecimiento, decremento o incremento de la conducta deseada, y se basa en el principio de retroalimentación.

De los dos tipos de condicionamiento, el más utilizado es el instrumental u operante de Skinner, el cual tiene su base en la tesis de que si se reduce una necesidad orgánica o estímulo-impulso mediante un estímulo reforzador, se incrementa la probabilidad de que se produzca una conducta deseada. Si

¹ Para efectos de este trabajo, debe entenderse como un modelo de hacer ciencia.

² Debe entenderse por condicionamiento simplemente como cierto tipo de secuencia de estímulos y respuestas que da como resultado un cambio de la conducta o un aumento de las probabilidades de que se emita una respuesta determinada.

esa conducta es permanentemente reforzada aumenta la probabilidad de que vuelva a aparecer. Si no se refuerza se extingue (desaparece).

El objeto de aprendizaje se puede considerar como todo objeto del medio ambiente capaz de provocar un cambio de conducta en el organismo. En la relación sujeto-objeto del aprendizaje, el objeto es el que lleva la parte "activa", es el contenido que va a recibir el sujeto. De ahí que la relación sea unidireccional: del objeto al sujeto (SO).

Si hablar de conductismo es prácticamente hablar de condicionamiento operante como teoría del aprendizaje, se debe decir que la teoría de Skinner fue desarrollada en experiencias y experimentos con animales en el laboratorio. No obstante, él sostiene que las leyes derivadas de su teoría son perfectamente ajustables y generalizables al hombre, siempre que sean controladas todas las contingencias de reforzamiento.³ Dos de esas leyes muy importantes son la ley del ejercicio (la repetición) y la del efecto, enunciadas en primera instancia por Thorndike y retomadas por Skinner y, además, muy socorridas en ambientes educacionales.

El contexto en el que se da el aprendizaje conductista es de un máximo control de contingencias de reforzamiento.

LA TEORÍA COGNOSCITIVISTA

Para las teorías cognitivas, el proceso del aprendizaje se concibe en general como una manifestación en el sujeto de la organización estructurada de varios elementos cognoscitivos relacionados con la información del medio ambiente.

Para abordar este subtema, sólo se consideraron los aportes de la teoría de la Gestalt, las tesis de G. Bruner y las de D. Ausubel.

Para los teóricos del campo de la Gestalt, el sujeto ya no adopta una actitud tan pasiva como lo consideran los conductistas. Para ellos el aprendizaje es un fenómeno intencional en el cual lo importante es la percepción del sujeto, misma que depende de los intereses y conocimientos anteriores que él tenga

³ Entiéndase por contingencias de reforzamiento como las relaciones que prevalecen entre el comportamiento, por un lado, y las consecuencias de ése comportamiento por el otro.

y de sus estructuras cognoscitivas. Enfatizan la importancia de la comprensión en lugar de la memorización del conocimiento. Esta comprensión de nuevas ideas o significados es llamado "insight". Es mediante el insight como se da el aprendizaje, en el cual el sujeto organiza todos los elementos del contexto y les da "forma" (gestalt) en una nueva estructura cognitiva.

El objeto del conocimiento será aquello que logre llamar su atención y le proporcione información que le ayude a comprenderlo. Hay que hacer notar que, en esta concepción, lo que se percibe depende principalmente del conocimiento previo. El objeto seguirá siendo importante (como en el conductismo) en el proceso de aprendizaje como agente externo.

En la relación sujeto-objeto se entiende que inicialmente la acción se ejerce del objeto al sujeto, pero en esa relación, para los gestaltistas es importante subrayar los cambios que ocurren en la personalidad, el contexto y los insights de los sujetos. Podría sugerirse, como esquema explicativo de esta relación, lo siguiente: E-O-R (Estímulo-Organismo Respuesta).

El contexto en el que se da el aprendizaje, según los gestaltistas, sería el de la experiencia de la acción, la observación y la comprensión.

Con relación a las tesis cognoscitivistas de Bruner y Ausubel, se debe señalar que ambos coinciden en que el aprendizaje debe ser significativo. Sin embargo, existen algunas diferencias en los procedimientos a utilizar. Por ejemplo: Bruner argumenta a favor del aprendizaje por descubrimiento mediante una clase inductiva y orientadora en la cual el maestro pueda conducir a sus alumnos de lo simple a lo complejo, hasta lograr que establezcan generalizaciones. En cambio, para David Ausubel, el aprendizaje debe ser deductivo, utilizando un procedimiento que parta de lo general a lo particular, pero, además, el aprendizaje debe darse por recepción y no por descubrimiento. El método de enseñanza debe ser expositivo.

TEORÍA PSICOGENÉTICA

La teoría psicogenética surge de los aportes de Jean Piaget, quien elaboró su teoría explicando cómo se da el desarrollo y no propiamente el aprendizaje. Sin

embargo, él sostiene que el desarrollo explica al aprendizaje. El desarrollo del conocimiento es un proceso espontáneo, ligado a todo el proceso de embriogénesis. La embriogénesis atañe al desarrollo del cuerpo, pero atañe igualmente al desarrollo del sistema nervioso y al desarrollo de las funciones mentales.

Con relación al aprendizaje, Piaget asegura que es provocado por las situaciones, por un psicólogo experimentador o por un maestro; respecto a determinado punto didáctico o por una situación externa... en general, dice, el aprendizaje es provocado, a diferencia de todo aquello que es espontáneo. Por lo tanto, el desarrollo explica al aprendizaje.

En la teoría del desarrollo cognoscitivo, al sujeto se le concibe como un ser eminentemente activo en la construcción del conocimiento. Es mediante la acción que el sujeto ejerce sobre el objeto como se pueden construir esquemas y posteriormente estructuras cognoscitivas. Esa acción, esa manipulación del sujeto sobre el objeto (acción que no es solamente física, sino principalmente intelectual) va a propiciar el paso de un estadio inferior a otro superior en el desarrollo cognoscitivo.

Por objeto no se concibe todo lo que pueda estimular al sujeto, sino aquello que sea capaz de provocar un conflicto cognitivo. De este modo, se considera que el objeto también incide sobre el sujeto de tal manera que lo obliga a mover y modificar sus esquemas y estructuras cognoscitivas. En este marco de interacción entre el sujeto y el objeto es como se da la relación entre ambos; su naturaleza es bidireccional ($S \leftrightarrow O$) en la medida que, en tanto el sujeto actúa sobre el objeto modificándolo, reconstruyéndolo, también el objeto provoca movimiento de las estructuras cognoscitivas del sujeto.

Para que la construcción del conocimiento sea posible es necesario tomar en cuenta cuatro factores indispensables del desarrollo cognoscitivo: la maduración biológica, las experiencias (físicas y lógico-matemáticas), la transmisión social y la equilibración. Todo esto dentro de un contexto de acción, reflexión e intercambio de hipótesis, en un ambiente democrático, de respeto mutuo y en donde el proceso de socialización tienda hacia la autonomía moral e intelectual del sujeto.

EL PAPEL DEL ALUMNO

De las concepciones de cada teoría, con relación a las constantes arriba señaladas, se puede inferir el rol del alumno y del maestro, la concepción de cómo se enseña y cómo se aprende.

Para los conductistas el alumno es un sujeto pasivo, listo a recibir la estimulación. El alumno debe ser conducido hacia la conducta deseada y, una vez emitida, recibir el refuerzo.

Por otro lado, para los cognoscitivistas ya se concibe cierta actividad del alumno. Sin embargo, se sigue pensando, de alguna manera, en una actitud receptora, en dejarse conducir, inductiva o deductivamente por el maestro.

En cambio, la concepción psicogenética considera que el alumno (y el maestro) es un ser activo eminentemente, que es él quien construye el conocimiento abstrayéndolo de sus acciones, tiene su propio proceso de aprendizaje, plantea preguntas, formula hipótesis, duda, aprende de sus errores; y esos errores son constructivos, además.

EL PAPEL DEL MAESTRO

En el conductismo, el maestro tiene que controlar todas las contingencias de reforzamiento y provocar –ya sea por establecimiento, incremento o decremento– la conducta deseada. Es el que adopta un papel activo, dándole el conocimiento (clases) al alumno y administrando los estímulos reforzadores. El maestro es el que conduce.

Dentro del cognoscitivismo, básicamente el maestro prepara la clase, la planea, ejecuta, permite, conduce a los alumnos a generalizaciones o particularizaciones, según sea su procedimiento. Generalmente es quien expone la clase, sanciona las conductas, evalúa y califica todo el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para el maestro que se fundamenta en la teoría psicogenética, el papel que se le asigna es el de propiciador de condiciones para que el alumno construya sus conocimientos, plantea conflictos cognitivos, conoce a los niños, respeta el tiempo que cada uno de sus alumnos necesita, explora el nivel de conceptualización

de los alumnos, respeta su proceso individual de desarrollo cognoscitivo, observa los niños y a las situaciones para formar sus hipótesis, toma en cuenta los intereses de los alumnos, etc.

CÓMO SE ENSEÑA

Indudablemente la labor de enseñanza en el conductismo se circunscribe a la administración de estímulos y reforzadores y al manejo de las contingencias de reforzamiento.

En el cognoscitivismo se utiliza mucho la exposición, el verbalismo, la explicación del maestro, la conferencia, etc.

En la concepción derivada de la teoría psicogenética se puede considerar que la labor de enseñanza se traduce en propiciar la acción, la reflexión y el intercambio de hipótesis para que el niño construya los conocimientos. No se concibe el aprendizaje como en la concepción conductista o cognoscitivista.

CÓMO SE APRENDE

En la concepción conductista y cognoscitivista, la base es la recepción (aunque Bruner sugiere el aprendizaje por descubrimiento), mientras que en la opción derivada de la teoría psicogenética se sugiere la acción, reflexión e intercambio de hipótesis. Es una opción eminentemente constructivista en la cual el alumno es plenamente el constructor del conocimiento y no sólo un receptor.

CONCLUSIONES

Es indispensable que el maestro sea consciente de la fundamentación teórico-metodológica que subyace a su práctica docente a efecto de que esté en posibilidad de vislumbrar un panorama bien claro de qué es lo que está haciendo en la escuela y cuál es la trascendencia de sus actos y actitudes en la formación de sus alumnos. Si se piensa en algunos conceptos, enunciados en el Artículo Tercero Constitucional, como el de fomentar el amor a la patria y la conciencia

de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; en la democracia, en la convivencia, en la igualdad, etc., se puede inferir que ninguno de estos valores será alcanzado por los alumnos mientras el fundamento teórico-metodológico subyacente sea el conductismo o el cognoscitismo, ya que ambas concepciones propician la dependencia en los alumnos, el individualismo, el egoísmo, la competencia, la heteronomía, el autoritarismo. En cambio, la teoría psicogenética y las aplicaciones pedagógicas que se derivan de ella ofrecen una opción en la cual se vislumbra una fundamentación adecuada para la práctica docente, tendiente a propiciar el desarrollo armónico del estudiante, llámese niño, adolescente o joven. Se propicia un desarrollo autónomo, moral e intelectualmente hablando.

El planteamiento que subyace a la teoría psicogenética y las que se derivan de ella es la formación de personas libres, responsables, con iniciativa, fomentando la autonomía. Ser autónomo no significa ser totalmente independiente. Radicalizarse en este concepto sería absurdo considerando que la vida en sociedad obliga a la interdependencia. Significa, a mi juicio, estar dotado de espíritu crítico y de iniciativa, ser capaz de determinarse y de auto regularse, capaz de subordinar sus intereses particulares a los colectivos, ser solidario, asumir una actitud de reciprocidad, respeto y colaboración, etc. Y eso es precisamente lo que se propone en el Artículo Tercero Constitucional.

En los programas anteriores de preescolar y primaria se observaba un fundamento en la teoría psicogenética y el humanismo que le caracteriza. Algunos viejos proyectos como el PALEM, CEBI Y ACTIVIDADES CULTURALES también tenían este fundamento y en la pedagogía operatoria principalmente.

Es lamentable la concepción que tienen quienes están en el poder imponiendo una educación basada en competencias, con fundamento conductista y despojando a la educación del equilibrio entre el desarrollo de las personas en el marco del crecimiento de la ciencia y la tecnología y la incorporación de los ciudadanos al aparato de producción o de servicios, y el humanismo que esencialmente debe tener cualquier concepción de educación que vaya más allá de preparar cuadros con una concepción tecnocrático-economicista. Debemos volver al humanismo y a la concepción de educación fundamentada en la teoría

que mejor propicia el desarrollo de las personas como seres humanos. De ahí que el conocimiento de las tres teorías del aprendizaje que aquí se trataron (y principalmente la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget y de la pedagogía operatoria), tenga una importancia manifiesta por su trascendencia en el proceso formativo de los mexicanos.



VIII.3 HACIA UNA DIDÁCTICA PARA LA FORMULACIÓN DE SOLUCIONES DE PROBLEMAS COMPLEJOS

Jaime Matus Parada

Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México

Palabras clave: Didáctica, solución de problemas, problemas complejos, aprendizaje heurístico.

RESUMEN

La solución de problemas se considera una capacidad genérica de enorme relevancia para la formación de profesionales orientados a participar en la solución de problemas reales. En el desarrollo de esta capacidad existe un debate acerca del impacto didáctico que el aprendizaje de un determinado procedimiento explícito, que se presenta en forma de heurístico, puede tener en el aprendizaje de los alumnos para resolver problemas complejos. Por esta razón, mediante una investigación exploratoria se contesta la pregunta ¿cuál es la relación existente entre el aprendizaje de la aplicación de un heurístico y el aprendizaje en la formulación de soluciones? Al estudiar a un grupo de alumnos, se encontró en el análisis a nivel individual de los alumnos, que aquellos que mostraron niveles altos en el aprendizaje del heurístico también mostraron niveles altos de aprendizaje de la resolución de problemas. Pero a nivel grupal, la relación correlativa entre los dos aprendizajes no resultó evidente, pues el promedio grupal de aprendizaje en la aplicación del heurístico fue regular (alrededor de 0.7), mientras que el promedio grupal en la formulación de soluciones fue bajo (entre 0.5 y 0.6). Las inferencias formuladas a partir de estos datos fueron que ambos aprendizajes son afectados por diferentes factores y que el aprendizaje de

la aplicación de heurístico es insuficiente para explicar el aprendizaje de la formulación de soluciones. A partir de estos resultados se propone una "estructura didáctica", entendida como un sistema integral de apoyos didácticos, que tome en cuenta la representación conceptual; la representación operativa; la memoria operativa de trabajo y la metacognición para mejorar el aprendizaje en la resolución de problemas.

