



Innovación en el



proceso de aprendizaje



y práctica docente

COORDINADORES:

José Ricardo González Martínez

Jorge Everardo Aguilar Morales

Inving Eduardo Ortiz Gallardo



**Universidad
Autónoma de
Tlaxcala**



**ASOCIACIÓN NACIONAL DE
DOCENTES UNIVERSITARIOS, A.C.**



INNOVACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE
Y
PRÁCTICA DOCENTE

Coordinadores:

José Ricardo González Martínez

Jorge Everardo Aguilar Morales

Irving Eduardo Ortiz Gallardo

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Tlaxcala
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201-Oaxaca
Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C.
Red Nacional de Investigación e Innovación en Educación

Copyright © 2019

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Tlaxcala
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201-Oaxaca
Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C.
Red Nacional de Investigación e Innovación en Educación

Portada: Michel Mendoza Xochipa-Habacuc Ponce Pineda
Responsables de la Edición: Mtro. José Ricardo González Martínez
Dr. Jorge Everardo Aguilar Morales

International Edición

All rights reserved

Printed in North Charleston, South Carolina, United States of America

ISBN: 9781091004719

En la presente edición se utilizaron los servicios editoriales de la Asociación Nacional de Docentes Universitarios A.C.

Todos los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente reflejan la postura del editor o de las instituciones que participaron en el arbitraje y en el proceso editorial.

Para más información comuníquese a:
ice.uatx@hotmail.com
profesoresuniversitariosmx@gmail.com

O visite la página web del libro:
www.profesoresuniversitarios.org.mx/publicaciones.html

La presente publicación ha sido posible gracias a los recursos provenientes del Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201-Oaxaca, del Programa Editorial Institucional para el Fomento de Publicaciones Científicas de Profesores Universitarios Latinoamericanos y el Fondo de Apoyo a Jóvenes Investigadores de la Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C. Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C., así como de la Red Nacional de Investigación e Innovación. La presente publicación ha superado un proceso de arbitraje realizado por investigadores independientes a los autores. Todas las organizaciones involucradas agradecen la participación de los académicos de prestigio que con su generosa aportación hicieron posible el desarrollo de la obra.

Contenido

PRÓLOGO	7
DOCENCIA Y DIDÁCTICA.....	9
1.1 Los derechos humanos en la educación superior y su aplicación en el entorno social.....	10
1.2 Participación ciudadana en educación secundaria	26
1.3 La violencia en los espacios escolares de educación básica	46
1.4 El aprendizaje basado en clínicas jurídicas de la MDHJC de la UV: una necesidad en el PE de la MIDH	63
1.5 Idoneidad del proceso de evaluación para la permanencia docente... ..	87
1.6 Metaevaluación del desempeño docente	98
1.7 Grupos numerosos y su impacto en la dinámica de trabajo en educación preescolar: un diagnóstico socioeducativo	121
1.8 Las prácticas docentes en el proceso de inclusión en la escuela Secundaria Técnica #36	135
1.9 La enseñanza del español como L2 y sus ejercicios prácticos.....	155
INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN.....	169
2.1 Una propuesta metodológica para intervenciones educativas breves utilizando prácticas culturales colaborativas	170
2.2 Sintonías tradicionales en educación versus otras modalidades de aprendizajes: experiencias con estudiantes de Psicología Social	185
2.3 El impacto de la educación musical en el aprendizaje de los alumnos de educación primaria.....	204
2.4 Reflexiones de la autonomía curricular en la práctica docente en los profesores de secundaria	220
2.5 Escritura creativa herramienta transversal del aprendizaje	244

2. 6 Desempeño docente en el desarrollo de la AI en la formación profesional	257
COMUNICACIÓN EDUCATIVA	267
3.1 Competencia mediática en estudiantes de la Licenciatura de Comunicación e Innovación Educativa de la UATx	268
3.2 Auditoría de comunicación de la fundación “Síndrome de Down Veracruz, A.C.”, ambientes de aprendizaje significativo.....	284
3.3 La importancia de las habilidades comunicativas en el aula universitaria	304
3.4 El discurso docente y la motivación de logro académico de los estudiantes.....	325
3.5 Empoderamiento de mujeres periodistas de Tlaxcala: un lento y firme proceso en el 2018	342
TECNOLOGÍA APLICADA A LA EDUCACIÓN.....	369
4.1 Competencias tecnológicas de aprendizaje en los alumnos de educación superior	370
4.2 Grado de Apropiación Tecnológica (GAT) en profesores universitarios	381
4.3 Las TAC como escenario de aprendizaje en la educación superior....	400
4.4 Las matemáticas y las tecnologías de la información y comunicación	413
4.5 Perspectiva del B-learning en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en alumnos del primer semestre de la Universidad Anáhuac Oaxaca.....	432
4.6 Aprendizaje con plataforma Moodle, en modalidades E-learning y B-learning en Educación Normal.....	447
4.7 Personajes carnavalescos y hegemonía en memes: el uso de la intertextualidad como marca de la posmodernidad en textos multimodales	467

PRÓLOGO

El escenario de la educación en México hoy en día, es una atmosfera de retos que debe responder a políticas en materia educativa, innovación del currículo, reformas de los procesos de enseñanza aprendizaje mediante una comunicación educativa asertiva y la aplicación de recursos tecnológicos que conlleve a aprendizajes significativos.

Ante este complejo ecosistema educativo, caracterizado por una diversidad de modelos, metodologías, técnicas y estrategias educativas, así como un desarrollo científico-tecnológico sin precedentes y sin límites, la formación de quienes preparan, capacitan e instruyen a los nuevos docentes que tendrán la responsabilidad de formar en las aulas y en ambientes virtuales de aprendizaje a las nuevas generaciones de hombres y mujeres, no solo en las disciplinas sino también en responsabilidad social, la cual implica valores, ética y principios morales que hagan del estudiante un profesionista integral capaz de impactar positivamente en su realidad.

Amen a lo anterior, este libro está integrado por cuatro capítulos: *Docencia y Didáctica, Innovación en Educación, Comunicación Educativa y Tecnología Aplicada a la Educación*; temáticas que son abordadas por los diferentes autores a partir de su práctica, experiencia docente y de investigación, buscando socializar sus conocimientos más allá de sus espacios de interacción. El primer capítulo *Docencia y Didáctica* encuadra en ocho artículos la importancia del proceso educativo en el marco de los valores en los diferentes

contextos formativos, así mismo se aborda a la evaluación desde cada uno de los actores que intervienen en el proceso educativo. *Innovación en Educación*, otro de los capítulos, desarrolla en seis propuestas didáctico-pedagógicas la trascendencia e importancia que tiene para la educación el cambio, transformación y adopción de nacientes alternativas de formación. En la sección de *Comunicación Educativa* los autores destacan en cinco *papers* el proceso de la comunicación integrado en el currículo, en el proceso mismo de enseñanza aprendizaje, dentro de las organizaciones y en el periodismo cultural, por último el apartado dedicado a la *Tecnología Aplicada a la Educación* siete portaciones de académicos e investigadores enfatizan en el desarrollo de ecosistemas digitales y modalidades educativas fundamentadas en el uso y aplicación de las llamadas tecnologías de la información y la comunicación.

Innovación en el Proceso de Aprendizaje y Práctica Docente es un libro en el que compartimos, conocimientos y experiencias resultados de procesos de investigación científica con el objeto de contribuir a la comprensión del escenario educativo y mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los Coordinadores

CAPÍTULO I
DOCENCIA Y DIDÁCTICA

1.1 Los derechos humanos en la educación superior y su aplicación en el entorno social

Elio Francisco Vázquez Luna

eliofrancisco@live.com.mx

Sandra Rubí Amador Corral

rubi.amador.co@gmail.com

Yadira Elizabeth Arias Reyes

yadiearias@gmail.com

Resumen

Con el objetivo de identificar cual es la importancia para los docentes de enseñar los derechos humanos en la educación superior para aplicarlos a su entorno social, se realizó un estudio de tipo cuantitativo analizando los estilos de enseñanza y los modelos pedagógicos. La muestra estuvo conformada por profesores del área de ciencias sociales de la Universidad Emiliano Zapata que impartieran la materia.

Dentro de los principales resultados se encontró que 91% de los docentes se preocupa por la manera en la que pueden ayudar a aprender a los alumnos y consideran la materia como base fundamental para su ejercicio profesional. Además, el 90% considera que el conocimiento de la materia puede orientar a los alumnos a la resolución de algunas problemáticas en su vida diaria. El 100% consideran que su experiencia profesional puede ayudar a los estudiantes a entender el contenido de la asignatura (modelo autocrático); el 91% está interesado en saber qué y cómo aprenden los estudiantes (estilo democrático); el 66% considera que no es responsabilidad de los alumnos los conocimientos adquiridos durante la impartición de mi materia de derechos humanos (estilo *laissez-faire*).

Como conclusión, los maestros consideran que sus conocimientos son muy importantes y creen que la interacción entre maestros y alumnos, así como la opinión de los estudiantes son primordiales; el aprendizaje que tenga el alumno le debe servir para interpretar la realidad y tener como consecuencia cambio mental y coinciden en que la familia y la sociedad forman parte importante del proceso de enseñanza aprendizaje.

Introducción

La importancia de enseñar los derechos humanos en la educación superior ocurre en nuestro país de manera importante desde los inicios de la forma de convivencia del ser humano, ya que se considera que desde entonces el hombre se da a la tarea de la enseñanza a sus semejanzas, mismas que deben ser bajo el marco del respeto entre los estados. Se considera trascendental conceptualizar elementos fundamentales para entender el sentido general de la investigación, a fin de tomar medidas en cuanto a la magnitud y el significado que dan pauta para ahondar en el tema y despejar dudas mediante criterios a base de conocimiento.

Como parte estructural y medular del estudio, es indispensable resaltar algunos referentes a los derechos humanos, primeramente, como un conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable, para el desarrollo integral de la persona. Esta agrupación de prerrogativas se encuentra establecida dentro del orden jurídico nacional, en la constitución política, tratados internacionales y leyes (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2017). Son inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico,

lengua, religión o cualquier otra condición (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2017).

Por otro lado es necesario entender el significado estricto de la educación superior. Se entiende por educación universitaria aquel tipo de educación que se lleva a cabo cuando una persona ha terminado la educación básica. Este tipo de educación se caracteriza además por la especialización de una carrera, lo cual significa que ya no se comparten conocimientos comunes en todo el grupo etario, sino que cada uno elige especializaciones sobre algunos conocimientos (Bembibre, 2017).

En cuanto al concepto de enseñanza, es la acción y efecto de enseñar (instruir, adoctrinar y amaestrar con reglas o preceptos). Se trata del sistema y método de dar instrucción, formado por el conjunto de conocimientos, principios e ideas que se instruyen a alguien. En ella se implica la interacción de tres elementos; el profesor, el maestro o docente, el alumno o estudiante y el objeto de conocimiento (Pérez, 2017).

Desarrollo

El tema pretende alcanzar interés en el desarrollo de los diferentes escenarios, internacional, nacional y local, pero muy particularmente inspirado en el área de la UNEZ, para la licenciatura de Trabajo Social. El porqué del tema, surge de la práctica en el aula al impartir la materia de derechos humanos, en la cual se observan algunas formas de apego por parte de los alumnos de diferentes licenciaturas, siendo así fortalecer el conocimiento de los derechos humanos en todas las áreas del plantel el último fin.

Es viable y fundamental el desarrollo del presente a medida que se cuenta con un área de trabajo y de estudio que se señala con antelación, teniendo como escenario principal a la UNEZ. Además, es un tema que no tiene fronteras ni distinciones humanas. El trabajo a desarrollar será enfocado a la enseñanza, es decir, estrictamente en relación a la educación y sus diferentes métodos.

En relación a estudios semejantes, se pudo encontrar que dentro del escenario internacional hay un artículo publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), el cual contiene la declaración mundial sobre la educación superior. En cuanto a nivel nacional se enfoca la educación superior vista desde los Derechos Humanos y el enfoque de género por la Universidad Autónoma Metropolitana de México (Valenzuela, 2015).

Y por último, a modo local, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) expone la educación inclusiva, el nuevo paradigma (Garza, 2014). Tales menciones sólo han sido consultadas como fuentes de referencia de análisis y ejemplos de investigación.

El objetivo general de este estudio se orientó a identificar cuál es la importancia para los docentes de enseñar los derechos humanos en la educación superior para aplicarlos en su entorno social.

Los objetivos específicos fueron:

- 1) Determinar formas básicas de enseñar en materia de Derechos Humanos.

2) Describir características de docentes en enseñanza de los Derechos Humanos.

Marco teórico

Por años, las prerrogativas del ser humano se han tratado de considerar en los individuos, es decir, otorgarles las garantías subjetivas que hoy en día se conocen como derechos humanos. El respeto hacia los derechos de cada persona es un deber de todos. Todas las autoridades en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizarlos en favor del individuo (CNDH, 2017).

Principios de los derechos humanos

El principio de universalidad señala que los derechos humanos corresponden a todas las personas por igual; el de interdependencia indica que cada uno de los derechos se encuentran ligados unos a otros, de tal manera que el reconocimiento de uno de ellos, así como su ejercicio, implica necesariamente que se respeten y protejan múltiples derechos que se encuentran vinculados; la indivisibilidad se refiere a que el disfrute de los derechos humanos sólo es posible en conjunto y no de manera aislada, ya que todos se encuentran estrechamente unidos.; mientras que la progresividad como principio enfatiza que constituye una obligación del Estado para asegurar el progreso en el desarrollo constructivo de los derechos, asimismo, implica una prohibición para el Estado respecto a cualquier retroceso de los mismos.

Las tres generaciones de los derechos humanos

Según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2017), estos han sido catalogados atendiendo a diversos criterios, así se pueden encontrar clasificaciones que atienden a su naturaleza, al origen, contenido y por la materia a la que se refieren. Con un propósito pedagógico han sido clasificados en tres generaciones, esto en función al momento histórico en que surgieron o del reconocimiento que han tenido por parte de los Estados.

Algunos derechos consisten en limitar la intervención del poder en la vida privada de las personas, así como garantizar la participación de todos en los asuntos públicos, el derecho a la libre expresión o el derecho a la propiedad, derecho al voto, a la huelga, a asociarse libremente para formar un partido político o un sindicato. Otros tratan de fomentar la igualdad real entre las personas, ofreciendo a todos las mismas oportunidades para que puedan desarrollar una vida digna. Su función consiste en promover la acción del Estado para garantizar el acceso de todos a unas condiciones de vida adecuadas, el derecho a la educación, a la salud, al trabajo, a una vivienda digna (CNDH, 2017).

Por último, están los que pretenden fomentar la solidaridad entre los pueblos y las personas de todo el mundo. Su función es la de promover unas relaciones pacíficas y constructivas que nos permitan afrontar los nuevos retos a los que se enfrenta la humanidad, el derecho a la paz, al desarrollo y a un medio ambiente limpio que todos puedan disfrutar. Cabe destacar que actualmente es mayormente aceptado clasificar los derechos únicamente en civiles, económicos, sociales, culturales y ambientales (Martínez, 2012).

Importancia de la educación en derechos humanos en la educación superior

La importancia de abordar los derechos humanos en la educación superior fue acordada en la Declaración de México 2001, aprobada en la Conferencia Regional sobre Educación en Derechos Humanos para América Latina y el Caribe; en esta conferencia se recomendó entonces que las universidades desarrollaran desde una visión amplia componentes de los derechos humanos en todas las carreras, independientemente de su orientación, en todas las instituciones se deben proponer temas clásicos y paradigmáticos sobre derechos e incluir el derecho internacional humanitario (Magendzo, 2015).

Enseñanza en la educación superior

En la actualidad los sistemas de educación superior están siempre presionados para que la calidad de su enseñanza sea cada vez mayor hasta el punto que se ha convertido en una prioridad. Se debe mencionar que una enseñanza de calidad en la educación superior es la que alcanza las metas propuestas para cada una de las áreas de conocimiento (Guzmán, 2011). Uno de los rasgos distintivos de este nivel educativo es buscar resultados de aprendizaje ambiciosos y profundos por ser ya un nivel terminal de estudios, donde concluye la educación formal; independientemente del tipo de disciplina o especialidad, las universidades deben formar en sus estudiantes un pensamiento de alto nivel y convertirlos en aprendices autónomos (Guzmán, 2011).