INTRODUCCIÓN

La universidad, además de su función humanista y cultural, juega un papel fundamental en la transformación de las sociedades, por lo que debe atender el desarrollo de expertos en la resolución de problemas. Esto ahora es urgente en la formación del biólogo, pues la gravedad de los problemas ecológicos, ha originado la demanda social a este profesional para que participe en la solución de estos problemas actuales. Con la intención de contribuir a atender esta demanda, la presente investigación se aboca al estudio de una competencia genérica: la resolución de problemas, pero en un tipo particular de ellos, los llamados problemas complejos.

En particular se estudia el efecto del aprendizaje de un determinado procedimiento explícito, que se presenta en forma de heurístico, en la resolución de problemas complejos. Existe un debate acerca del impacto didáctico que los heurísticos pueden generar en los alumnos, por ejemplo se ha señalado que mejora la atención y participación (Agudelo *et al.*, 2008); refuerza la capacidad de recuerdo (Zan *et al.*, 2006); mejora la comprensión al facilitar la estructuración lógica los aspectos de una situación problemática (Caamaño, 2003); proporciona una buena estructura para aprendizajes futuros (Pozo *et al.*, 1994); mejora el desempeño (Heinze, 2005) y repercute en el control de las propias acciones al facilitar la identificación de errores cometidos (Perrenoud, 2004). Pero por otro lado, también se ha señalado que resulta una imposición incomoda de la que los alumnos tratan de desprenderse lo más pronto posible (Perales, 1994); que su valor es limitado si se le compara con el uso de conocimientos específicos del

domino cognitivo al que pertenezcan los problemas a solucionar (Rico, 2009) y que su valor didáctico disminuye en relación con la complejidad de los problemas (Puig, 1996).

Frente a tal debate, la pregunta central de investigación fue: ¿cuál es la relación existente entre el aprendizaje de la aplicación de un heurístico y el aprendizaje en la formulación de soluciones? y en forma más específica: ¿aprendiendo a utilizar un heurístico, un alumno mejorará su capacidad para resolver problemas? Así, el punto central a investigar es si una ejecución automática de resolución de problemas (sin recurrir a una planificación racional previa) es menos eficiente y menos eficaz que una ejecución guiada por un heurístico. También es importante esclarecer los factores que inciden para que el heurístico realmente tenga un impacto didáctico, esto es: ¿bajo qué circunstancias tienen un efecto positivo en el aprendizaje y qué aspectos hay que considerar para que sea realmente efectivo y eficaz?, ¿será posible que ayuden a todos los alumnos o en especial algunos de ellos?, ¿cómo se tienen que emplear los heurísticos para que en verdad ayuden a mejorar el aprendizaje de los alumnos? A lo largo de los años, y a través de la experiencia que ha dejado el empleo de distintos heurísticos en la docencia, se ha podido ir arrojando algo de claridad sobre esos cuestionamientos, pero debe de reconocerse que aún resulta nebuloso el panorama como para responderlas fehacientemente.

OBJETIVOS

Tratando de arrojar más de luz sobre las preguntas planteadas, en la investigación se formularon los siguientes objetivos:

1. Diseñar un heurístico específico para resolver problemas de manejo de sistemas ecológicos tomando en consideración los avances de conocimiento acerca de los tipos de componentes estructurales que debe incluir, así como la atención adecuada a su lógica secuencia y sus relaciones estructurales.
2. Proponer una estructura didáctica orientada a mejorar el aprendizaje de la aplicación del heurístico con base en los desarrollos didácticos acerca

- de la representación conceptual; la representación operativa; la memoria operativa de trabajo y los procesos metacognitivos de toma de conciencia.
3. Estimar, mediante herramientas específicas y pertinentes, los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la aplicación del heurístico diseñado para resolver problemas.
 4. Analizar el grado de desarrollo de las formulaciones de soluciones elaboradas por los alumnos.
 5. Inferir los factores mas relevantes que inciden en el aprendizaje de la formulación de soluciones de los problemas de manejo de sistemas ecológicos

METODOLOGÍA EMPLEADA

Para lograr los objetivos planteados, se realizó una investigación exploratoria sobre un grupo de 23 alumnos que se encontraba en el último curso de la licenciatura en biología. Se definieron cuatro niveles de aprendizaje del heurístico y ocho niveles de desarrollo de la solución para indagar la relación correlativa entre tales aprendizajes.

Tabla 1. Clasificación de las variables de estudio

VARIABLES DE ESTUDIO		
INDEPENDIENTES NIVELES DE APRENDIZAJE DE APLICACIÓN DEL HEURÍSTICO	DEPENDIENTES NIVELES DE DESARROLLO DE LA SOLUCIÓN	
	VALOR	FACTIBILIDAD
Representación conceptual del heurístico	Solidez de fundamentos	Modificabilidad
Representación operativa del heurístico	Eficacia	Operatividad
Memoria operativa de trabajo	Mira estratégica	Viabilidad
Procesos metacognitivos relacionados con la toma de conciencia	Inocuidad	Proyección estratégica

Se diseñó un heurístico constituido por cinco acciones, cada una de las cuales conformadas a su vez por operaciones puntuales y en su elaboración participaron seis expertos en la solución de problemas de manejo en sistemas ecológicos.

El heurístico construido se empleó en la formación de los alumnos a manera de una estructura didáctica en un curso de duración de once semanas: del 11 de mayo al 22 de julio de 2011.

Todas las mediciones iniciaron al día siguiente laborable de después de concluir totalmente el programa educativo, en la semana 12 del programa educativo. La aplicación de la batería de pruebas duro una semana y la duración de la sesión de aplicación fue variable desde 1 a 5 horas. Las aplicaciones fueron de carácter individual y se realizaron bajo condiciones estandarizadas, asignándoles a cada uno de los estudiantes tareas y pruebas exactamente con las mismas dificultades y fijándoles el mismo tiempo para su realización.

Para estimar el aprendizaje de la representación conceptual del heurístico se siguieron las sugerencias de Novack (1998) para analizar cualitativa y cuantitativamente los mapas conceptuales de los alumnos. La medición de la representación operativa del heurístico se realizó mediante una serie de pruebas compuestas adaptadas de las pruebas para evaluar el nivel de aprendizaje operativo desarrolladas por Escoriza (2003). La medición de la memoria operativa de trabajo se sustentó en los trabajos de Baddeley (1986; 1990), retomando particularmente sus estudios sobre el proceso que se genera cuando la información entrante, emergida de una ejecución específica, modifica continuamente el contenido de la memoria de trabajo del ejecutante. La evaluación de la metacognición se realizó mediante medidas indirectas con base en las ideas sugeridas por Garner y Alexander (1989).

La medición del aprendizaje de la formulación de soluciones se sustentó en los trabajos orientados a la estimación de problemas científicos y matemáticos (Charles, *et al.*, 1987; D'Zurilla, *et al.*, 1997), pero sobre todo, la inspiración metodológica se basó en los trabajos para medir la solución de problemas complejos Dörner *et al.*, (1983) y Dörner y Pfeifer (1993). Se establecieron un conjunto de criterios diferenciados en los grupos de "valor" y "factibilidad" de la solución, posteriormente se concertó el tipo de indicadores a emplear para medir cada uno de los criterios definidos. Con base en los indicadores se formuló un método de clasificación y puntaje que consistió en utilizar cinco categorías y asignar a cada categoría un puntaje específico. Las categorías empleadas y sus puntajes

asignados fueron: a) muy alta (1); b) alta (.75); c) media (.5); d) baja (.25) y e) nula (0).

RESULTADOS

Aprendizaje de la aplicación del heurístico

El aprender a aplicar un heurístico demanda del alumno no sólo la realización de una serie de procesos cognitivos de alto nivel, sino también integrarlos de forma provechosa. Esta última labor, la de integración, implica que el alumno desarrolle los procesos cognitivos manteniendo un cierto balance, pues si no se alcanzan resultados mínimos en alguna parte de la cadena de procesos cognitivos, se imposibilita alcanzar el aprendizaje total. Los casos individuales de desbalance, es decir, de resultados relativamente altos en las representaciones pero que contrastan con un logro bajo en la parte operativa del trabajo o de la metacognición o viceversa, llegaron a presentarse pero no de manera frecuente.

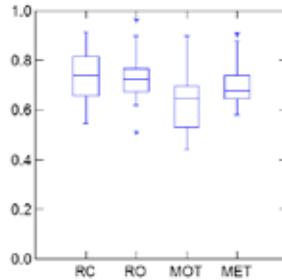
Salvo excepciones en algunos aspectos específicos, lo común fue descubrir que tanto los alumnos de aprovechamiento alto y bajo se mantuvieron constantes en los distintos procesos cognitivos. A nivel grupal el comportamiento fue similar, observándose que los rangos de variación en los distintos tipos de aprendizaje que incluye la aplicación del heurístico son relativamente similares. Se aprecia cierta similitud en los promedios globales de estos aprendizajes, pero lo más resaltante es el bajo resultado en la memoria operativa de trabajo, indicio evidente de que el ejercicio de aplicación del heurístico implica desarrollar una serie de procesos cognitivos que no son fáciles de propiciar ni de aprender (figura 1).

APRENDIZAJE EN LA FORMULACIÓN DE SOLUCIONES

En el aprendizaje de formular soluciones la variación fue mayor, particularmente en lo individual, aproximadamente sólo 20% de los alumnos registró aprendizajes de bajos a regulares de una manera constante y 80% restante manifestó aprendizajes constantemente bajos. En lo grupal, tanto el intervalo de variación, como el promedio global de los índices de aprendizajes agrupados en el valor

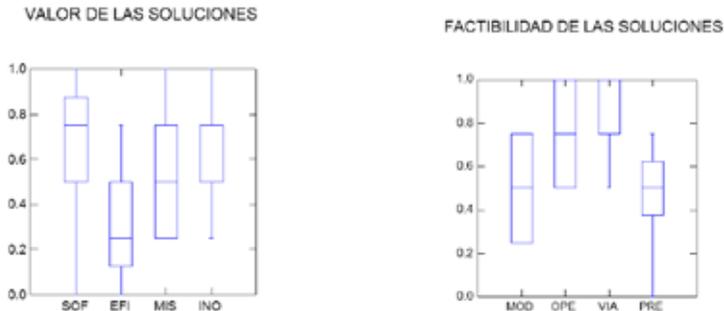
Figura 1. Resultados obtenidos en la medición del aprendizaje en la aplicación del heurístico

APRENDER A APLICAR EL HEURÍSTICO



CLAVE: Representación conceptual (RC); Representación operativa (RO); Memoria operativa de trabajo (MOT); Metacog-nición (Met)

Figura 2. Resultados obtenidos en la medición del aprendizaje de la formulación de las soluciones desde su valor y factibilidad



CLAVE: Solidez de fundamentos (Sof); Eficacia (Efi); Mira estratégica (Mis); Inocuidad (Ino); Modificabilidad (Mod); Operatividad (Ope); Viabilidad (Via); Proyección estratégica (Pre)

de la solución son un poco mayores que los de factibilidad (figura 2). Pero más allá de estas diferencias, lo importante a resaltar es que los resultados arrojaron un aprendizaje bajo, es decir, los resultados indican que, salvo excepciones, los alumnos no aprendieron a formular soluciones adecuadamente.

RELACIÓN ENTRE LOS DOS TIPOS DE APRENDIZAJES

La evidencia obtenida a nivel individual indicó que los alumnos que mostraron niveles altos en el aprendizaje del heurístico también mostraron niveles altos de aprendizaje de la resolución de problemas. Pero a nivel grupal, la relación correlativa entre los dos aprendizajes no resultó evidente, pues el promedio grupal de aprendizaje en la aplicación del heurístico fue regular (alrededor de 0.7), mientras que el promedio grupal en la formulación de soluciones fue bajo (entre 0.5 y 0.6). Las inferencias formuladas a partir de estos datos fueron que ambos aprendizajes son afectados por distintos factores y que el aprendizaje de la aplicación de heurístico es insuficiente para explicar el aprendizaje de la formulación de soluciones. El calificativo de insuficiente no indica que el aprendizaje en la aplicación del heurístico no influya al aprendizaje en la formulación de soluciones, sino que su influencia no es decisiva y anuncia la existencia de otros factores de peso que también intervienen en el aprendizaje de la formulación de soluciones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El diseño del heurístico

Los datos indican que el diseño del heurístico no fue lo suficientemente adecuado como para impactar en el aprendizaje del heurístico, pues el promedio global de aprendizaje de 0.7 indicó un rendimiento regular más cercano a lo bajo que a lo alto. Pero el aprendizaje bajo en la aplicación del heurístico pudo no deberse a su diseño, sino a las estrategias didácticas que se utilizaron para promover su aprendizaje, pues se observó que iniciar el camino didáctico con la construcción colectiva del sistema de acciones y operaciones del heurístico no fue la decisión más acertada, pues tiende a promover más el aprendizaje del sentido técnico del heurístico que de su sentido estratégico. Se piensa que la esencia de lo estratégico consiste en encontrar el mejor camino para poner la meta al alcance, por ello parece poco fructífero, en términos didácticos, presentar "el mejor camino" antes que la meta para desarrollar el sentido estratégico. Lo indicado,

Tabla 2. Rangos de variación promedios y promedios globales de los tipos de aprendizaje estudiados

TIPO DE APRENDIZAJE		RANGO DE VARIACIÓN	PROMEDIO
APLICAR EL HEURÍSTICO	Representación conceptual	0.55 - 0.92	0.74
	Representación operativa	0.51 - 0.96	0.72
	Memoria operativa de trabajo	0.53 - 0.90	0.64
	Metacognición	0.60 - 0.91	0.71
	PROMEDIO GLOBAL	0.55 - 0.92	0.70
FORMULAR SOLUCIONES	Valor de la solución	0.41 - 0.69	0.52
	Factibilidad de la solución	0.38 - 0.88	0.64
	PROMEDIO GLOBAL	0.39 - 0.78	0.58

para ser congruente con la forma de interpretar lo estratégico, es presentar inicialmente a la meta para que el alumno desarrolle su pensamiento estratégico analizando los posibles caminos estratégicos para llegar a la meta.