La enseñanza del maestro en la educación superior

Según Díaz (2005), la continua presión a los profesores en las universidades trae como consecuencia que los modelos no terminen de aplicarse cuando ya se

están implementando nuevos y esto provoca que no se disponga de un modelo educativo que integre una visión institucional y no sean solo partes de un todo, que muchas veces el maestro no llega a comprender. A pesar de que en el discurso institucional las universidades están cambiando, en la práctica esto no ocurre: en la enseñanza cotidiana es raro ver esas modificaciones y siguen prevaleciendo las formas tradicionales de enseñar y evaluar. Así, las reformas educativas difícilmente se materializarán si no se le da una atención especial a la formación y al cambio de las concepciones pedagógicas de los maestros, dado que son ellos quienes determinan el éxito o fracaso de cualquier innovación educativa (Guzmán, 2011).

Estilos de enseñanza en los maestros de educación superior

Según Salmerón (2011), de manera general se puede hablar de tres estilos de enseñanza:

Estilo autocrático: aquellos profesores que deciden por sí solos todas las actividades o tareas a realizar, es decir, ellos son quienes toman todas las decisiones, organizando y distribuyendo, incluso, las actividades, permaneciendo distantes al grupo en su realización y evaluando de forma individualizada.

Estilo democrático: los profesores que planifican de acuerdo con los miembros del grupo, animando al grupo de alumnos a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades: sugieren diversos procedimientos; participan como un miembro más y evalúan los resultados en función del grupo.

Estilo llamado *laissez-faire*: estos profesores se caracteriza por la falta de participación general, manteniéndose al margen lo más posible, dejando la iniciativa a los alumnos, y sólo cuando se requiere su opinión, interviene para dar su consejo.

Modelos pedagógicos

Un modelo integra una estructura con diversas variables y explica las interrelaciones que hay entre ellas; para que funcione debe tener una aproximación suficiente a la realidad y ser objetivo (Gargallo, Garfella, Pérez y Fernández, 2010). Los modelos pedagógicos implican procesos de aprendizaje y de cómo estos se realizan, son una actividad generalizada que los docentes realizan todos los días; estos modelos deben estar articulados y fundamentados en teorías que permitan realizar actividades diarias de enseñanza (Martínez, 2004). Según Jiménez (2007), en la educación superior los modelos de pedagógicos están compuestos por la triada docente-alumno-saber. En la actualidad los modelos vigentes en la educación superior se centran en cada uno de los procesos mencionados anteriormente, puesto que hay modelos centrados en la enseñanza, en el aprendizaje o en la formación.

Modelo centrado en la enseñanza: dentro de sus características principales el conocimiento es algo que se construye externamente, la concepción del estudiante no se toma en cuenta y la interacción entre maestro alumno es mínima y unidireccional (Jiménez, 2007; Gargallo et al., 2010).

Modelo centrado en el aprendizaje: lo que se busca a partir del aprendizaje es el cambio mental, se espera que lo aprendido sea utilizado para la vida, el

alumno es un elemento activo y el profesor es un facilitador. En este modelo lo más importante es aprender a aprender y se debe respetar los estilos y los ritmos particulares de aprendizaje (Jiménez, 2007).

Modelo centrado en la formación: el énfasis no está puesto ni en el docente ni en el discente, sino en la relación entre ambos y comparten algunos supuestos básicos: no se puede dividir teoría y práctica, aula y sociedad, historia y proyecto (Jiménez, 2007).

Metodología

La presente investigación cuantitativa fue realizada sobre los lineamientos de metodologías en las cuales se destacan la descriptiva y cuantitativa, por considerarse así con mayor trascendencia en este ya mencionado documento. Este estudio se realiza en teoría y praxis en la UNEZ. La universidad referida tiene una población de 6,000 estudiantes y 173 maestros divididos en tres turnos. Tiene una oferta educativa dividida en áreas generales, económico-administrativas, ciencias sociales, ingenierías y enfermería.

La unidad muestral serán los maestros del ámbito de derecho y ciencias sociales de la UNEZ y la selección estará dirigida a todos los docentes que impartan la materia de derechos humanos. El tipo de muestra es no probabilística, pues la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En la investigación cuantitativa el instrumento más utilizado para recolectar información es el cuestionario, que consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. En el caso de este estudio, se pretende medir el valor de la enseñanza que los maestros le otorgan a la materia de taller de derechos humanos, así como describir el tipo de metodología (estilo y modelo) empleado para la impartición de la misma.

Para identificar cuál es la importancia de enseñar los derechos humanos en la educación superior para aplicarlos en su entorno social se presentan los primeros cinco ítems:

Me preocupa cómo puedo ayudar a aprender a los alumnos.

Me preocupa como cubrir la totalidad del programa de la materia.

Considero que la materia de Derechos Humanos es una herramienta fundamental para el ejercicio profesional del alumno.

El conocimiento de la materia de Derechos Humanos puede orientar a los alumnos para la resolución de algunas problemáticas en su vida diaria.

La materia de derechos es base fundamental de la ética profesional.

En cuanto al estilo al que se orienta los docentes (sujetos de estudio) se tomara en cuenta la tipología presentada por Salmerón (2011): autocrático, democrático y *laissez-faire*. Asimismo, se toma en cuenta los modelos referidos por Jiménez (2007).

El instrumento se elaboró tras la revisión de la bibliografía, de esta manera de estructuraron las preguntas con una escala en Likert de respuesta múltiple;

después se revisó por parte de expertos en metodología para, como punto final aplicarlo a la muestra ya seleccionada de docentes involucrados en el estudio. El instrumento se aplicó de manera individual a cada uno de los maestros que fueron contactados por el investigador.

Conclusiones y resultados

Para conocer la importancia de la enseñanza de los derechos humanos en la educación media superior se analizaron los diferentes estilos de enseñanza y modelos pedagógicos que orientan a los profesores.

La mencionada escuela se encuentra en un área donde las condiciones socioeconómicas se encuentran con desgaste familiar, así que el objetivo del plantel muestra interés para que una parte importante del estado tenga acceso a educación de calidad, y por supuesto, con costos muy económicos. La universidad brinda servicio desde el año 2011 y actualmente tiene personal docente de calidad, lo cual representa parte fundamental en la formación de futuros profesionistas. Dicho plantel tiene una gran labor y objetivo social por el cual no pretende obtener fines lucrativos.

Como resultados del estudio, se hace referencia a datos sobresalientes que describen a continuación: la muestra de maestros que respondieron la encuesta fluctúan en las edades de los 30 a los 62 años donde predomina el sexo masculino (75%).

La mayor parte de los maestros (91%) se preocupa por la manera en la que pueden ayudar a aprender a los alumnos sobre la materia de derechos

humanos y consideran la materia como base fundamental para su ejercicio profesional así como para la formación de la ética del mismo. Tal proporción de docentes también considera que el conocimiento de la materia de derechos humanos puede orientar a los alumnos a la resolución de algunas problemáticas en su vida diaria. Pasando a los estilos de enseñanza, en el modelo autocrático se encontró que 100% de los maestros encuestados estiman que su experiencia profesional puede ayudar a los estudiantes a entender el contenido de la asignatura; 16% respondió que está totalmente de acuerdo en ser protagonista en clase; y 100% delibera que los alumnos no deben ser pasivos en clase y sólo tomar nota de lo que se les explicó.

En relación al estilo de enseñanza democrático, 91% de los profesores está interesado en saber qué y cómo aprenden los estudiantes, asimismo, tienen interés en que discentes generen sus propias ideas y apuntes en el aula de estudio; mientras que 100% pregunta a sus estudiantes por sus experiencias para poder relacionarlas con la asignatura. Respecto al estilo denominado como *laissez-faire*, 66% de los encuestados considera que no es responsabilidad de los alumnos los conocimientos adquiridos durante la impartición de la materia de derechos humanos; 8.3% no es flexible en su planificación de clase ni se adapta a las características y los intereses de los estudiantes; y 91% mencionó revisar trabajos fuera de los horarios de clase cuando es necesario.