La estructura didáctica

El término "estructura didáctica" se emplea para referirse a un trabajo didáctico integral de largo alcance y totalmente contrario a la concepción común de la labor didáctica consiente en el empleo de técnicas puntuales y asiladas a las que se recurre casualmente. Esta forma de interpretar la labor didáctica se apoya en la convicción de que ésta puede jugar el papel central en el desarrollo completo del alumno cuando considera diversas acciones potencialmente formativas en forma articulada.

La estructura didáctica utilizada es la principal sospechosa de haber incidido en el pobre resultado obtenido sobre el aprendizaje de la aplicación del heurístico, por lo que tal estructura necesita ser desarrollada en cada uno de sus cuatro grandes componentes: la representación conceptual; la representación operativa; la memoria operativa de trabajo y la metacognición. La construcción de la representación conceptual como la operativa por parte de los alumnos, desempeñan un papel crítico en la labor didáctica, pues se sabe que ellas

definen el entendimiento (Hiebert y Carpenter, 1992). Para la mejora de estas representaciones es necesario ampliar las acciones didácticas enfocadas a conducir al alumno a la realización de actividades de conversión de sus registros de representaciones individuales a las representaciones correctas.

Por su parte, el ejercicio aplicativo comprende la planeación de la aplicación, la aplicación en sí y la toma de conciencia de lo que se hizo. La labor didáctica en la planeación de la aplicación debe centrarse en la idea de transferencia del heurístico, entendiendo por esta a lo que ocurre cuando la representación operativa para formular soluciones (aprendizaje general) es utilizada por el alumno para facilitar la planeación de una formulación de solución específica (aprendizaje situacional). La mejora en este caso implica extender en la estructura didáctica las condiciones que producen la transferencia en un mayor grado como el uso de mediadores verbales o el empleo de modelos comparativos.

Otros posibles factores explicativos

Entre los factores más relevantes que inciden en el aprendizaje de la formulación de soluciones de los problemas se encuentran: la actividad práctica (Caballer y Oñorbe, 1999); el conocimiento experto (Oberauer, 2001); las habilidades cognitivas (VanLehn, 1995); la comprensión de la situación en donde se inserta el problema (Vicente y Orrantia, 2007); el desarrollo de las representaciones de los alumnos (Puig, 1996); la comprensión de la estructura del problema (Beckman, y Guthke, 1995); las interacciones cognitivas entre los alumnos (Vera y Guerrero, 2003) y la actividad metacognitiva (Goos *et al.*, 2002)

En este caso el primer factor limitativo que se hizo manifiesto debe su surgimiento a que los problemas de manejo de sistemas ecológicos son problemas pertenecientes a realidades incluyentes de heterogéneos y numerosos componentes estrechamente relacionados. Esta cualidad ocasiona que en este tipo de problemas exista una elevada dificultad gnoseológica para su interpretación debido a que están insertos en redes causalistas en extremo complejas, que exigen entre otras cosas: la superación de visiones reduccionistas; la inclusión y diferenciación de factores de distinta naturaleza tales como los estructurales y

coyunturales; el uso versátil y fluido de diferentes escalas de estudio y la inclusión de saberes y conocimientos de distintos orígenes y condiciones, sólo por mencionar algunos de sus exigencias más relevantes.

Otro factor limitativo detectado fue el conocimiento del contenido del problema, es decir, el cuerpo conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales que se requieren para resolver el problema. Este cuerpo de conocimientos se hace imperativo porque los sistemas ecológicos no son tangibles, sino que se construye intelectualmente, o en palabras de Hacking (1983), un objeto hecho de teoría ("theory made objects"). Son objetos que se ubican en un nivel de organización, el cual es pensado en función de términos específicos y propios de él y sin los cuales ninguna comprensión es posible. En este, caso comprender el objeto significó percibirlo en función de entidades y procesos conceptuales, para lo cual, el alumno tuvo que aprender el significado de esos conceptos y luego darles sentido en un contexto ecosistémico específico. A lo largo del proceso de investigación se observó que cuando los alumnos presentaban dificultades para adquirir y emplear este cuerpo de conocimientos se mermaba mucho su trabajo de formular soluciones.

Otro factor limitativo que apunta a ser reconocido como relevante es la capacidad del alumno para construir su propia "teoría de la acción", con esto se quiere referir al desarrollo de sus ideas, conocimientos y creencias que promueven sus acciones. Para aclarar más a que se refiere esto pongamos un ejemplo, supongamos que un alumno A, después de un curso es capaz de haber retenido con éxito ocho de los atributos que diferencian a las buenas y malas soluciones, cuando se le pregunta por tales atributos es capaz de proporcionar definiciones suficientemente acertadas de los mismos, pero cuando se le solicita que explique porque es importante considerar a esos ocho atributos y no a otros, sólo puede regresar a sus definiciones, empleadas ahora como un argumento de la importancia de los atributos. Supongamos ahora que otro alumno B, también retuvo los atributos de las soluciones y los puede definir satisfactoriamente y que, frente a la solicitud de explicar la importancia de considerar esos atributo y no otros, puede argüir a que la definición de los ocho argumentos se debe a que la calidad de las soluciones se están juzgando en función de la firmeza

de sus sustentos y de sus posibilidades reales de ser llevadas a la práctica y que la definición de esos atributos es porque se consideró que ellos informan sobre esos juicios de calidad, pero que se podrían haber definido otros que pudieran cumplir la misma función de informar sobre esos juicios calidad.

En el ejemplo, el alumno A fue capaz de comprender la importancia de los atributos al interpretarlos en función de su sentido específico, pero dejó en manos de los "expertos" la definición de los atributos, de tal forma que se apropió de ellos sin un principio normativo de fondo. Por su parte, el alumno B interpretó a los atributos con un sentido más integral y al hacer esto fue capaz de encontrar normas para orientar su propio hacer. En el alumno A su acción individual, con respecto a la formulación de soluciones, es prácticamente una consecuencia lógica de influencias externas, en cambio, en el alumno B la acción individual es el resultado de una respuesta específica que ha creado con sus recursos al situarse frente a lo aprendido, de forma que ha ampliado su capacidad para analizar las soluciones con un mayor grado de autonomía.

Con frecuencia los docentes generamos escenarios didácticos que conforman campos estructurados en donde los alumnos no tienen más remedio que asumir la posición del alumno A, les brindamos todo para que identifique claramente los objetivos cercanos, los instrumentales, pero no les brindamos las posibilidades de que interactúen con las intenciones, con las motivaciones y con las causas de la labor educativa que emprendemos, y al actuar así se obstaculiza de alguna manera el que ellos redefinan sus objetivos particulares con respecto a lo que están aprendiendo.

REFERENCIAS

- Agudelo, G., V. Bedoya y A. Restrepo (2008). *Método heurístico en la resolución de problemas matemáticos*. Tesis de licenciatura, Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Baddeley, A.D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.

- Beckman, J.F. y J. Guthke (1995). Complex problem solving, intelligence, and learning. En P.A. Frensch y J. Funke (Eds.), *Complex problem solving. The european perspective*. New Jwrsey: Hillsdale, pp. 177-200.
- Caamaño, A. (2003). "Los trabajos prácticos en ciencias". En M.P. Jiménez Aleixandre (Coordinadora), *Enseñar ciencias*. Barcelona: Graó, pp. 95-118.
- Caballer, M.J. y A.Oñorbe (1999). "Resolución de problemas y actividades de laboratorio". En L. del Carmen (coordinador): *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE Univ. de Barcelona / Horsori, pp. 107-131.
- Charles, R., F. Lester, y P. O'Daffer (1987). *How to evaluate progress in problem solving*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Dörner, D., H. Kreuzig, F. Reirher, y T. Strudel (1983). *On dealing with uncertainty and complexity*. Berna, Suiza: Hans Huber.
- Dörner, D., y E. Pfeifer (1993). Strategic thinking, strategics errore, stress, and intelligence. *Sprache y Kognition*, 11: 75-90.
- D'Zurilla, T. J., A. M. Nezu y A. Maydeu-Olivares (1997). *Manual for the social problem solving inventory- revised*. North Tonawanda, New York: Multi-Health Systems.
- Escoriza, N. J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. España: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Garner, R. y P.A. Alexander (1989). Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24 (2): 143-158.
- Hacking, I. (1983). *Representing and intervening: introductory topics in the philosophy of natural science*. Cambridge: Cambridge University Press
- Heinze, A. (2005). Differences in problem solving strategies of mathematically gifted and non-gifted elementary students. *International Education Journal*, 6(2): 175-183.
- Hiebert, J. y T. Carpenter (1992). "Learning and teaching with understanding". En D. Grouws (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 65-97.

- Novack, J. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge: The Use of Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Oberauer, K. (2001). Removing irrelevant information from working memory: A cognitive aging study with the modified Sternberg task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 27(4): 948-957.
- Perales, F. (1994). Enseñanza-aprendizaje de una heurística en la resolución de problemas de física: un estudio cuasiexperimental. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Num. 21: 201-209.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I., M. P. Pérez Echeverría, J. Domínguez, M. A. Gómez Crespo y Y. Postigo (1994). *La resolución de problemas*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Puig A. (1985). Un punto de vista cibernético sobre el problema de los problemas. *Nueva Revista de Enseñanzas Medias*, 7, pp. 38-41.
- Puig, L. (1996). *Elementos de resolución de problemas*. Granada: Comares.
- Rico, L. (2009). Sobre las nociones de representación y comprensión en la investigación en educación matemática. *PNA*, 4(1): 1-14.
- VanLhen, K. (1995). Cognitive skill acquisition. *Annual Review of Psychology*, Vol. 47: 513-539.
- Vera P. y A. Guerrero (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas. *Universitas Psychologica*, enero-junio, año/vol. 2, número 001: 21-26.
- Vicente S. y J. Orrantia (2007). Resolución de problemas y comprensión situacional, *Cultura y Educación*, 19 (1): 61-85.
- Zan, R., L. Brown, J. Evans y M.S. Hannula (2006). Affect in mathematics education: an introduction. *Educational Studies in Mathematics*, 63: 113-121.



VIII.4 LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN ESCENARIOS REALES: UN CASO EN LA PROFESIÓN DEL BIÓLOGO

Jaime Matus Parada

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Palabras clave: Formación práctica, planeación ambiental, tutoría situacional, practicum universitario.

RESUMEN

Históricamente ha existido una serie de deficiencias didácticas sobre la formación práctica en la educación superior que no resultan saludables para aquellas profesiones que, como la del biólogo, aspiran a incidir en la transformación de la realidad social o natural. Con miras a contribuir a la superación de estas deficiencias se estudia la formación práctica en escenarios reales en el marco de una competencia profesional específica: la planeación ambiental. Se realizó así una investigación evaluativa “producto-referente” para contestar la pregunta: ¿qué tipo de acción docente es necesaria brindar para que las prácticas en escenarios reales adquieran un verdadero sentido formativo? El estudio se centró en el efecto de un modelo tutorial sobre el aprendizaje de conocimientos prácticos (aquellos que construye el alumno incorporando la información que emerge del hacer) diferenciados en seis tipos. Se encontró que en dos de ellos los alumnos presentaron un aprendizaje alto, en otro un aprendizaje medio y en los tres restantes un aprendizaje bajo. Al analizar los apoyos didácticos ofrecidos por el modelo tutorial en la construcción de los conocimientos prácticos, se llegó a la conclusión que tal modelo tuvo un nivel de éxito mayor en el apoyo

didáctico de construcción y menor en el de elaboración, quedando los apoyos investigación y aplicación en un lugar intermedio. En estas diferencias del éxito obtenido por el modelo, intervinieron el grado de complejidad de las operaciones cognitivas que afrontan los distintos tipos apoyos didácticos, pues se encontraron algunas evidencias que indicaron que los procesos de elaboración de representaciones de estructuras heurísticas y realidades complejas concretas, presentaron un mayor nivel de complejidad cognitiva que los procesos de construcción de conocimientos a partir de fuentes teóricas de información.

INTRODUCCIÓN

La atención insuficiente de la formación práctica en la educación superior en la formación del biólogo es el problema general sobre el que gira este estudio. Las deficiencias didácticas sobre la formación práctica en la educación superior, no resultan nada saludables para diversas profesiones modernas que aspiran a incidir en la transformación de la realidad social o natural. La profesión de biólogo es una de ellas, pues en la actual crisis ambiental, recibe la demanda de realizar nuevas competencias para intervenir en el fomento de cambios dirigidos a mejorar la situación ambiental imperante. Por esta razón, este profesional ahora se ve en la necesidad realizar una competencia profesional específica: la planeación ambiental.

Por demás está decir que estas demandas de formación rebasan la preparación teórica y exige que el profesional se realice en conjunción con el trabajo práctico. Algún tipo de formación práctica se suele denominar simplemente como "prácticas", las cuales pueden desarrollarse al interno de los centros educativos mediante experiencias simuladas, o bien, mediante prácticas "externas", denominadas aquí como: "prácticas en escenarios reales". Este último tipo de prácticas se estudian en la formación del biólogo, que recientemente se ha visto orillado a realizar la competencia profesional de planeación, cuando se

encuentra en la necesidad de brindarle una mayor posibilidad de éxito a su intervención en las realidades ambientales para mejorarlas.

Con las prácticas en escenarios reales se busca: proporcionar una formación menos dogmática (Zeichner, 2010); recuperar e integrar el saber generado en la práctica (Lave, 1996; Barato, 2005); mejorar la vinculación cognitiva-operativa (Wenger, 1998); ofrecer una visión holística que sobrepase las proposiciones y descripciones disciplinarias del hacer (Mithen, 1996); promover que el alumno ubique sus acciones en forma contextual (Warner y McGill, 1996); integrar a la formación la riqueza intrínseca de las realidades complejas, las posiciones de los actores, de las relaciones humanas y de otra índole, las dinámicas de poder y de los componentes de la realidad, aprovechando así, la colaboración que puede brindar la sociedad en su conjunto (Zabalza, 2010).