Pasando a la descripción de los modelos pedagógicos que utilizan los profesores estudiados, se encontró que dentro del modelo centrado en la enseñanza 91% considera que sus conocimientos son muy importantes para la impartición de la materia de Derechos Humanos; 50% estima que debe ser estricto con la

planificación y cumplimiento del programa de estudios de la asignatura en comparación al 41% que no lo considera necesario; 100% piensa que la interacción entre maestros y alumnos, así como la opinión de los estudiantes, es muy importante dentro de la impartición de los derechos; la misma proporción no considera que la teoría sea más importante que la práctica para la enseñanza del tema en cuestión.

En cuanto al modelo centrado en el aprendizaje 100% de los maestros opinan que el aprendizaje del alumno debe servir para interpretar la realidad y debe tener como consecuencia un cambio mental en él; 75% considera relevante negociar aspectos referentes al programa de su asignatura con sus estudiantes; 66% estima que se debe respetar el ritmo de aprendizaje de los alumnos; y por último, 91% supone que los discentes deben motivarse unos a otros.

Para el modelo centrado en la formación, 66% de los encuestados consideran que lo más importante para el aprendizaje de la materia de derechos humanos es la relación que el maestro entabla con los estudiantes; 91% opina que el maestro debe prestar atención al desarrollo personal de los alumnos; 100% cree que teoría y práctica van siempre de la mano. Se encontraron diferencias importantes en cuanto a la idea de que el docente es sólo un medidor en el proceso de aprendizaje, puesto que 50% está totalmente de acuerdo, 41% desacuerdo y al 8.3% le es indiferente.

Uno de los aspectos más importantes es que 100% coinciden en que la familia y la sociedad forman parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las principales conclusiones de esta investigación muestran que la mayor parte de la población entrevistada considera muy importante la enseñanza de los derechos humanos en la educación superior para aplicarlos a su entorno, pues los docentes se muestran siempre preocupados de la manera en la que pueden ayudar a sus alumnos a aprender, además de que estiman que la asignatura puede favorecer para resolver problemáticas presentes en la cotidianidad.

Los modelos de enseñanza a los que se orientan los maestros están representados principalmente por el modelo democrático, pues se interesan en saber qué y cómo aprenden los estudiantes, buscan que los estudiantes generen sus propias ideas, además de tomar en cuenta sus experiencias. En referencia a los modelos pedagógicos, no se encontró un modelo más sobresaliente que otro, puesto que la mayoría de los docentes utilizan técnicas de cada uno de ellos, y no se ubica de manera única en el aprendizaje, la formación o en la enseñanza sino que consideras todos estos aspectos relevantes.

Referencias

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2017). *¿Qué son los derechos humanos?* Recuperado de http://www.cndh.org.mx/Que_son_Derechos_Humanos
- Bembibre, C. (2017). *Educación Universitaria*. Recuperado de <https://www.definicionabc.com/social/educacion-universitaria.php>
- Díaz, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*, 27(108), 9-30. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100002
- Gargallo, B., Garfella, P., Pérez, C., y Fernández, A. (2010). Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. En E. Domínguez y L. Alonso (Autores), *XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Formación y Participación de los estudiantes en la universidad*. Ponencia llevada a cabo en Universidad Complutense de Madrid.
- Garza, M. L. (2014). La educación inclusiva, el nuevo paradigma educativo en la UANL. *Ciencia UANL*, (66), 29-33. Recuperado de <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=1375>
- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33, 129-141. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&tlng=es.

Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc-Graw Hill.

Jiménez, M. S. (2007). Modelos pedagógicos vigentes en la universidad y el ejercicio de la docencia. En E. Pagani (Ed.), *Experiencias y Propuestas en la Construcción del Estilo Pedagógico en Diseño o Comunicación* (pp.177-184). Argentina: Universidad de Palermo.

Magendzo, K. A. (2015). Educación en Derechos Humanos y Educación Superior: una perspectiva controversial. *Reencuentro*, (70), 47-69. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34046812004>

Martínez M. E. (2012). *Derechos Humanos y Seguridad Ciudadana*. Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Martínez, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica en aula*. Recuperado de <https://educar.ec/jornada/doc-clases/modelos.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2017), *¿Qué son los Derechos Humanos?* Recuperado de <http://www.un.org/es/sections/issues-depth/human-rights/index.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Pérez, J. (2017). *Definición de enseñanza*. Recuperado de <https://definicion.de/ensenanza/>

Salmerón, M. I. (2011). *Estilos de enseñanza y funciones del profesorado*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd156/estilos-de-ensenanza-y-funciones-del-profesorado.htm>

Valenzuela, M. (2015). La educación superior vista desde los Derechos Humanos y el enfoque de género. *Reencuentro*, (70), 137-147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34046812009.pdf>

1.2 Participación ciudadana en educación secundaria

Rosa Isela Cerero Vázquez
rosaisela9606@gmail.com

Resumen

Este trabajo de investigación, se realizó en dos instituciones de educación secundaria con la finalidad de describir los conceptos sobre participación ciudadana de docentes y estudiantes durante el Ciclo Escolar 2018-2019, debido a que ésta se trabaja a través de contenidos que responden a las necesidades del Estado más que a las de la nación, aunado a la falta de interés y desconocimiento de la sociedad respecto a los derechos humanos.

Se trabajó con un enfoque mixto, para fortalecer la investigación cuantitativa y cualitativa, se consideraron dos unidades de análisis; docentes y estudiantes a los que se les aplicó un cuestionario y una entrevista semiestructurada, obteniendo información relevante sobre la manera en qué los estudiantes actúan, a partir de la información que poseen sobre dicho tema.

Los resultados, muestran que los docentes y estudiantes de la Técnica #4 tienen mayor injerencia en el contexto escolar, familiar y social derivado de sus conocimientos sobre participación ciudadana, conocen qué y cuáles son los derechos humanos, así como, los asuntos públicos que les permiten actuar en pro del bien común a través de la toma de decisiones asertiva y proyectos de impacto social.

La matrícula estudiantil y docente de la Técnica #50, se encuentra en un proceso cognitivo sobre participación ciudadana, derechos humanos y asuntos públicos.

Muestran poco interés por aplicar sus conocimientos en beneficio de la sociedad, ya que, la limitan a la negociación, diálogo y toma de decisiones en el hogar.

Introducción

Hoy en día, el término participación ciudadana ha tenido mayor auge derivado de los constantes discursos políticos que invitan a la sociedad a participar durante el proceso electoral. No obstante, se refiere a la intervención de la ciudadanía en espacios públicos para atender eficazmente situaciones de carácter educativo, económico, social y político.

Requiere que el Estado promueva espacios de participación en donde se protejan y garanticen los Derechos Humanos, debido a que, a lo largo de la historia de México esto no se ha logrado por el poder que posee la minoría, provocando miedo, inseguridad, temor e incluso la no participación de los individuos, aceptando la imposición de un Estado de derecho corrupto, donde se acata lo que el gobierno impone.

Las instituciones educativas deben reformular su misión y visión como formadoras de la ciudadanía; título social que sirve para reconocer la pertenencia de una persona a un Estado y su capacidad de tomar decisiones que garanticen el bien común. Su función radica en impartir una educación

integral donde se desarrollen prácticas éticas y cívicas que sirvan de pauta para revertir el panorama actual de la educación en México a través de una participación activa de la sociedad.

Los estudiantes deben concebir a la Formación Cívica y Ética como el desarrollo pleno del sentido de su vida y proceso de madurez en la libertad responsable de la toma de decisiones que ejercen diariamente para construir su historia. Su enseñanza debe responder a las preguntas qué es educar y en qué consiste a fin de lograr un cimiento sólido en la praxis educativa y social.

El planteamiento del problema fundamenta la relevancia del trabajo sustentando el por qué es necesario que en la actualidad se unifique el Estado y la nación para lograr una pedagogía ciudadana en México, con el propósito de lograr un cambio verdadero en el país y se enlistan los objetivos de investigación.

Posteriormente, se abordan tres momentos cruciales de la participación ciudadana, la primera; la influencia del contexto internacional en México, la segunda; sus comienzos en México en los años cuarenta y la tercera; la transición de México en 1968. Posteriormente, se define el concepto de participación ciudadana, seguido de sus principios rectores que orientan el ejercicio democrático de los individuos, los asuntos públicos y derechos humanos para lograr una mayor injerencia de la sociedad.

También, se describe la metodología, partiendo del enfoque y tipo de estudio, la población y muestra seleccionada, el diseño y aplicación de los instrumentos

para la obtención de datos. Se aborda el análisis e interpretación de resultados mediante una triangulación de gráficas docentes y estudiantes, tablas de contingencia, entrevistas, fundamento teórico y la postura del investigador. Después, se redactan las conclusiones y recomendaciones con base, a los resultados obtenidos. Por último, se agrega la bibliografía.

Planteamiento del problema

Al analizar la situación actual de México, es preocupante observar un progreso nulo en el desarrollo social; derivado del control y manipulación gubernamental de la educación en relación a sus necesidades e intereses. La sociedad sigue vislumbrando a la participación ciudadana como el derecho que tienen los ciudadanos de ejercer el voto, limitando su intervención en la toma de decisiones y su actuar en la solución de problemáticas.

La falta de conocimiento de los ciudadanos acerca de los derechos humanos, además, del desinterés por conocer cuáles son las garantías individuales que le amparan y los hacen libres e iguales en dignidad y derechos representa una forma de control social. En la educación secundaria la participación ciudadana se aborda a través de contenidos relacionados con el apego a la legalidad, construcción de un Estado de derecho democrático, cumplimiento de leyes y normas jurídicas.

Las instituciones educativas deben contribuir en la consolidación de un Estado de derecho transparente, auténtico y único, cuyo propósito sea lograr la unificación del Estado-nación en la formación de la ciudadanía, para que ésta sea capaz de afrontar situaciones de carácter público y privado mediante el diálogo, la negociación, análisis y solución de conflictos, por lo que, la educación

no sólo debe garantizar los intereses del gobierno, sino también, las necesidades del país respecto al desarrollo económico, político y social.

La educación constituye un pilar fundamental en la estructura social, así como, en la consolidación de una pedagogía ciudadana a través de la praxis, habitus y constructos de los ciudadanos que, promueva la formación de individuos mediante el cumplimiento de los derechos y deberes adscritos en la nación.

Permite orientar la formación en participación ciudadana de los estudiantes de educación secundaria por medio de la toma de decisiones responsable, consciente y autónoma para desarrollar “capacidades y habilidades que les permitan tomar decisiones asertivas, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos, participar en asuntos colectivos; y actuar conforme a principios y valores para la mejora personal y el bien común” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 164).

Describir los conceptos sobre participación ciudadana de docentes y estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica #4 y la Escuela Secundaria Técnica #50 en el Ciclo Escolar 2018-2019, reconocer los constructos de docentes y estudiantes de educación secundaria, identificar las estrategias que promueven los docentes para educar en participación ciudadana a los estudiantes, describir la praxis en participación ciudadana de docentes y estudiantes en los diferentes escenarios de su vida, e identificar las situaciones que limitan la participación ciudadana de docentes y estudiantes de educación secundaria, son los objetivos de ésta investigación.

Marco Teórico

En la década de los cuarenta, México presentó una situación económica, política y social bastante difícil, debido a que en ese tiempo el PRI, logró establecer un monopolio de los cargos públicos en el país, sobrepasando la titularidad del Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial, a este proceso se le conoce como hiperpresidencialismo.

De igual forma, logró consolidar un autoritarismo político, bajo el cual dominó no sólo a la ciudadanía, sino también, al Congreso, logrando que éste estuviera integrado por una gran mayoría de diputados y senadores del mismo partido político, delegó cargos de jueces y magistrados de la Suprema Corte de Justicia de la Nación a aquellos que sabía se alinearían a las políticas, decretos y reglas que promulgará para el país.

El año 1968, fue una época de grandes movilizaciones que originaron en los jóvenes conciencia social y política acerca de la democracia, igualdad, libre expresión y mejores condiciones de vida para la sociedad mexicana, resaltando la intolerancia e iniquidad del gobierno en la sociedad. Además, impactó en la manera de pensar y de actuar de la sociedad, promovió la participación en la toma de decisiones respecto a los intereses individuales y colectivos.

La participación ciudadana es “la intervención de los ciudadanos en los asuntos que le son de su interés o en donde pueden decidir” (Sánchez, 2009, p. 7). Estos son principalmente de tipo público en el que, resalta el involucramiento de la sociedad en actividades colectivas. Es “la generación de conciencia crítica y

propositiva del ciudadano, es un proceso gradual mediante el cual se integra al ciudadano en la toma de decisiones” (Maldonado, 2015, p. 15).

Va más allá de ejercer los derechos civiles y políticos que se adquieren en el nacimiento, supone una participación activa, consiente y decidida por parte de la ciudadanía para el fortalecimiento de la democracia, la capacidad de organización colectiva, el cumplimiento pleno del orden jurídico y la construcción de un Estado que favorezca la creación de una pedagogía ciudadana y la mejora del país.

Los principios de la participación ciudadana son ejes rectores que guían a los ciudadanos a intervenir en el Estado de manera directa, supone que la injerencia de la sociedad vaya más allá de la democracia. Son el medio a través del cual, las personas se conducen para no alterar la paz social y, sirven de pauta para garantizar la protección de los derechos humanos dentro del país.

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos [IIDH] (2002) propone que la transparencia, comunicación, responsabilidad, el respeto a la interculturalidad, derecho y el reconocimiento de los actores sociales son principios que promueven la inserción en asuntos públicos mediante el debate, diálogo, escucha activa y la organización social.

A diario, los individuos se encuentran inmersos en situaciones que requieren tomar decisiones conscientes de la importancia de intervenir en aspectos o situaciones que influyen en la estabilidad económica, política y social del país. El Estado es el responsable de adoptar medidas legislativas que determinen

libremente la condición política del país, además de informar, difundir e integrar a la sociedad en espacios de opinión pública.

Se define por asunto público a todas las situaciones de interés social vinculadas a los diferentes sectores del país y del bienestar de la sociedad. De ahí, deriva que las personas poseen injerencia dentro del territorio mexicano para decidir, dialogar, debatir y objetar sobre los aspectos que atañen de forma directa en el rumbo de la política pública del país.

La participación en asuntos públicos es un principio democrático que contempla las necesidades y prioridades de la sociedad orientadas hacia la administración y manejo de proyectos ciudadanos que le permitan a la ciudadanía ejercer poder en asambleas populares u otro tipo de organización social.

La educación presupone una concepción diferente del mundo y de la realidad en la que uno se encuentra inmerso, modifica la manera en que los individuos conciben las cosas. Conlleva un cambio en la filosofía de vida del ser humano, demanda de la sociedad una participación activa, democrática, justa y propositiva.

La educación como asunto público tiene el propósito de promover una conciencia ciudadana durante la formación de los estudiantes durante la educación básica, media superior y superior, fortaleciendo su identidad personal, social y nacional. Integra un proceso de socialización entre la ciudadanía y el Estado para su unificación, por lo que, exige modificar las pautas

de los comportamientos de los individuos para lograr una mayor integración entre ambos a través de una corresponsabilidad compartida.

Los derechos humanos se refieren al “conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona. Este conjunto de prerrogativas se encuentra establecido dentro del orden jurídico nacional” (Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH], 2010-2017, párr. 1).

Actualmente, se hace referencia a la construcción de una sociedad justa, democrática y participativa, capaz de responder asertivamente a las problemáticas del contexto a partir de los esquemas cognitivos de los individuos que orientan su actuar, como agentes sociales de cambio que busquen fortalecer el vínculo nación-Estado.

Estas estructuras individuales y colectivas se transmiten de generación en generación como aporte estratégico de una pedagogía ciudadana, la cual, crea espacios de interacción e interrelación con el medio sociocultural que influye en los procesos metacognitivos de las personas a partir, de su capital cultural en el que se encuentran.