En la institución que cobijó la presente investigación se han venido realizando las prácticas en escenarios reales desde hace 38 años y la experiencia docente adquirida ha enseñado que las intenciones de aprendizaje al llevar a los alumnos a la realidad son muy difíciles de alcanzar. Esta experiencia ha constatado la dificultad de organizar propuestas de trabajo práctico en contextos reales capaces de movilizar a los alumnos hacia un pensamiento reflexivo y romper el círculo de socialización reproductora y acrítica. La alternativa de convertir la realidad en un escenario de aprendizaje ciertamente es prometedora, pero también es una apuesta sumamente difícil de realizar adecuadamente y sobre todo riesgosa, pues puede generar efectos formativos contraproducentes.

También esta experiencia nos ha permitido constatar que aprender en contextos profesionales reales es diferente de la forma de aprender en un contexto académico, por ello, la acción didáctica no debería ser la misma. Así, la pregunta central de la investigación fue: ¿qué tipo de acción docente es necesaria brindar para que las prácticas en escenarios reales adquieran un verdadero sentido formativo?

Con miras a contestar la pregunta se desarrolló un modelo didáctico que integró la experiencia docente ganada en las casi cuatro décadas de formación práctica en escenarios profesionales reales, con las escuelas del aprendizaje tutorial (Barquín, 2002; Fresco y Segovia, 2001); del aprendizaje experiencial (Kolb,

1984; Warner y McGill, 1996); del aprendizaje a través de la experiencia (Oser y Baeriswyl, 2001); del aprendizaje generado a través de la práctica (Singer, 1978; Sloboda, 1993; Lorenzano, 2004; De Agüero, 2012); del aprendizaje situado (Schön, 1998; Wenger, 1998) y de la teoría de la actividad (Leontiev, 1978, 1990; Tallizina, 1988, 1993, 1994).

La investigación realizada fue evaluativa del tipo “producto – referente”, en donde el producto se refiere al aprendizaje logrado por los alumnos (conocimientos prácticos en este caso) y el referente al conjunto de intenciones formativas deseables. Tradicionalmente el objetivo de este tipo de investigaciones evaluativas posee un carácter descriptivo, indicando hasta dónde se llegó con respecto a lo planeado, es decir, determina el nivel alcanzado.

Pero este límite es superado si se le da un enfoque explicativo, lo cual implica analizar su resultado inmediato para inferir sobre las posibles causas involucradas en las diferencias entre lo obtenido y lo deseable. Con este enfoque, este tipo de investigación se hace potencialmente viable para arrojar luz sobre las probables razones de los éxitos y fracasos, o bien, sobre las razones que subyacen en las diferencias entre lo obtenido y lo deseable. La inferencia de estas razones se pueden concentrar en un ámbito específico, como por ejemplo, al centrarse sólo en las razones relacionadas con el tipo de intervención didáctica haciendo omisión de las referidas a las propiedades del alumno, la experiencia docente o la naturaleza del contenido. En ese caso se puede llegar a inferir sobre el papel que juega la intervención didáctica para llegar a las intenciones deseables.

La naturaleza de este tipo de investigaciones no brinda un carácter propositivo, sin embargo debido al tipo de resultados que ofrece en el sentido de evidenciar la distancia que existe entre lo realizado y lo planeado, puede ofrecer una valiosa base para sugerir posibles caminos a seguir. Cuando se le enfoca de esta manera, puede adquirir un cierto matiz propositivo al convertirse en un excelente auxiliar para delinear un camino que posibilite aproximarse a los logros deseados. Con este enfoque, sus descubrimientos investigativos inmediatos son empleados para redefinir los medios a utilizar para alcanzar los objetivos. Por esta razón este tipo de investigación, en el contexto educativo, ha participado en los procesos de perfeccionamiento de programa curriculares.

Este estudio, intentando aprovechar las potencialidades descriptivas, explicativas y propositivas de este tipo de investigación evaluativa, se desarrolló buscando objetivos en los tres niveles mencionados. De este forma en el nivel descriptivo, el objetivo parte de la pregunta: ¿qué tipo de beneficio en lo formativo se genera al enfrentar al alumno a la realidad? Respecto al nivel explicativo, el objetivo parte de la pregunta: ¿los efectos generados por el ejercicio de la acción tutorial sobre las prácticas en escenarios reales alcanzan a desarrollar los objetivos previstos de formación práctica? y en el nivel propositivo el objetivo parte de la pregunta: ¿cuál es el camino didáctico adecuado para trabajar las prácticas en escenarios reales de tal forma que se logren las intenciones formativas previstas para ellas?

METODOLOGÍA

El proceso metodológico de la investigación evaluativa producto-referente está muy establecido y se compone de los siguientes momentos: 1) definición del referente; 2) definición de los criterios, instrumentos e indicadores de evaluación; 3) diseño y operación de la intervención didáctica para alcanzar el referente; 4) recopilación y análisis de los datos; 5) valorar los niveles de logro con respecto al referente y 6) sugerir, cuando sea el caso, modificaciones en la intervención didáctica. El primer momento de definición del referente debe contestar a la pregunta: ¿qué es lo que resulta necesario formar?, por lo que involucra el establecimiento, clasificación y definición de las intenciones formativas en términos de los aprendizajes buscados.

En el segundo momento se definen los criterios de evaluación sustentados en el referente construido y referidos a las condiciones que deben cumplir los aprendizajes de los alumnos. Asimismo se determinan las muestras, se selecciona o generan los instrumentos que suministren resultados más relevantes y se definen los indicadores con mayor valor evidencial. El momento tres consiste en la operación del camino didáctico trazado, el cual se diseña con la intención de cumplir con los objetivos formativos contenidos en el referente. En el momento

cuatro se aplican los instrumentos evaluativos, se recopilan los resultados de trabajo y se inicia el procesamiento estadístico de los resultados.

En el momento cinco se procede al análisis de la información mediante un diseño de análisis que garantice la mayor efectividad en la interpretación de los datos obtenidos, este diseño de análisis debe contemplar la comparación de los datos obtenidos con las intenciones formativas, así como el empleo del referente para establecer los niveles de logro formativo alcanzado. Finalmente en el sexto momento se formulan las modificaciones a la intervención didáctica, si ese es el caso, con base en los resultados obtenidos y en las inferencias realizadas acerca de las causas de dichas diferencias.

El estudio se realizó sobre 22 alumnos que estaba terminado su licenciatura en biología mediante un curso de planeación ambiental. La decisión de trabajar con un número reducido de casos se tomó por el interés de comprender a profundidad cada caso. Por ello, se aplicó una variedad de instrumentos de recolección de evidencias, que incluyó mediciones generales; estimaciones puntuales; observaciones registradas sistemáticamente de la práctica cotidiana; manifestaciones del desempeño profesional y cambios en las estructuras cognitivas de los alumnos (Baxter y Jack, 2008; Van Wynsberghe y Khan, 2007).

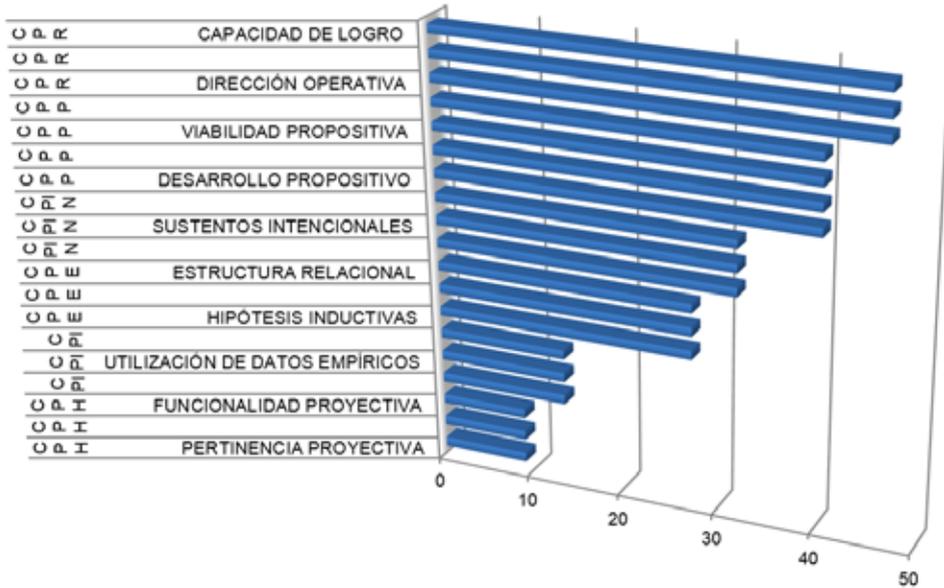
La investigación se centró en evaluación de los conocimientos prácticos. Fenstermacher (1994) señaló dos líneas de pensamiento sobre los conocimientos prácticos: una que los entiende como una construcción basada en la experiencia personal y la otra que los comprende como una construcción basada en la reflexión-acción. Aquí se asume una concepción acorde con la segunda línea de pensamiento, porque se entiende al conocimiento práctico como aquel que surge de la acción y que está conformado por esquemas de acción, creencias, conocimientos conceptuales y procedimentales, así como los conocimientos implícitos y explícitos que sustentan el hacer. Esta manera de entender al conocimiento práctico implicó evaluarlo mediante instrumentos que abarcaron desde el relato biográfico narrativo de los mismos protagonistas mediante la entrevista (Kolbe et al., 1995; Black y Halliwell, 2000), hasta el instrumento predilecto de evaluación conformado por el análisis de tareas (Fertonani y Acti Grosso, 1978; Kieras y Meyer, 2000).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos mostraron que los alumnos alcanzaron distintos niveles de construcción de los distintos tipos de conocimientos prácticos: 1) heurísticos, 2) indagatorios, 3) explicativos, 4) intencionales; 5) propositivos y 6) reconstruidos en la aplicación. En los conocimientos prácticos de tipo heurístico y los indagatorios fue donde se presentó el nivel más elevado de construcción; en los intencionales se presentó un moderado éxito, pero en los reconstruidos en la acción, en los explicativos y en los propositivos, solamente 13.6% de los alumnos cumplieron las condiciones para ser ubicados en el nivel alto. Al agrupar en cinco categorías los resultados totales que integraron los 6 conocimientos prácticos se encontró que: 4.6% de los alumnos presentaron un nivel muy bajo de aprendizaje, 13.7% un nivel bajo; 63.4% un nivel medio; no se encontraron alumnos de nivel alto y 18.3% presentaron un nivel muy alto.

Se analizaron los principales errores cometidos por los alumnos, reflexionando sobre los posibles factores generadores de los mismos tales como: la vigilancia operativa de la aplicación de conocimientos (Anderson, 1993); las limitaciones de comprensión del contenido en cuestión que se aplicó (Rosenbaum *et al.*, 2000); las limitaciones de realización (Kirschner, 1992); o limitaciones cognitivas del aplicador (Vosniadou, 2003). Pero lo importante es que se entendió al error como un aspecto necesario y ventajoso, pues se asumió que el detectar, identificar y analizar los errores de aprendizaje, puede convertirse en una estrategia del trabajo didáctico que posibilite el acceso a los conocimientos que hacen falta para mejorarlo. El porcentaje de error se estimó mediante la distancia producto-referente, es decir, un porcentaje nulo representaría cero errores y significaría que el aprendizaje logrado fue igual que el esperado, por el contrario, un porcentaje alto significaría una gran distancia entre el aprendizaje logrado con el esperado. De esta forma, los porcentajes de errores, ordenados de mayor a menor, fueron los siguientes: los conocimientos prácticos reconstruidos en la aplicación 46.3%; en los propositivos 40.1%; en los intencionales 31.8%; en los explicativos 27.2%; en los indagatorios 13.6% y finalmente en los heurísticos un 9.1% (figura 1).

Figura 1. Principales errores identificados en los alumnos en la construcción del conocimiento práctico



CPH: conocimientos prácticos heurísticos
 CPR: conocimientos prácticos reconstruidos en la aplicación
 CPI: conocimientos prácticos indagatorios
 CPE: conocimientos prácticos explicativos
 CPIN: conocimientos prácticos intencionales
 CPP: conocimientos prácticos propositivos

Dos de los conocimientos prácticos considerados: los heurísticos y los reconstruidos en la aplicación, se orientaron a generar un “cambio procedimental”, es decir, una superación de la forma de entender y emplear un procedimiento; otros dos tipos de conocimiento: los indagatorios y explicativos se orientaron a generar un “cambio conceptual” que hace referencia a la transformación de una representación conceptual reconsiderada y reestructurada en forma más amplia y rica y los otros dos: los intencionales y propositivos, se orientaron al “cambio epistemológico”, esto es a la modificación de una forma de razonamiento común y rutinario a otro tipo de razonamiento más dinámico y estratégico. Por ello se puede decir que el modelo tutorial tuvo un efecto contradictorio en el



cambio procedimental; muy bueno en el caso de los heurísticos y bajo en los reconstruidos en la acción. Por su parte en el cambio conceptual tuvo un efecto satisfactorio y bajo en el cambio epistemológico.

En el modelo tutorial se asume que la didáctica ya ha avanzado en tan heterogéneas direcciones, que parece conveniente valorarla en función de lo que puede aportar a las intenciones de los distintos campos formativos. Hoy en día la didáctica supera con mucho su papel de facilitador de "adquisición" de conocimientos, para asumir el papel de impulsor del desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos, por lo que la didáctica deja de percibirse como un conjunto aislado de acciones meramente instructivas y entenderse como todo un sistema formativo, en el que distintos apoyos didácticos se articulan sustentándose y retroalimentándose entre sí.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se piensa que la clarificación de las líneas de intervención tutorial se pueden facilitar mediante la explicitación de un modelo (Figura 2) que detalle el cuándo, cómo y mediante qué intervenir. Dicho modelo está orientado a lograr que el alumno aprenda de la realidad mediante una función tutorial de apoyo profesional que posea la virtud de lograr que el alumno actúe con comprensión de lo que hace, ahondando en el conocimiento que subyace a la práctica en un escenario real. Este modelo, en principio, habrá de distinguir que los escenarios reales pueden aprovecharse de distinta forma para generar aprendizajes en los estudiantes, por ejemplo, cumplir el papel de hacer que el alumno conceptualice un hecho o fenómeno de una manera más versátil o más rica.