Método

El objetivo de cualquier investigación o generación de conocimiento, conlleva la elección de un método adecuado que permita vislumbrar la realidad total de un objeto de estudio. El problema surge principalmente, en el enfoque con el que se realiza dicha indagación, debido a que los métodos inductivos están

generalmente asociados con la investigación cualitativa (desarrollo de la teoría) y los deductivos con la investigación cuantitativa (análisis de la teoría).

La investigación “es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (Hernández, Fernández, Baptista, 2014, p. 37), es decir, sigue una metodología definida, constituida por un conjunto de pasos que siguen una secuencia lógica en la creación del conocimiento, a través de la interacción con el objeto de estudio.

El enfoque bajo el cual, se orientó dicha investigación fue el mixto, cuya meta “no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (Hernández et al., 2014, p. 532).

Mediante este enfoque, se logró vislumbrar cuantitativamente y cualitativamente la manera en qué los docentes de la Técnica #4 y la Técnica #50 forman a los estudiantes en participación ciudadana, así como, analizar las estructuras mentales que tienen docentes y estudiantes de educación secundaria sobre este tema. Permitió comparar cómo el medio social en qué se desenvuelven los estudiantes y docentes influyen en su manera de ser y actuar. En todo proceso de investigación, es importante definir el alcance de ésta, a través del cual se dará rumbo a dicho proceso. Por ello, independientemente del tipo de estudio elegido, no puede decirse que uno es mejor que otro, puesto que, esto depende de los objetivos y conocimiento que se tenga sobre el tema.

El tipo de estudio que se eligió para esta investigación, fue de tipo descriptivo y explicativo. El primero “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (Hernández et al., 2014, p. 92), es útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación. El segundo “pretende establecer las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian” (Hernández et al., 2014, p. 95).

Por ello, a partir del descriptivo se dimensionó el contexto social y escolar de los estudiantes y docentes de ambas instituciones, sus esquemas mentales respecto al tema y la praxis manifiesta en relación al contexto, necesidades, intereses, expectativas y conocimientos. Mediante el explicativo, se expusieron los factores internos y externos que influyen positiva y negativamente en la participación ciudadana; como el miedo, inseguridad, desconocimiento y desinterés.

Para la selección de la muestra, se eligió a los grupos más grandes. Se programó con los directivos, un calendario de actividades donde se fijó fecha, horario y grupos a los que se les aplicaría el instrumento. Para los cuestionarios docentes, se acordó dejarlos en el área de Trabajo Social para que los profesores con un horario diferente al del investigador, lo contestarán.

En la Técnica #4, se aplicó a dos grupos de cada grado, dando un total de 461 estudiantes; 253 del turno matutino y 208 del vespertino. En la Técnica #50, se siguió el mismo procedimiento. Sin embargo, al ser una escuela pequeña, la muestra fue de 189, que da un total de 650 elementos entre las dos instituciones.

Respecto a la muestra docente de la Técnica #4, 40 profesores contestaron el cuestionario, de los que, se eligieron tres con el puntaje más alto y tres con el más bajo para la entrevista. De la Técnica #50, se aplicó a 16 y, se utilizó el mismo criterio que en la primera escuela para realizar las entrevistas.

Para tal fin, se optó por aplicar un cuestionario en el que se combinaron preguntas abiertas y cerradas para enriquecer la aportación cuantitativa y cualitativa a través de los datos obtenidos. Se construyó a partir de una Matriz de Análisis para correlacionar los objetivos de investigación con las variables, indicadores e ítems. Además, de una entrevista semiestructurada por la flexibilidad y libertad que ofrece al entrevistador para dirigirla conforme a sus posibilidades.

Resultados y discusión

En el ámbito educativo, las estructuras mentales sobre participación ciudadana de los docentes orientan a los estudiantes a repetir patrones de conducta sociales en el medio en que se desenvuelven. En el caso particular de la matrícula estudiantil, el 54% la vincula correctamente con el derecho de los ciudadanos de participar e intervenir en asuntos públicos de su interés, aunque de este dato, el 75% es de la Técnica #4 y el 25% de la Técnica #50, y el 41.5% del alumnado la concibe como el derecho que tienen los ciudadanos de elegir a los gobernantes a través, del voto.

La participación ciudadana es un proceso constante de diálogo entre la población y las instituciones gubernamentales que permite la construcción de una sociedad mejor, a través del trabajo oportuno de los gobernantes en

colaboración de la ciudadanía para el aterrizaje de los asuntos públicos. Los docentes consideran necesario educar a los estudiantes de educación secundaria por medio, de valores que promuevan una cultura de paz, generen conciencia sobre la diversidad de pensamiento, fomenten respeto y tolerancia ante las diferencias sociales del país.

Debe generarse sentido de corresponsabilidad social entre cada uno de los individuos, afín de que unifiquen sus compromisos, responsabilidades y decisiones en beneficio del medio en las diferentes escalas; local, estatal, nacional y global, aunque ésta última, se logre mediante alianzas y acciones solidarias entre países.

El progreso social de un país, depende en gran medida de la formación de los individuos que propicie la comprensión crítica de la realidad, la toma de decisiones congruente entre los esquemas mentales y la praxis manifiesta, la construcción de espacios de diálogo, negociación e inclusión. En este sentido, la labor docente es esencial en la transformación de la sociedad.

Analizar los esquemas mentales sobre participación ciudadana de docentes de nivel secundaria, permite entender la manera en que orientan su práctica en la formación social de los estudiantes, además, de conocer la didáctica empleada en el proceso de enseñanza, promoción y fomento de una realidad social cambiante.

La formación en participación ciudadana es algo complejo, no sólo porque implica la enseñanza de valores, sino, porque requiere del conocimiento de

diferentes disciplinas con las que, se oriente a los estudiantes a la detección de necesidades sociales, así como, en la propuesta de alternativas de solución.

Formar estudiantes competentes en materia social, exige primeramente educar al magisterio ética y cívicamente respecto a la participación ciudadana, los docentes deben comprender la relevancia de su intervención en la sociedad y en la nación, aunado a la importancia de ser parte en la toma de decisiones del país, en la redirección del ámbito político, económico, social, pero, sobre todo, educativo con el propósito de crear un ciudadano capaz de ejercer plenamente sus derechos a partir de una conciencia ciudadana.

El ejercicio de la participación ciudadana, conlleva desarrollar en los individuos la capacidad de autoevaluarse y reconocerse como ciudadanos, implica tomar decisiones asertivas sobre el rumbo del país, intervenir en asuntos públicos, actuar conforme a los principios de democracia y legalidad, buscar el bien común y dirigir la praxis social hacia la consolidación de una pedagogía ciudadana.

Analizar el grado de intervención de la ciudadanía en el Estado, permite identificar el nivel de participación de la sociedad en los diferentes ámbitos; educativo, económico, social y político. Además, la dinámica en la que se han establecido mecanismos de cooperación y articulación entre nación-Estado ha permitido la creación de espacios idóneos de interacción entre diferentes grupos sociales e instituciones contribuyendo en el diseño de propuestas sociales que garanticen prácticas democráticas sólidas.

Conclusiones y/o recomendaciones

Conclusiones de Docentes de la Escuela Secundaria Técnica #4:

El 100% de los docentes define correctamente el término de participación ciudadana, por lo que orienta su praxis profesional y social en pro del bien común y la toma de decisiones asertiva.

El 100% del profesorado conceptualiza el término de asuntos públicos adecuadamente, lo cual, permite que oriente su participación ciudadana a atender situaciones de carácter educativo, económico, social y político con apego a la legalidad.

El 71.42% posee conocimiento sobre qué son y cuáles son los derechos humanos, orientando su praxis en pro de una formación idónea de los estudiantes a través de su divulgación y promoción en el ámbito escolar, familiar y social.

El 40.0% de los docentes pondera con 10 su desempeño en el campo profesional, orientando su praxis hacia la formación de ciudadanos con iniciativa de cambio social. Mientras que, el 37.5% se autoevalúa con 9, procurando el desarrollo de competencias para la toma de decisiones asertiva.

Conclusiones de Docentes de la Escuela Secundaria Técnica #50:

El 75% de los docentes de la Técnica #50 define correctamente el concepto de participación ciudadana, por lo que, el 25% de la matrícula docente no orienta su praxis hacia la toma de decisiones asertiva.