Este papel formativo de la realidad, no es nada nuevo, ya ha sido explotado por educadores que se percataron de que cuando los alumnos contrastan una abstracción conceptual o procedimental con una realidad, la complejidad y riqueza de ésta última tiende hacer que los estudiantes enriquezcan sus esquemas conceptuales o bien que abandonen esquemas rígidos y los sustituyan por otros más flexibles y versátiles (Lewis, 1982; Watts, 1991; Astolfi, 1994). En este caso, mediante el aprovechamiento de este papel didáctico del escenario real,

se puede incidir para lograr que el alumno aprenda a partir de la realidad un procedimiento con una mayor calidad profesional de la que se podría lograr en un aula.

Otra forma de aprovechamiento didáctico de un escenario real es convertirlo a él mismo en un objeto de conocimiento, de tal forma que el aprendizaje sea el conocimiento construido acerca de un objeto concreto. Por demás está decir que este papel didáctico de la realidad es crucial en la vida de todos aquellos profesionales, que como el biólogo, necesitan comprender las realidades donde laboran para desempeñarse con éxito profesional. Este papel didáctico lo adquiere la realidad, como cualquier objeto concreto, por el hecho de existir, pero conocer a la realidad desde la realidad misma y no solamente a partir de la teoría existente sobre la misma, permite que los estudiantes desarrollen nuevas habilidad cognitivas y aumenten su conocimiento tácito y su confianza acerca de los fenómenos reales con los que interactúan (Woolnough y Allsop, 1985). Este tipo de aprovechamiento didáctico de un escenario real significaría que el alumno aprende sobre la realidad con la finalidad de ahondar en la comprensión de la misma.

Una tercera forma de aprovechamiento didáctico de un escenario real, consiste en convertirlo en una situación problemática tal, que sea capaz de disparar o activar pensamientos de naturaleza estratégica para resolverlos. En este papel, la complejidad de la situación problemática debe de ser lo suficientemente alta como para hacer sentir la necesidad de un pensamiento estratégico, pero no tan elevada como para terminar abrumando al estudiante. Cada vez esta siendo más común que se plantee a la realidad como un escenario problemático, que exige de un razonamiento estratégico como parte inherente de un pensamiento práctico, para permitir a los sujetos intervenir en la solución de problemas (Van Der Hoek *et al.*, 2005). Desde el punto de vista didáctico, la realidad cumple el papel de conformar el escenario para el desarrollo de un razonamiento estratégico y posibilitar así que el alumno aprenda a intervenir sobre ella.

La función de apoyo profesional puede tener un primer nivel de concreción en tres formas de aprender en la realidad: a partir de ella, sobre ella o a intervenir en ella (Figura 2). En un segundo nivel de concreción, se pueden distinguir

tareas funcionales mediante las cuales se ofrezcan apoyos didácticos cuyo papel sea la de ampliar las posibilidades de que el hacer ejerza un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos, las tareas funcionales diferenciadas son las de: reconstrucción; enriquecimiento; representación; estructuración y activación. En un tercer nivel de concreción se ubicarían los apoyos didácticos, representando a las intervenciones didácticas más concretas y los cuales se han distinguido en cuatro tipos denominados de acuerdo al aprendizaje que buscan generar en el alumno: construcción; investigación; aplicación y elaboración. Así, el apoyo de construcción se haría pertinente en todos los casos en que se busca lograr que el alumno construya conocimientos a partir de fuentes de información teórica o empírica; el apoyo de investigación sería necesario cuando se procurara el aprendizaje de procesos de investigación documental; el apoyo de aplicación sería apropiado cuando la intención recaiga en el aprendizaje de cualquier tipo de hacer con base en sustentos conceptuales y el apoyo de elaboración será necesario cuando la intención sea la facilitación de cualquier proceso de elaboración cognitiva en el alumno.

El nivel de éxito logrado mediante los apoyos didácticos (tercer nivel de concreción del modelo tutorial), son por el momento hipótesis empíricas constituidas por inferencias sustentadas a partir de las observaciones, entrevistas y pruebas realizadas a los alumnos. Los elementos explicativos sobre la labor didáctica adolecen de un rigor experimental, pero no obstante, constituyen valiosas evidencias que arrojan luz sobre porqué se presentó una distancia entre el aprendizaje producido en los alumnos y el referente constituido por las intenciones formativas deseables.

Así, la conclusión en la forma de hipótesis empíricas, consiste en que el modelo tutorial tuvo un nivel de éxito mayor en el apoyo didáctico de construcción y menor en el de elaboración, quedando los apoyos investigación y aplicación en un lugar intermedio. En esta diferencia de éxito, intervienen el grado de complejidad de las operaciones cognitivas que afrontan los distintos tipos de apoyos didácticos. Hay algunas evidencias que indican que los procesos de elaboración de representaciones de estructuras heurísticas y realidades complejas concretas consideradas, presentan un mayor nivel de complejidad cognitiva que los procesos

de construcción de conocimientos a partir de fuentes teóricas de información. Otro punto importante es que la experiencia didáctica tutorial se carga más del lado del apoyo didáctico de construcción que el de elaboración. En cualquier caso, estas conclusiones señalan el trabajo didáctico que es necesario desarrollar para hacer de las prácticas en escenarios profesionales reales, situaciones de aprendizaje de invaluable importancia educativa.

REFERENCIAS

- Anderson, O. R. (1976). *The experience of science: a new perspective for laboratory teaching*. Nueva York, Teachers College Press.
- Astolfi, J. P. (1994). El trabajo didáctico de los obstáculos, en el corazón de los aprendizajes científicos. *Enseñanza de las Ciencias*, 12: 206-216.
- Barato, J. N. (2005). *Formación profesional: ¿saberes del ocio o saberes del trabajo?*. Montevideo, OIT/Cinterfor.
- Barquín, J. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 327: 267-283.
- Baxter, P. y S. Jack (2008). Qualitative Case. Study Methodology, Study Design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 33 (4): 544-559.
- Black A. L. y G. Halliwell (2000). *Accessing Practical Knowledge: How ? Why? Teaching and Teacher Education*, Vol. 16: 103-115.
- De Agüero, S. M. (2012). El pensamiento práctico: consideraciones subjetivas y objetivas en la solución de problemas cotidianos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 34, No. 1: 35 – 53.
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in search on teaching. *Review of Research Education*, No. 1: 3-56).
- Fertonani, M. y Acti Grosso, C. (1978). *Análisis y valoración de tareas*. Bilbao, Universidad de Deusto.

- Fresco, X. E. y A. Segovia (2001). La acción tutorial en el marco docente. En Hamson de Brussa, A. et al. (eds.). La función tutorial: una revisión de la cultura institucional escolar. Argentina, Homo Sapiens Ediciones.
- Kieras, D.E., y D. E. Meyer (2000). The role of cognitive task analysis in the application of predictive models of human performance. En J.M. Schraggen, S.F. Chipman, y V.L. Shalin (Eds.), *Cognitive task analysis* (pp. 237–260). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Kirschner, P.A. (1992). Epistemology, practical work and academic skills in science education. *Science and Education*, 1: 273-299.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey, Prentice Hall Inc.
- Kolbe J., M. Vamos, F. James, G. Elkind, G. Richards, y J. Garrett (1995) Assessment of practical knowledge of selfmanagement of acute asthma. *Chest*, 50:303–311.
- Lave, J. (1996). The Practice of Learning. En S. Chaiklin y J. Lave (orgs.), *Understanding Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Leontiev, A. N. (1978) *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Leontiev, A. N. (1990) Sign and Activity. En: J.V. Wertsch (Ed.). *The concept of activity in soviet psychology*. New York, M.E. Sharpe.
- Lewis, R.W. (1982). Theories, structure, teaching, and learning. *BioScience*, 32: 734-737.
- Lorenzano, C. (2004). Estructura del conocimiento práctico. *Revista de Filosofía*, Universidad Complutense de Madrid. Vol 29, No. 2: 40-61.
- Mithen, S. (1996). *The Prehistory of the Mind: the Cognitive Origins of Art, Religion and Science*. Londres, Thames and Hudson.
- Oser, F. K. y F. J. Baeriswyl (2001). Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Washington: AERA: 1031-1065.



- Rosenbaum, D.A., R. A. Carlson y R. O. Gilmore (2000). Acquisition of intellectual and perceptual-motor skills. *Annual Review of Psychology*, 52: 453-470.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Singer, R. N. (1978). *Motor Skills and Learning Strategies*. En H. F. O'Neil Jr. (org.), *Learning Strategies*. Nueva York: Academic Press.
- Sloboda, J. (1993). *What Is Skill and How Is it Acquired?* En M. Thorpe et al. (orgs.) *Culture and Processes of Adult Learning*. Londres: Routledge.
- Tallizina, N. F. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. Moscú: Progreso.
- Tallizina, N. F. (1993). *Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior: conferencias*. México, Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco y Ángeles Editores
- Tallizina, N. F. (1994). *La teoría de la actividad de estudio como base de la didáctica en la educación superior*. México, Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.
- Van Wynsberghe, R. y S. Khan (2007). *Redefining Case Study*. *International Journal of Qualitative Methods*, 6 (2): 80-94.
- Van Der Hoek, W., W. Jamroga y M. Wooldridge. (2005). *A logic for strategic reasoning*. En *Proceedings of the Fourth International Joint Conference on Autonomous Agents and Multiagent Systems (AAMAS-2005)*: 157–153. The Netherlands: Utrecht.
- Vosniadou, S. (2003). *On the nature of naive physics*. En: Limón, M. y L. Mason (eds.) *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers. 61-76.
- Warner, S. y I. McGill (Eds). (1996). *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Watts, M.(1991). *The science of problem solving. A practical guide for science teachers*. Londres: Cassell Educational.

- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Cambridge: University Press.
- Woolnough, B.E. y T. Allsop (1985). *Practical work in science*. Cambridge, Cambridge: University Press.
- Zabalza, B. M. A. (2010). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, No 354: 21-43.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, No. 61(1-2): 89-99.



VIII.5 ESCOLA E UNIVERSIDADE: UMA PARCERIA ATRAVÉS DE UM PROJETO DE PESQUISA QUE OBJETIVA A IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS – BRASIL

Soraia Napoleão Freitas*

Carla Beatriz Kunzler Hosda**

Leandra Costa da Costa***

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação,
Identificação, Educação.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as ações desenvolvidas em um projeto de pesquisa denominado "Da identificação à orientação de alunos com altas habilidades/superdotação". Este projeto é desenvolvido por um grupo de pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP) vinculado a Universidade Federal de Santa Maria - Brasil e é coordenado pela Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas. O objetivo a que

* Graduada em Educação Especial e em Estudos Sociais. Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. Professora Titular/Associada do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação/UFMS - Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social/ufsm - Brasil.

** Graduada em Pedagogia/ufsm - Brasil. Mestre em Educação/ UFMS - Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social/ufsm - Brasil. E-mail: carlahosda@yahoo.com.br

*** Graduada em Educação Física/ufsm - Brasil. Mestre em Educação/ufsm e Doutoranda em Educação/UFMS - Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social/ufsm - Brasil. E-mail: lcostadacosta@hotmail.com

se propõe o projeto citado é identificar alunos com características de altas habilidades/superdotação pertencentes aos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública e privada do município de Santa Maria/RS – Brasil. As ações do processo de identificação consistem em realizar convites as escolas que possuem interesse em receber o projeto de pesquisa e em seguida realizar encontros informativos com os professores da instituição sobre a área das altas habilidades/superdotação. Após essa etapa inicial de esclarecimentos, utiliza-se o instrumento de identificação elaborado por Freitas e Pérez (2012) que objetiva reconhecer, por meio de listas de verificações os traços de envolvimento com a tarefa, de capacidade acima da média e de criatividade (Renzulli, 2004), bem como a intensidade e frequência desses traços. Os instrumentos utilizados referem-se ao preenchimento de listas de autonegação e nomeação por colegas, por professores e por pais e/ou responsáveis (Freitas; Pérez, 2012). Ao final desse processo, é realizada a análise de todas as etapas, onde os dados alcançados demonstram a quantidade de alunos com altas habilidades/superdotação indicados em cada turma e quais as características destes. Por fim, destacamos a relevância desse trabalho, pois apresenta as ações de um projeto de pesquisa desenvolvido no Brasil, que tem como proposta o reconhecimento de alunos com características de altas habilidades/superdotação, os quais depois desse processo são convidados a participar de um projeto de extensão no intuito de desenvolver e estimular os diferentes talentos.

PERCEPÇÕES INICIAIS SOBRE A TEMÁTICA

A educação das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) vem sendo uma temática crescente nos debates e nas produções acadêmicas contemporâneas. Quando abordamos o tema da educação especial, não se pode esquecer que este grupo de sujeitos também faz parte deste campo e que necessitam de orientação e atendimento educacional especializado.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) são definidas pessoas com AH/SD as que demonstram um desempenho e/ou potencialidade elevada em qualquer um dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento crítico ou produtividade, capacidade de liderança, talento especial para artes, capacidade psicomotora, elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Na descrição da política educacional ficam evidentes os comportamentos de AH/SD desses sujeitos que podem ser evidenciadas de diferentes maneiras em cada um deles, de acordo com suas características específicas. Com isso, o projeto de pesquisa "Da Identificação a Orientação de Alunos Portadores de Altas Habilidades", vinculado ao Grupo de Pesquisa CNPq Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP), da Universidade Federal de Santa Maria - Brasil, coordenado pela Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas, realiza diferentes etapas a fim de efetivar a identificação de estudantes com comportamentos de AH/SD.

Desse modo, se busca uma aproximação entre Universidade e Escolas de educação básica, buscando divulgar o tema das AH/SD e esta discussão da identificação destes alunos no contexto educacional.

É importante e necessário que o aluno com AH/SD seja identificado e possa participar de um programa de enriquecimento a fim de ampliar seus conhecimentos. Para efetivar a identificação nas escolas e qualificar o trabalho dos professores em sala de aula, é ofertado pela equipe do projeto aos professores envolvidos, conversas informativas sobre a temática das AH/SD. Este processo contribui para compreensão da identificação de quem são esses sujeitos e também dar subsídios para que ocorra uma educação que reconheça e valorize suas habilidades. Além disso, ocorrem várias etapas para a identificação destes alunos, o que contribui para a desmitificação sobre o tema, maior conhecimento sobre o assunto proposto e o fortalecimento da relação Universidade e Escola.