El 31.3% de los docentes de la Técnica #50 define correctamente el término de asuntos públicos, limitando su participación en la creación de espacios óptimos de diálogo como estrategia de enseñanza y aprendizaje.

El 43.75% de los docentes posee conocimiento sobre qué son y cuáles son los derechos humanos, sin embargo, todavía no reflexionan sobre los beneficios de su promoción y divulgación fuera de la institución educativa.

El 43.8% de los docentes pondera con 10 su desempeño en el campo profesional, aunque opina que se encuentra en un proceso de análisis y reflexión sobre la importancia que tiene formar en la actualidad a los estudiantes en participación ciudadana.

El 31.3% se autoevalúa con 9, considerando importante modificar su praxis en pro de una formación ciudadana.

Recomendaciones para Docentes de la Escuela Secundaria Técnica #4:

Orientar su práctica profesional hacia la formación de los estudiantes en participación ciudadana para desarrollar habilidades que les permitan tomar decisiones asertivas, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos, participar en asuntos públicos y actuar conforme a principios y valores para la mejora personal y el bien común.

Generar espacios de opinión pública con los estudiantes, con la finalidad de formular estrategias de solución ante los conflictos de la adolescencia.

Brindar capacitación a los docentes sobre derechos humanos y medios de divulgación, con la finalidad de promover campañas de defensa y promoción en los diferentes ámbitos disciplinares; escolar, familiar y social.

Realizar asambleas docentes, a través de las cuales se aborden diferentes temáticas de interés social y, a partir de ello, formulen propuestas de mejora.

Recomendaciones para Docentes de la Escuela Secundaria Técnica #50:

Capacitar al 100% de la plantilla docente sobre participación ciudadana, para lograr una mejor formación del alumnado y a su vez, incrementar el nivel de participación en la institución educativa, hogar y sociedad.

Brindar capacitación docente sobre los asuntos públicos para traducir propuestas de cambio en acciones reales.

Brindar asesoría a los docentes sobre derechos humanos, con la finalidad de desarrollar competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, que generen interés sobre su promoción.

Brindar coaching, para promover el desarrollo personal y profesional sobre participación ciudadana en los docentes, así como, lograr un cambio en sus estructuras mentales.

Conclusiones de Estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica #4:

El 57% de la población estudiantil define correctamente el término de participación ciudadana, considerándola un proceso gradual mediante el cual se integra al ciudadano en la toma de decisiones

El 50.5% de los estudiantes vincula correctamente el término de asuntos públicos con su definición, además de identificar en un 75.9% aquellos relacionados con la adolescencia.

El 80.6% de los estudiantes relaciona apropiadamente el concepto de derechos humanos, reconoce cuáles son y los practican cotidianamente.

El 73.7% de los estudiantes tiene mayor injerencia en el contexto familiar, a través del cual, participan en la negociación, diálogo y comunicación con el fin de tomar acuerdos, desarrollando y fortaleciendo competencias comunicativas, siendo imprescindible para ellos, contribuir en la mejora del país.

Conclusiones de Estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica #50:

El 46.6% de los estudiantes define correctamente el concepto de participación ciudadana, enfocándola a la mejora social.

El 49.5% de los estudiantes relaciona acertadamente el concepto de asuntos públicos con su definición, aunado al 24.1% que es capaz de reconocer las situaciones a las que se enfrenta a diario.

El 19.4% de los estudiantes relaciona apropiadamente el concepto de derechos humanos y reconoce cuáles son, pero no los ponen en práctica.

El 73.7% de los estudiantes tiene mayor injerencia en el contexto familiar, a través del cual, participan en la negociación, diálogo y comunicación con el fin de tomar acuerdos, sin embargo, no tienen interés por contribuir en la mejora de su país.

Recomendaciones para Estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica #4:

Desarrollar habilidades que les permitan tomar decisiones asertivas, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos, participar en asuntos públicos y actuar conforme a principios y valores para la mejora personal y el bien común, con base en las estrategias que implementan los docentes para la promoción de la participación ciudadana.

Generar espacios de opinión pública en la que los estudiantes, propongan alternativas de solución ante las problemáticas que a diario se enfrentan.

Organizar un coloquio sobre derechos humanos, a través de los cuales se aborde su historia, relevancia, cuáles son y que representan. Además de brindar talleres de divulgación.

Generar proyectos de alto impacto social que traten sobre algún asunto público, además de buscar financiamiento para aquellos que presenten mayor relevancia y factibilidad.

Recomendaciones para Estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica #50:

Realizar talleres de participación ciudadana en las que se involucren los estudiantes de manera activa en la toma de decisiones reflexiva.

Crear espacios de opinión pública en conjunto con los docentes para generar alternativas de solución ante las problemáticas en las que se encuentran inmersos.

Dar una conferencia sobre derechos humanos que aborde qué son, cuáles son, qué hacer en caso de ser violados y cuáles son las dependencias a las que se puede acudir ante alguna situación.

Generar proyectos de alto impacto social que traten sobre algún asunto público, además de buscar financiamiento para aquellos que presenten mayor relevancia y factibilidad.

Referencias

- Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH]. (20109-2017). *¿Qué son los Derechos Humanos?* México: CNDH. Recuperado de http://www.cndh.org.mx/Que_son_derechos_humanos
- Hernández, R., Baptista, P. & Fernández, C. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª. ed.). México: McGraw-Hill.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos [IIDH]. (2002). *Participación Ciudadana*. Costa Rica: IIDH. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/24353.pdf>
- Maldonado Garnica, J.G. (2015). *La participación ciudadana en la experiencia del programa "Hacia un presupuesto participativo" 2001-2003 en la Delegación Tlalpan*. (Tesis Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, México). Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2015/abril/089350803/Index.html>
- Moreno, Á. y Peña, F. (2011). Piaget y Bourdieu: elementos teóricos para una pedagogía ciudadana. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 1-12. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a10.pdf>
- Sánchez, M.A. (2009). La participación ciudadana en la esfera de lo público. *Espacios públicos*, 12(25), 2-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/676/67611350006.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Formación Cívica y Ética. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP. Recuperado de <http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/fcye/1-LpM-sec-Formacion-Civica-y-etica.pdf>

1.3 La violencia en los espacios escolares de educación básica

Gina Alvarado Hernández

ginis1406@gmail.com

Resumen

Mostrar dentro de las instituciones de educación básica la vulnerabilidad tanto de alumnos como de docentes, la falta de apoyo institucional y la escasa información sobre este tipo de problemática relacionada a prácticas violentas legítimas e ilegítimas que ocurre en los espacios escolares.

Se realizó un estudio dentro de dos escuelas primarias donde los resultados arrojaron que la mayor parte de los niños y niñas de entre 7 y 11 años durante su desarrollo infantil, su educación se basa principalmente en prácticas de menor y mayor grado violentas.

Desde una observación inicial se detectó el maltrato que vive un infante, es decir, su aspecto físico o su comportamiento con sus iguales y/o mayores desencadenan un sinnúmero de elementos propios de una violencia infantil.

La familia provoca en los menores un inicio de madurez obligada en relación a los deberes en casa, por ejemplo; los obligan a preparar sus alimentos, el aprender a realizar actividades de aseo doméstico, corriendo el riesgo de provocarse laceraciones graves por falta de supervisión, todo esto genera una infancia minimizada a conductas de adultos, disminuyendo su libertad y sus actividades lúdicas propias de la etapa de vida que están cursando.

Los progenitores enseñan a los infantes a obedecer y seguir ciertas reglas impuestas por un imaginario social, bloqueando la manera de razonar el por qué la negatividad ante una mala conducta.

Introducción

La violencia se manifiesta en toda las esferas de la vida social, está presente en distintos escenarios y se expresa de variadas formas. Práctica recurrente detentada desde las instituciones como el Estado, la Economía o la Familia, ejercida y reproducida como violencia legítima.

Pero por otro lado, también es orquestada por la delincuencia organizada, por el abuso y el desborde de las pasiones que derivan en expresiones de la violencia ilegítima *verbi gracia* el maltrato infantil, la violencia inter e intra-género, los asesinatos, el secuestro o los linchamientos.