No decorrer do desenvolvimento das diferentes etapas do processo, realiza-se uma interlocução entre os dados de professores, educandos e familiares, conforme será descrito posteriormente. Após a análise de todas estas etapas é realizado

o encaminhamento de estudantes, que apresentam comportamentos de AH/SD, para um programa de enriquecimento escolar denominado Programa de Incentivo ao Talento: Valorizando Potenciais (PIT), que se constitui como uma atividade extracurricular, no qual os alunos podem potencializar suas habilidades e conviver com seus pares.

Estas etapas nos possibilitam lançar um olhar não só para a questão da identificação, mas para a orientação dos estudantes no seu desenvolvimento educacional. Com as ações do projeto, para além de identificar estudantes com AH/SD, pretende-se conscientizar pais e professores sobre a importância de valorizar potencialidades, melhorando assim, as relações sociais do estudante consigo, bem como, com a comunidade nas quais estão inseridas.

Constata-se, desta forma a necessidade de reconhecimento destes estudantes, a partir dos seus potenciais, para que possa ocorrer uma orientação adequada de suas habilidades e interesses, bem como o encaminhamento pertinente ao atendimento educacional específico, que atendam as demandas e suas necessidades. Assim, se estará contribuindo com a formação deste sujeito, da sua identidade, assim como favorecendo suas relações familiares, educacionais, e a desmitificação a respeito do assunto, para uma melhor aceitação deste no grupo que participa.

Objetivos do projeto de pesquisa "Da identificação à orientação de alunos com características de altas habilidades/superdotação"

O objetivo geral desse projeto consiste em: identificar alunos com características de altas habilidades/superdotação pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino de Santa Maria/RS - Brasil, a fim de encaminhá-los para um programa de enriquecimento extracurricular.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Verificar o interesse das escolas da rede pública de Santa Maria/RS - Brasil em participar do projeto;
- Investigar os alunos com características de altas habilidades/superdotação do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

- Averiguar informações da história de vida dos estudantes indicados pelos professores, por meio da família;
- Analisar as informações obtidas nos depoimentos de professores, familiares e do próprio aluno;
- Encaminhar os estudantes identificados com características de altas habilidades/superdotação para um programa de enriquecimento - o PIT;

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Define-se este projeto como uma pesquisa que busca a identificação de alunos com características de AH/SD presentes no contexto escolar de ensino regular, nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos).

Esta pesquisa segue uma abordagem quanti-qualitativa, uma vez que a partir dos dados numéricos de alunos indicados e/ou identificados com características de AH/SD, são realizadas as análises qualitativas destas informações, para se chegar aos resultados almejados. Desse modo, justifica-se o uso desta abordagem, pois acredita-se que esta seja a maneira mais adequada de se alcançar dados significativos para o referido projeto, conforme será descrito a seguir.

Além disso, esta pesquisa caracteriza-se do tipo exploratória, já que procura fazer uma explicação geral, estudo bibliográfico e de documentos para delimitação do tema. Também pode ser conceituada como descritiva, pois procura uma descrição detalhada dos fatos, analisando-os e explicitando-os com maior aprofundamento.

Esta investigação realiza-se mediante o uso de instrumentos que objetivam reconhecer por meio da indicação de professores e familiares, as características de envolvimento com a tarefa, capacidade acima da média e criatividade (Ren-zulli, 2004) em seu processo de ensino aprendizagem, bem como, a intensidade e frequência destas.

Realizados os convites às escolas e havendo interesse das mesmas na execução da pesquisa, são realizados encontros informativos com os professores da instituição sobre a temática das AH/SD. Esta ação direcionada aos professores terá a finalidade de promover a troca de experiências, aprofundar o conhecimento

sobre a temática, podendo assim facilitar a percepção destes comportamentos de AH/SD nos alunos. O número de encontros é sempre definido conforme a disponibilidade da escola e organizados pela equipe do projeto.

Após esta etapa inicial de esclarecimentos, são utilizados alguns instrumentos elaborados por Freitas e Pérez (2012) para a indicação de características de AH/SD nos alunos de cada turma.

Estas indicações acontecem com a colaboração de diferentes sujeitos os quais podem perceber estes prováveis traços e habilidades no contexto escolar, ou seja, colegas, os próprios alunos, e a participação dos professores e pais e/ou responsáveis.

Inicialmente os professores preenchem a Lista de Verificação de Indicadores de AH/SD, sugerida por Freitas e Pérez (2012), citando nomes dos seus alunos que se destacam em determinadas áreas e atividades.

Posteriormente são utilizados questionários de: Autoneomeação e Nomeação por colegas (Freitas; Pérez, 2012)

Este instrumento permite observar o potencial presente nas áreas de maior destaque, alguns comportamentos gerais das AH/SD (senso de humor, liderança e cooperação com os demais) e indicadores básicos de criatividade e comprometimento com a tarefa entre as crianças de uma mesma turma, mediante perguntas simples que são respondidas por elas mesmas e por seus colegas.

Este instrumento é desenvolvido nas turmas dos anos iniciais, e é respondido por todos os alunos da turma, os quais podem reconhecer e indicar suas próprias habilidades e áreas de interesses, assim como indicar potencialidades dos seus colegas de turma. Estes traços indicados, posteriormente são confirmados e/ou verificados com maior clareza nas etapas seguintes.

A análise deste questionário é realizada pela equipe do projeto, verificando, a partir do que Freitas e Pérez (2012) sugerem a frequência de indicações que cada estudante recebeu em determinada área, considerando o número de sujeitos de cada turma. A continuidade do processo de identificação é dada a partir da quantidade de indicações recebidas em determinadas áreas de interesse e destaque.

- Por professores (Freitas; Pérez, 2012)

Este questionário contém questões referentes à aprendizagem do aluno no atual ano escolar, relacionamento interpessoal e intrapessoal, afinidade de conteúdos escolares e temas, liderança. Também podem ser percebidas características do aluno na habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, direcionadas às áreas de conhecimento em que os alunos se destacam.

O professor de cada turma preenche os questionários individuais de cada aluno indicado inicialmente pela autonegação e nomeação pelos colegas, pensando nas características individuais demonstradas pelo sujeito no decorrer do período que trabalhou com o ele.

A análise destes questionários possibilita ao grupo responsável pela pesquisa, dados específicos sobre as características destes alunos com características de AH/SD, as quais posteriormente são também reconhecidas pelos pais e/ou responsáveis através do preenchimento do questionário destinado aos mesmos, para confirmação ou não destes traços inicialmente indicados.

- Por pais e/ou responsáveis (Freitas; Pérez, 2012)

Este questionário é respondido pelos pais dos estudantes anteriormente indicados pelos colegas, pela autonegação e pelos professores. Contém questões referentes à rotina do educando, sua infância, fatos marcantes sobre seu desenvolvimento e relacionamento.

Este questionário é analisado considerando o cruzamento e a coerência das informações cedidas pelos pais e pelos professores, verificando as características que se destacam e as que são frequentes nos diferentes momentos da vida do aluno e nos diversos contextos. Estes dados são analisados conforme tabela de análise sugerida por Freitas e Pérez (2012).

Com a análise de todos os instrumentos, são alcançados dados que demonstram a quantidade de alunos com características de AH/SD indicados em cada turma e quais são as áreas que estes se destacam. A partir dos dados quantitativos, são analisadas as características de AH/SD, o que nos remete a uma pesquisa quanti-qualitativa, visto que além dos dados numéricos, faz-se uma análise qualitativa do que os mesmos demonstram das potencialidades destes estudantes.

Estes procedimentos mencionados anteriormente buscam perceber os interesses dos estudantes nas diversas Inteligências mencionadas por Gardner (1994, 1999), procurando dar espaço para a percepção destas. Desse modo, podem ser inseridos, se necessários, outros instrumentos que podem também colaborar com a evidência destas características, sendo este um processo flexível e passível de adaptações.

Existem outros instrumentos para verificação das áreas de interesses específicas que podem ser desenvolvidos para aperfeiçoar a percepção das características nestas áreas, como por exemplo, um questionário para a área cinestésico-corporal (Freitas; Pérez, 2012), atividades coletivas para verificar liderança, entre outros que podem ser inseridos no processo conforme a necessidade da realidade educacional e as indicações realizadas pelos professores, colegas e pais e/ou responsáveis. Em todas as etapas são utilizados Termos de Consentimentos Livre e Esclarecido, os quais são assinados pelos participantes e/ou seus responsáveis, aceitando participar da pesquisa.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Com a realização desta pesquisa almejamos que os alunos com características de AH/SD sejam inicialmente identificados para que assim possam ser atendidos educacionalmente de forma diferenciada, conforme demandam suas necessidades específicas. Dessa forma, espera-se que os alunos uma vez identificados e orientados possam ter suas potencialidades estimuladas e mais desenvolvidas, assim como a oportunidade de interagir com os seus pares de forma desafiadora e instigante.

Também se espera que através da realização do projeto de pesquisa descrito, haja maior informação, reflexão e problematização da comunidade escolar a respeito das características dos alunos com AH/SD, assim como a qualificação para o seu atendimento educacional.

Além disso, acredita-se que o envolvimento dos participantes da equipe da pesquisa e os resultados do projeto podem contribuir para os avanços no campo da pesquisa na área da Educação Especial contextualizada no processo

educacional, incentivando maior número de acadêmicos quanto à reflexão a respeito das características destas crianças, das propostas educacionais, proporcionando uma formação inicial de qualidade, bem como se familiarizem com as diferentes temáticas da educação especial. Também, tendo em vista a iniciação científica, espera-se que venha a contribuir com a formação profissional das pessoas envolvidas nos estudos e nas pesquisas, melhorando também as ações dentro da escola, assim como a relação Universidade e Escola.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/Seesp.
- Gardner, H. (1994). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1999). *Mentes Extraordinárias*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Freitas, S.N; Pérez, S.G.P.B. (2012). *Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado*. 2^a. ed. Marília: ABPEE.
- Renzulli, J. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr.

**EJE IX. EL PAPEL DE LAS
UNIVERSIDADES EN LA
REFORMA EDUCATIVA**

IX.1 EXPERIENCIA DE PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA RED ACADÉMICA MACOCIENCIAS

Patricia Camarena Gallardo
Irma Patricia Flores Allier
Instituto Politécnico Nacional, México

Palabras clave: Práctica Educativa,
Red Académica, MaCoCiencias.

RESUMEN

A través del presente escrito se describe la experiencia de la comunidad de práctica educativa de la Red académica internacional de investigación en Matemática en el Contexto de las Ciencias (Red MaCoCiencias). La Red MaCoCiencias inicia en México en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), se extiende incorporando a investigadores de otras universidades nacionales, para posteriormente incluir a investigadores y docentes de universidades de América Latina.

Por otro lado, con el auge de la tecnología electrónica, las comunicaciones se han visto fuertemente favorecidas y con ello las agrupaciones de investigadores se van vinculando y fortaleciendo, de tal forma que se pueden formar comunidades de trabajo de investigación y docencia con personas de cualquier parte del mundo y construir redes académicas a través de medios virtuales. Tal es el caso de la Red Académica Internacional de Investigación en Matemática en el Contexto de las Ciencias que actualmente aglutina a once países de Latino América: Brasil, Chile, Cuba, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, a través de la virtualidad de la tecnología.

Para dar cuenta de la experiencia en la comunidad de práctica educativa MaCoCiencias, en el documento se contestan las siguientes preguntas: ¿Qué es una comunidad de práctica educativa?, ¿Cómo se inicia la Red Académica MaCoCiencias?, ¿Qué es la Matemática en el Contexto de las Ciencias?, ¿Qué tipo de trabajo se desarrolla en la Red MaCoCiencias?, ¿Cómo se lleva a cabo la práctica educativa en la Red Académica MaCoCiencias?, ¿Qué áreas del conocimiento se involucran en la Red MaCoCiencias?

INTRODUCCIÓN

El documento se aboca a describir las actividades que se llevan a cabo en la Red Académica Internacional de Investigación en Matemática en el Contexto de las Ciencias (Red MaCoCiencias), mirada ésta como una Comunidad de Práctica Educativa de Investigación.

Para ello se inicia con la concepción de Comunidad de Práctica Educativa de Investigación, la cual en este escrito se concibe a partir de la definición de Wenger (1998) sobre Comunidad de Práctica, constituyéndose la siguiente concepción: *La Comunidad de Práctica Educativa de Investigación se define como un grupo social de personas cuyo fin es desarrollar un conocimiento especializado a partir de aprendizajes distribuidos, basados en la reflexión compartida sobre investigaciones y experiencias de la práctica investigativa y docente.*

Wenger, McDermott y Snyder (2002) mencionan que la Comunidad de Práctica nace de la llamada "lluvia de ideas", en donde un grupo social con un fin común se reúne para discutir y resolver problemáticas laborales. Además, una comunidad de práctica vuelve explícita la transferencia informal de conocimiento dentro de redes y grupos sociales ofreciendo una estructura formal que permite adquirir más conocimiento a través de las experiencias compartidas dentro del grupo.

Al respecto, la Red MaCoCiencias es un grupo social de académicos cuyo fin común es la mejora de la enseñanza y aprendizaje de la matemática en carreras universitarias y técnicas, donde la matemática no es una meta por sí misma. Las prácticas educativas que realizan sus miembros son de investigación y

docencia. Así como ha sido mencionado por los autores antes citados, dentro de la Red Académica MaCoCiencias es explícita la transferencia tanto formal como informal del conocimiento.

Desde la visión de Wenger (1998) las comunidades cobran sentido en la medida que permiten construir conocimiento y a su vez multiplicarlo, además, concibe al aprendizaje como un proceso de participación y construcción social; desde esta mirada las comunidades de práctica comparten intereses, experiencias o conjuntos de problemas, se nutren de las interacciones sociales, del choque cultural y se caracterizan por poseer un área del conocimiento en común, una comunidad y una práctica.

Se ha observado que en la Red MaCoCiencias, la práctica investigativa nutre a la comunidad a través de la actividad misma de investigación y la comunicación que se establece en la interacción e intercambio de saberes en las acciones conjuntas que construyen y articulan los saberes de forma coherente.

En la teoría de Vygotsky (1995), el aprendizaje se concibe como un proceso social; las personas aprenden a través de las interacciones entre ellas que permiten negociaciones de significados y construcción conjunta de saberes. Este postulado, apoya la construcción de saberes en una comunidad de práctica. Por su lado, Galvis y Leal (2008) describen que en las comunidades de práctica, la socialización y la construcción cooperativa de aprendizaje se desarrolla alrededor de una práctica común (en el caso descrito en este documento se considera la práctica educativa de la investigación) que lleva a sus miembros a definir ciertos rituales, roles e interacciones que determinan su lenguaje e identidad, que las lleva a comprometerse, consolidarse y evolucionar en el tiempo.

En la Red MaCoCiencias la práctica educativa investigativa y la difusión de los resultados se pueden considerar como la actividad central, y en ese sentido también como rituales de acción de la Comunidad, donde la presencia en eventos académicos se caracteriza por la línea de pensamiento que desarrolla la teoría de la Matemática en el Contexto de las Ciencias (MCC) y el lenguaje que se representa por términos como contextualización, vinculación, interdisciplinariedad, entre otros, todo ello dentro la cotidianidad de los investigadores quienes

la usan como fundamento de sus investigaciones y en los profesores que la usan en su práctica docente.

En una comunidad de práctica, al igual que en cualquier otro tipo de comunidad, es claro que hay figuras y jerarquías dentro de los miembros de la comunidad, esto está en función de sus conocimientos, del tiempo dedicado a la comunidad, de los intereses de las personas y de sus dotes de liderazgo. De hecho, Wenger, McDermott y Snyder (2002) mencionan varios niveles de participación en las comunidades de práctica: a) coordinador, b) miembros activos, c) miembros periféricos, d) participantes externos. En la Red MaCoCiencias, se identifican líderes por sublíneas de investigación, así como un líder principal que es quien ha desarrollado la parte fundamental de la teoría de la MCC; los líderes son investigadores que con sus investigaciones nutren a la teoría y forman a nuevos cuadros de investigadores. También se identifican miembros activos, que son tesis y profesores que desarrollan investigación tomando como fundamento a la teoría de la Matemática en el Contexto de las Ciencias. Los miembros periféricos generalmente son profesores jóvenes o estudiantes de docencia quienes usan la teoría de la MCC para su actividad de docencia o para el desarrollo de sus tesis de licenciatura o posgrado, ellos son miembros potenciales a formar parte del grupo de miembros activos. Mientras que los participantes externos son personas que usan eventualmente la teoría, ya sea para realizar investigación o para su práctica docente.

Cabe mencionar que Hernández (2011), Maragall (2002) y Wenger (2001) dicen que para poder caracterizar a un grupo como una comunidad de práctica es necesario tomar en cuenta las actividades que lo caracterizan y convierten al grupo en una comunidad.

¿CÓMO SE INICIA LA RED MACOCIENCIAS?

La Red MaCoCiencias nace el Instituto Politécnico Nacional de México, a través de un grupo de investigadores, preocupados por mejorar su práctica docente en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en carreras de ingeniería.

Las interrogantes que guían el trabajo de este grupo de profesores son, entre otras, ¿Porqué dar matemáticas a los futuros ingenieros? ¿Para qué les servirán? ¿En dónde las usarán? ¿Qué porcentaje deberá ser una matemática conceptual y qué porcentaje operativa?, ¿Hay que desarrollar habilidades? ¿Cuáles habilidades? ¿Cuál es la mejor forma de dar los cursos de matemáticas a quienes no serán matemáticos? Los cuestionamientos formulados generan una línea de pensamiento de la teoría de la Matemática en el Contexto de las Ciencias.

Inquietudes que para ser abordadas no se trataba de solamente dar la personal opinión de cada integrante del grupo, sino que se quería tener certeza en las decisiones que se tomaran. Para lo cual un subgrupo decide incursionar en la investigación educativa para abordar de forma objetiva y científica las interrogantes que yacían en el sentir de los profesores.

Al incursionar en la investigación educativa, como es sabido, la difusión de los resultados es una actividad íntimamente relaciona. De esta forma, los resultados de investigación se comienzan a difundir en eventos académicos y en revistas. Al ser difundidos en eventos académicos, los asistentes a dichos eventos van conociendo el trabajo del grupo de investigación, de ahí surgen invitaciones a dictar conferencias sobre tales resultados; las invitaciones eran de universidades mexicanas y de otras universidades internacionales en los países en donde se habían presentado los trabajos de investigación. En el medio académico resulta ser atractiva la temática abordada, dado que la teoría de la Matemática en el Contexto de las Ciencias (MCC) trabaja una matemática social y además, nace en el nivel superior mientras que las teorías educativas tradicionales nacen en el nivel educativo básico y tratan de ser llevadas al nivel universitario. En este caso se tenían resultados que nacían en el nivel universitario, los cuales se fundamentaban en reflexiones profundas de tipo epistemológico y con fuerte orientación en los factores generales de las teorías de autores que se podían verificar y reflejar en la práctica docente universitaria. De esta forma, se comienzan a integrar investigadores y docentes de otras instituciones de educación superior en México.

Con el surgimiento de la Internet en los noventa, se tiene la oportunidad de que revistas pongan su material en línea, que se den eventos académicos totalmente virtuales como la 1ª Reunión Educativa Internacional Virtual de

Modalidades Alternativas (REIVMA-1). Así, se dan a conocer las investigaciones que se realizan y vía correo electrónico comienza a darse la comunicación con otros investigadores interesados en el mismo tema. Asimismo, comienzan a llegar invitaciones de otros países para dar a conocer la teoría de la MCC a través de conferencias magistrales y de cursos para profesores o estudiantes que serán docentes de la matemática. Los primeros países en acercarse fueron Chile, Perú y Venezuela, posteriormente fueron Cuba, Brasil, Costa Rica, Guatemala, Colombia, República Dominicana, Uruguay. En cada país hay investigadores que han utilizado la teoría de la MCC como marco teórico de sus investigaciones, en particular en Perú hay varias tesis de maestría que se han fundamentado en la teoría de la MCC. Los investigadores mencionados son miembros de la Red MaCoCiencias. Para el caso de posgrados en Educación Matemática, algunos de estos investigadores han incluido la teoría de la MCC como tema de sus cursos, situación que lleva a incrementar los miembros de la Red MaCoCiencias.

¿QUÉ ES LA MATEMÁTICA EN EL CONTEXTO DE LAS CIENCIAS?

La Matemática en el Contexto de las Ciencias (MCC) es una teoría educativa que reflexiona sobre la vinculación de la matemática con otras ciencias, con actividades de la vida cotidiana y con situaciones profesionales y laborales; se desea construir una matemática para la vida; de esta forma se trabaja con una matemática social. A través de la teoría se ha identificado la enseñanza de conocimientos aislados y sin significado para el estudiante ya que carece de sentido la matemática que estudian, es decir, se observa el divorcio que existe entre las matemáticas y sus aplicaciones o su uso en la ciencia que la sustenta, categorizándose como una de las grandes causas de la irregularidad escolar en esta área y el bajo nivel académico del egresado, ya que la realidad del ingeniero en ejercicio se presenta como el enlace entre la matemática y la ingeniería en cuestión. Asimismo, se ha identificado que los problemas de la sociedad, en particular de los ingenieros, se presentan con conocimientos integrados, es decir, son problemas de tipo interdisciplinario, situación que es abordada por la teoría de la MCC (Camarena, 1984).

Es claro que en el salón de clases están presentes los contenidos de cada una de las cinco fases y éstas interactúan entre sí en un ambiente social, económico y político; es decir, los cinco elementos no están aislados unos de los otros y tampoco son ajenos a las condiciones sociológicas de los actores del proceso educativo, para una exposición con formalidad de la teoría se hace necesario fragmentarla en cada una de las fases. A continuación se exponen los elementos más relevantes de cada fase.

Fase curricular. La fase curricular posee una metodología denominada DIP-CING para el diseño de programas de estudio de matemáticas en carreras de ingeniería (Camarena, 1984).

La metodología se fundamenta en el siguiente paradigma educativo: Con los cursos de matemáticas el estudiante poseerá los elementos y herramientas que utilizará en las materias específicas de su carrera, es decir, las asignaturas de matemáticas no son una meta por sí mismas; sin dejar a un lado el hecho de que la matemática debe ser “formativa” para el alumno.

Asimismo, la premisa alrededor de la cual gira la metodología es que: El currículo de matemáticas debe ser objetivo, es decir, debe ser un currículo fundado sobre bases objetivas.

Para poder cumplir con la premisa dentro del marco del paradigma educativo planteado, se propone una estrategia de investigación dada en tres etapas:

- Etapa central. Hacer un análisis de los contenidos matemáticos, tanto explícitos como implícitos, en los cursos específicos de la ingeniería.
- Etapa precedente. Detectar el nivel de conocimientos matemáticos que tienen los alumnos a su ingreso a la carrera.
- Etapa consecuente. Efectuar una encuesta a los ingenieros en ejercicio, sobre el uso que tienen de la matemática en su labor profesional.

Con la metodología se obtiene vinculación curricular interna (entre la matemática y las asignaturas de las ciencias básicas, la matemática y las ciencias básicas de la ingeniería, así como entre la matemática y las especialidades de la ingeniería). También se logra la vinculación curricular externa (entre el nivel medio

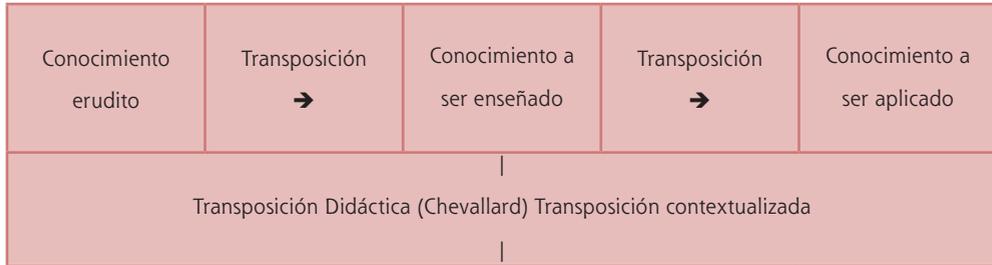
superior y el nivel superior, entre el nivel superior y el nivel postgrado, así como entre la escuela y la industria, tomando como eje rector a la matemática).

Fase docente. En la fase docente se han detectado las deficiencias de profesores que dan cursos de matemáticas y que su formación no es de matemáticos, constituyendo esto una de las grandes causas de las deficiencias de los estudiantes en matemáticas (Camarena, 2000). Desde 1990, a través de una investigación se diseñó una *Especialidad en docencia de la ingeniería matemática en electrónica*, en donde las asignaturas de matemáticas se encuentran vinculadas con otras disciplinas propias de la electrónica y sus ramas afines (Camarena, 1990). De hecho, la investigación arrojó cuatro categorías cognitivas que deberían incluirse en un programa de formación docente en matemáticas para el nivel universitario: Conocimiento sobre los estudios de ingeniería en donde laboran, Conocimiento de los contenidos a enseñar, Conocimiento sobre el uso de tecnología electrónica para apoyar el aprendizaje del estudiante y Conocimiento acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la matemática. Dentro de la última categoría se incluyen cursos sobre conocimiento científico y técnico, historia y fundamentos de la matemática, procesos de aprendizaje, la evaluación del aprendizaje, entre otros.

Fase epistemológica. Con la Matemática en el Contexto de las Ciencias se muestra que así como los contextos de otras ciencias le dan sentido y significado a la matemática, ésta, la matemática, le da sentido y significado a los temas y conceptos de las ciencias del contexto, reconceptualizándolos (Muro, 2002; Camarena, 1987).

Hay situaciones en donde el ingeniero emplea procesos o métodos sin conocer su origen, la fase epistemológica de la MCC pone a la luz estas génesis (Camarena, 1987), como el caso de las impedancias complejas en circuitos eléctricos.

También se ha determinado un constructo teórico denominado transposición contextualizada; en donde la matemática que han aprendido los estudiantes en la escuela sufre transformaciones para adaptarse a la forma de trabajar de otras ciencias (Camarena, 2001), como el caso de la delta de Dirac para modelar un señal eléctrica impulsiva.

Figura 2. Transposiciones

Como parte de esta etapa se cuenta con una serie de situaciones de matemática contextualizada para usarse en clase, como los cursos completos de carreras de ingeniería donde se trabaja una matemática vinculada con la ingeniería en cuestión, ver las referencias: Suárez (2000), Ongay (1994), Camarena (1987). Los obstáculos epistemológicos, como han sido definidos por Brousseau (1983), se identifican en esta fase para usarse en la planeación didáctica, a través del diseño de actividades de aprendizaje que ayuden a enfrentar estos obstáculos.

Fase didáctica. La fase didáctica de la MCC contempla un modelo didáctico, con la cual se fomenta el desarrollo de las habilidades para la transferencia del conocimiento, éste incluye tres etapas (Camarena, 2000, 2005).

1. Presentar la estrategia didáctica de la Matemática en Contexto en el ambiente de aprendizaje.
2. Implementar cursos extracurriculares en donde se lleven a cabo actividades para el desarrollo de habilidades del pensamiento, habilidades metacognitivas y habilidades para aplicar heurísticas al resolver problemas, así como actividades para bloquear creencias negativas.
3. Implementar un taller integral e interdisciplinario en los últimos semestres de los estudios del alumno, donde se resuelvan eventos reales de la industria.

En la *primera etapa* se presenta la estrategia didáctica denominada la Matemáticas en Contexto (Camarena, 1984, 1987), en donde se le presenta al estudiante una matemática contextualizada en las áreas del conocimiento de su futura

profesión en estudio, en actividades de la vida cotidiana y en actividades profesionales y laborales, todo ello a través de eventos contextualizados, los cuales pueden ser problemas contextualizados o proyectos contextualizados. En general el hablar de la Matemática en Contexto es desarrollar la teoría matemática a las necesidades y ritmos que dictan los cursos de la ingeniería. De hecho, la Matemática en Contexto posee dos ejes rectores que son la contextualización y la descontextualización.

Los eventos contextualizados poseen varias funciones: diagnóstica, motivadora, para introducir un concepto nuevo, de construcción de conocimientos, evaluadora, etc. Los eventos contextualizados se clasifican dependiendo de la visión que les otorgue en la didáctica, en todos los casos se comportan como entes integradores de disciplinas, los cuales los convierten en herramientas del trabajo interdisciplinario en el ambiente de aprendizaje (Camarena, 2000).

La Matemática en Contexto contempla 9 etapas que se desarrollan en el ambiente de aprendizaje en equipos de tres estudiantes: Líder académico, líder emocional, líder de trabajo.

1. Identificar los eventos contextualizados.
2. Plantear el evento contextualizado.
3. Determinar las variables y las constantes del evento.
4. Incluir los temas y conceptos matemáticos necesarios para el desarrollo del modelo matemático y solución del evento.
5. Determinar el modelo matemático.
6. Dar la solución matemática del evento.
7. Determinar la solución requerida por el evento.
8. Interpretar la solución en términos del evento y disciplinas del contexto.
9. Presentar una matemática descontextualizada.

De las etapas mencionadas se tiene dos observaciones, una referida a la planeación didáctica y otra a la modelación matemática. Es importante hacer notar que los puntos 4 y 9 son rubros donde la descontextualización está presente, a diferencia de los demás puntos que se encuentran centrados en la contextualización.

Los puntos 4 y 9 requieren de una planeación didáctica específica, en donde el docente diseñe actividades didácticas guiadas por elementos como los siguientes ejemplos (Camarena, 2000): Tránsito entre los diferentes registros de representación. Tránsito del lenguaje natural al matemático y viceversa. Desarrollo de habilidades heurísticas, metacognitivas, del pensamiento, argumentativas, de conjeturar y partir de supuestos y bloqueo de creencias negativas. Búsqueda de analogías. Identificación de nociones previas. Identificación de obstáculos. Desarrollo de habilidades operativas de los conceptos matemáticos. Uso de la tecnología electrónica como mediadora en el aprendizaje.

En la *segunda etapa* se implementa un curso extracurricular, se formula a partir de la necesidad abordar eventos contextualizados en el aula. Para o cual se desarrollan habilidades heurísticas, metacognitivas, habilidades del pensamiento y estrategias para bloquear creencias negativas. Es menester mencionar que este tipo de cursos se han implementado durante un semestre, dando muestras de su éxito a través de los resultados de los estudiantes en donde su aprovechamiento escolar se encuentra favorecido y la motivación hacia los estudios de ingeniería se ha incrementado.

En la *tercera etapa* se implementa un taller integral e interdisciplinario con el objeto de resolver eventos reales de la industria. Esta etapa se considera como la culminación del proceso didáctico de la Matemática en Contexto, ya que aquí es en donde se ven reflejadas las acciones de transferencia del conocimiento fomentadas en las etapas anteriores. La implementación de esta etapa, a diferencia de las anteriores, requiere de un grupo interdisciplinario de profesores que se comprometan con el proyecto. Por la complejidad que representan los eventos reales de la industria, en el taller participan estudiantes egresados en las ciencias de física y matemáticas, ya que se ha visto que el trabajo en equipo es más eficiente y trabajando entre pares de las mismas edades el lenguaje y la confianza son componentes favorables para la resolución de los eventos contextualizados.

Fase cognitiva. El sustento fuerte de esta fase está en la teoría de aprendizajes significativos de Ausubel, et al (1990). Se ha verificado a través de la Matemática en Contexto que el estudiante logra conocimientos estructurados y no fraccionados, logrando con ello estructuras mentales articuladas (Camarena,

2000). Esta situación también se ha tratado a través de la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud, como ejemplo véase la tesis de doctorado de Muro (2004) en donde establece el campo conceptual de la serie de Fourier en la transferencia de masa de fenómenos químicos.

La Matemática en Contexto ayuda a que el estudiante construya su propio conocimiento con amarres firmes y duraderos y no volátiles; refuerza el desarrollo de habilidades del pensamiento mediante el proceso de resolver eventos (problemas y proyectos) vinculados con los intereses del alumno (Camarena, 2005).

Para mirar en los estudiantes el funcionamiento cognitivo de la Matemática en Contexto, también, se ha recurrido a analizar las funciones cognitivas, véase la tesis de doctorado de Zúñiga (2004). Asimismo, se ha determinado que el factor motivación en el estudiante se encuentra altamente estimulado a través de la Matemática en Contexto y su desempeño académico como futuro profesionalista se incrementa, es decir, la transferencia del conocimiento se puede establecer sin tantos tropiezos (Camarena, 2000).

¿QUÉ TIPO DE TRABAJO SE DESARROLLA EN LA RED MACOCIENCIAS?

El trabajo que se desarrolla es de investigación, apoyo a la docencia en todos los niveles educativos y formación de docentes en el nivel universitario.

La actividad fundamental en la Red MaCoCiencias es la investigación como ya ha sido mencionado. Es a través de las investigaciones que se conocen los puntos y contenidos que debe poseer un curso para la formación docente, asimismo, a través de investigaciones se van definiendo de forma específica las actividades didácticas en los diversos niveles educativos. Cabe mencionar que la teoría de la MCC inicia en el nivel universitario y se está llevando a los niveles anteriores, de tal forma que se ha cubierto el bachillerato, la secundaria y la educación primaria.

¿CÓMO SE LLEVA A CABO LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA RED ACADÉMICA MACOCIENCIAS?

La práctica educativa se puede caracterizar por dos factores: la construcción de saberes y la gestión de saberes en la Red Académica MaCoCiencias.

CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN LA RED MACOCIENCIAS

Los saberes se construyen a partir de la investigación científica que es la práctica fundamental de la Red MaCoCiencias. Las investigaciones se fundamentan en la teoría de la MCC y con ésta como base se realizan investigaciones que van nutriendo. Generalmente son investigaciones que versan sobre alguna de las cinco fases de la teoría: cognitiva, curricular, didáctica epistemológica y docente, sin que las demás fases estén ausentes.

Para incursionar en las investigaciones cuya producción es la construcción de saberes, es necesario que los participantes en la investigación sean personas inmersas en la línea de pensamiento de la teoría, es decir, pensar de forma interdisciplinaria en la construcción del conocimiento; además es necesario tener pericia en investigación educativa científica y saber trabajar en equipos interdisciplinarios. Los investigadores se agrupan en torno a un proyecto, ya sea por invitación del director de proyecto o por acuerdo entre investigadores.

Es importante mencionar que dependiendo de la fase de la teoría en donde se ubique el proyecto de investigación es el tipo de investigadores que participan. Es decir investigadores con una formación específica. Por ejemplo para trabajar una investigación sobre la motivación del docente se requiere el apoyo de un psicólogo. Para trabajar eventos contextualizados en la química, se requiere de un químico, ya que se deben poder secuenciar los contenidos de forma congruente y gradual en el nivel cognitivo, lo cual solamente lo puede hacer quien es experto en la disciplina. Para el desarrollo de algún material computacional interactivo que se usará como mediador del aprendizaje en alguna investigación, se requiere la participación de un ingeniero en computación, etc. Esta situación lleva a que la red MaCoCiencias sea una red interdisciplinaria de investigadores.

GESTIÓN DE SABERES EN LA RED MACOCIENCIAS

La gestión del conocimiento se lleva a cabo a través de proyectos de investigación, en los que participan como directores de proyecto los líderes y miembros activos de la Red. Asimismo, las tesis de maestría y doctorado de miembros periféricos de la Red MaCoCiencias son formas de gestionar el conocimiento, donde la teoría de la Matemática en el Contexto de las Ciencias forma parte de los fundamentos de las investigaciones.

La forma de participación es voluntaria y las investigaciones que se realizan están definidas por el director del proyecto en conjunción con los participantes en el mismo. Casi siempre son investigaciones que de alguna forma se registran en la institución del director del proyecto. La difusión de los resultados son los elementos de reconocimiento para los participantes en el proyecto de investigación. A través de la página web de la Red, actualmente en reparación, se va conociendo el trabajo de MaCoCiencias.

Al año se realiza una Jornada vía videoconferencias, con conexión a través de Internet 2, para mostrar los resultados de investigación a los miembros de la Red MaCoCiencias, así como a los docentes e investigadores invitados de alguna nueva institución educativa que ha mostrado interés en los trabajos de la Red. Es importante mencionar que la Red MaCoCiencias ha sido reconocida y está vinculada con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), así como con la Academia de Ingeniería de México (AIM).

¿QUÉ ÁREAS DEL CONOCIMIENTO SE INVOLUCRAN EN LA RED MACOCIENCIAS?

Por el tipo de investigaciones interdisciplinarias que se desarrollan en la Red MaCoCiencias, la red incluye a investigadores de diversas disciplinas: matemáticas, física, química, bioquímica, ingeniería en varias ramas, arquitectura, economía, administración, biología, psicología, pedagogía.

CONCLUSIONES

La experiencia mostrada de la Red Académica MaCoCiencias, en este documento, permite visualizar la factibilidad de desarrollar Redes Académicas cuyo quehacer gire en torno a la práctica educativa en la temática de su interés.

Para el caso particular de la teoría de la Matemática en el Contexto de las Ciencias, es importante mencionar que la teoría de la MCC posee tal versatilidad y amplitud que le permite ser aplicada a cualquier nivel educativo, no depende exclusivamente del nivel universitario para el cual fue diseñada. De hecho, esta situación ha llevado a que la teoría se haya generalizado hacia la llamada teoría de las Ciencias en Contexto, lo cual da origen a otra línea de investigación con la misma filosofía y línea de pensamiento. Dentro de la Red MaCoCiencias se ha visto la necesidad de abrir dos líneas más de investigación, vinculadas y no independientes de la teoría de la MCC, que son la tecnología electrónica en educación y la educación en ingeniería.

REFERENCIAS

- Ausubel D. P., Novak J. D. y Hanesian H. (1990). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Brousseau G. (1983). *Obstacle épistémologiques de la didactique des mathématiques*. Recherches en didactique des mathématiques, 7 (2).
- Camarena G. P. (1984). *El currículo de las matemáticas en ingeniería*. Memorias de las Mesas redondas sobre definición de líneas de investigación en el IPN, México.
- Camarena G. P. (1987). *Diseño de un curso de ecuaciones diferenciales en el contexto de los circuitos eléctricos*. Tesis de Maestría en Matemática Educativa. México: Cinvestav-IPN.
- Camarena G. P. (1990). *Especialidad en docencia de la ingeniería matemática en electrónica*. México: Editorial ESIME-IPN.



- Camarena G. P. (2000). Reporte del proyecto de investigación titulado: *Etapas de la matemática en el contexto de la ingeniería*. Núm. de registro: CGPI 990413. México: Editorial ESIME-IPN.
- Camarena G. P. (2001). *Las Funciones Generalizadas en Ingeniería, construcción de una alternativa didáctica*. Colección de investigaciones. México: Editorial ANUIES.
- Camarena G. P. (2005). Reporte de investigación titulado: *La matemática en el contexto de las ciencias: las competencias profesionales*. Núm. de registro: CGPI 20040434. México: Editorial ESIME-IPN.
- Camarena G. P. (2008). *Teoría de la Matemática en el Contexto de las Ciencias*. Actas del III Coloquio Internacional sobre Enseñanza de las Matemáticas, Conferencia Magistral, Perú.
- Galvis A. y Leal D. (2008). *Aprendiendo en comunidades: más allá de aprender y trabajar en compañía*. Instituto Latinoamericano de Tecnología Educativa, México.
- Hernández M. A. (2011). *El profesor en la comunidad de práctica y su conocimiento pedagógico del contenido: una relación en su enseñanza*. Documento de tesis doctoral del Doctorado en Psicología educativa y del desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maragall M. E. (2002). *Las comunidades de práctica como experiencia formativa para la mejora de las administraciones públicas*. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Portugal.
- Muro U. C. y Camarena G. P. (2002). *La serie de Fourier en el contexto del proceso de transferencia de masa*. Revista "Científica" The Mexican Journal of Electromechanical Engineering. Vol. 6, No. 4.
- Muro U. C. (2004). *Análisis del conocimiento del estudiante relativo al campo conceptual de la serie de Fourier en el contexto de un fenómeno de transferencia de masa*. Tesis de Doctorado en Ciencias en Matemática Educativa, Instituto Politécnico Nacional.

- Ongay F. (1994). *Apuntes de un curso de Cálculo Vectorial en el contexto de la Teoría Electromagnética*. Inéditos.
- Suárez B. V. y Camarena G. P. (2000). *La transformada de Laplace en el contexto de la ingeniería*. Acta Latinoamericana de Matemática Educativa, Volumen 13.
- Vygotsky L. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Cognición y desarrollo humano*. Editorial Paidós.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press.
- Wenger E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wenger E., McDermott R. y Snyder W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press
- Zúñiga S. L. (2004). *Funciones cognitivas: un análisis cualitativo sobre el aprendizaje del concepto de función de dos variables y la derivada parcial en el contexto de la ingeniería*. Tesis de Doctorado en Ciencias en Matemática Educativa, Instituto Politécnico Nacional.



Secretaría de Educación Pública

Emilio Chuayffet Chemor *Secretario de Educación Pública*
Efrén Tiburcio Rojas Dávila *Subsecretario de Educación Superior*

Universidad Pedagógica Nacional

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Académico*
Romel Cervantes Ángeles *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Juan Acuña Guzmán *Director de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
América María Teresa Brindis Pérez *Directora de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*

Coordinadores de Área Académica

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Teresa Martínez Moctezuma *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Enrique Agustín Reyes Gaytán *Tecnologías de Información y Modelos Alternativos*
Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Comité Editorial UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Ejecutivo*
América María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos internos

María del Carmen Jiménez Ortiz
Jorge Tirzo Gómez
Rubén Castillo Rodríguez
Rodrigo Cambay Núñez
Oscar de Jesús López Camacho
Juan Bello Domínguez

Vocales académicos externos

Judith Orozco Abad
Raúl Ávila
Rodrigo Muñoz Talavera

Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*
Manuel Campiña Roldán *Diseño de portada y formación de interiores*

Esta primera edición electrónica de *Estudiantes en la diversidad: nuevos retos en el ser y hacer docente*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de editar en julio de 2015.