En otras palabras la violencia está presente en múltiples relaciones que se tejen en la vida social y en cualquier tipo de cultura, es una práctica muy recurrente y cotidiana que se expande hacia diferentes esferas del mundo social.

Hoy día los medios masivos de comunicación como la televisión y el internet juegan un papel importante en la difusión de imágenes y noticias relacionadas con la violencia, saturando de manera visual una multiplicidad de imágenes y escenas cotidianas donde los cibernautas y los propios ciudadanos se han convertido en los vivos testimonios del desenfreno y el desborde de las violencias, que ocurre en cualquier rincón del planeta.

Sin duda las redes de la globalización nos acercan más a las imágenes de la violencia, considerándolas incluso como algo “normal”, situación que puede ocurrirnos en cualquier momento, y por el cual los niños van aprendiendo los códigos de la misma naturalizándola y aceptándola como una realidad que forma parte de la convivencia social y comúnmente reproducida en los espacios escolares.

Planteamiento del problema

En esta investigación se plantean dos preguntas principales que derivan en dos hipótesis generales.

Si en la etapa infantil los cuidados en el hogar son fundamentales para el óptimo desarrollo del infante que ¿Bajo qué motivos se implementa la aplicación de la violencia y el castigo como recurso disciplinario hacia los niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje que reciben dentro del hogar? Y ¿Si esta violencia educativa que inculca la disciplina en los infantes, puede ser un detonante para pasar a una violencia desbordada que se traduzca en prácticas relacionadas al maltrato infantil?

Al respecto y para dar cuenta del panorama sobre la violencia legítima e ilegítima en la educación del infante dentro del hogar se argumentaron dos hipótesis fundamentales:

La primera hipótesis está asociada a que en el seno familiar los padres o tutores del infante aplican acciones educativas disciplinarias basadas en el castigo y el premio, con el propósito de inculcarles obligaciones y responsabilidades a los

hijos que van más allá de sus quehaceres propios de la edad como estudiar, hacer tareas y cumplir con ciertos hábitos como los de higiene y los alimenticios, condición que sitúa el papel de la violencia en la falta de comunicación verbal entre el infante y el adulto que legitima su autoridad a través del castigo, en sus variadas manifestaciones, como recurso eficaz para lograr el cambio conductual del infante ante una falta incurrida, una educación fundamentada en la violencia legítima que se ejerce para demostrar la autoridad de los adultos sobre los infantes en una relación de mandato-obediencia.

Y la segunda hipótesis que se trabajó en esta investigación versa sobre el desborde de la violencia de este tipo de educación disciplinaria que se ejerce a los infantes en el seno del hogar que deriva en el maltrato y abuso del infante.

Este uso excesivo de la violencia comienza bajo esquemas disciplinarios que ejerce el adulto hacia los infantes victimizados pero que gradualmente se transforma en la aplicación de la violencia con fines de descargar en el infante impulsos sexuales, descargas de frustraciones, abandonos y olvidos de parte de los progenitores a sus propios vástagos, condición que genera traumas psicológicos y emocionales en la humanidad del niño violentado con secuelas profundas, reflejadas en el bajo rendimiento escolar, agotamiento, desadaptación social, conductas violentas, aislamiento y baja autoestima.

Síntomas que gradualmente irán agravándose hasta alterar su personalidad y volverse los futuros victimarios de otras personas, incluidos sus propios hijos,

cerrando así el círculo vicioso de la violencia que permea el problema del maltrato infantil.

De acuerdo con los datos de la Organización Mundial de la Salud el maltrato infantil presenta en los niños una serie de repercusiones físicas evidentes a corto plazo, como lesiones en la piel (heridas, laceraciones y abrasiones), fracturas en el cuerpo, daños en el sistema nervioso, daños oculares y hasta la muerte (World Health Organization, 2002).

El abuso infantil no solo afecta la salud física y la seguridad de los niños, sino puede afectar también la visión que estos tienen del mundo, la relaciones sociales y el ajuste psicológico de aquellos que lo experimentan (Cicchetti & Toth, 2000; Emery & Laumann-Billings, 1998).

En este sentido, Wolfe y Yuam (2001) señalan como consecuencias del maltrato infantil como problemas en las relaciones interpersonales (apego a los cuidadores y a otros) y en la regulación de las emociones (que afectan el estado de ánimo y los problemas de conducta).

Adicionalmente, se ha encontrado que los niños maltratados muestran menos adaptación académica y más deficiencias en habilidades sociales que los niños no maltratados (Shonk & Cicchetti, 2001).

La violencia en la niñez aumenta el riesgo de que las víctimas utilicen el castigo físico en edad adulta, independientemente de sus esquemas interpersonales (Merrill et al., 2005).

Violencia legítima vs violencia ilegítima. Usos y abusos en los cuidados del infante.

Para saber si la violencia es un hecho social diferente a la conducta instintiva o innata, partiré de su definición.

De acuerdo a la tesis de Muchembled: La palabra violencia aparece en principios del siglo XIII; deriva del latín *vis*, que significa <<fuerza>>, <<vigor>>, y caracteriza a un ser humano de carácter iracundo y brutal. También define una relación de fuerza destinada a someter o a obligar a otro.

En los siglos siguientes, la civilización occidental le concedió un lugar importantísimo, ya fuera denunciando sus excesos y declarándola ilegítima en nombre de la ley divina que prohíbe matar a otro hombre, ya fuera atribuyéndole un papel positivo eminente y caracterizándola como legítima, para validar la acción del caballero, que vierte la sangre en defensa de la viuda y el huérfano, o para hacer lícitas unas guerras justas de los reyes cristianos contra los infieles, los revoltosos y los enemigos del príncipe (2010: 17).

El argumento del autor permite rastrear la génesis del concepto sobre todo, asociado al orden y la trasgresión, es decir, a lo que por sociedad y cultura nos es impuesto bajo la idea de garantizar la perpetuidad de la especie y los designios de la humanidad.

Así lo legítimo e ilegítimo plantea una premisa fundamentada en que: la violencia por ser social es un acto que debe ser ejercido para el control y el

resguardo del orden pero al mismo tiempo es una acción que se usa de manera ilegal, iracunda y brutal para expresar el descontento social-individual o el disenso de la sociedad fuera de todo aparato de poder legitimado.

Es decir que la violencia no es un acto asociado al impulso instintivo de matar o hacer daño entre congéneres de la misma especie o con otras especies, bajo la idea de que es un aspecto que se encuentra en las estructuras genéticas de nuestra constitución biológica.

Ya que si bien lo innato y la función biológica estimulan ciertas conductas no más allá del deseo de comer, el impulso sexual, y satisfacer necesidades fisiológicas.

La pulsión de las emociones es expresada a través de acciones o lenguajes racionales.

Así por ejemplo el uso de la fuerza o la amenaza que utiliza un asaltante para amedrentar, herir o matar a sus víctimas está asociado a necesidades o motivaciones sociales caracterizados por el despojo de las pertenencias y el enriquecimiento a ultranza que proveerá de bienes al infractor, es decir en los asaltos existe una motivación social, no obstante se considere una acción que está fuera de los marcos legales y permitidos por las instituciones de la sociedad.

La condición ambigua de la violencia que oscila entre lo legítimo e ilegítimo conduce a la necesidad de entender por qué requerimos de la violencia para ordenar las sociedades y qué papel juegan las instituciones en este proceso.

De igual forma es necesario plantear el papel que juega la violencia como desborde y desenfreno de actos asociados al abuso que caracterizan a las acciones ilegítimas de la sociedad, a la familia y sus individuos.

Para el análisis en este trabajo parto de la idea de que en el ámbito familiar, siendo la primera institución de aprendizaje y desarrollo emocional, prevalece un tipo de violencia que se distingue entre legítima e ilegítima, sin embargo no hay una frontera clara que permita a las instituciones encargadas de vigilar la convivencia familiar para establecer acciones preventivas o en etapas tempranas del maltrato y abuso infantil que caracteriza a la violencia ilegítima.

Ya que es común que la aceptación de la violencia orquestada para marcar límites de aprendizaje y conductas sociales durante el desarrollo inicial de los infantes, sea sancionada y legitimada por las autoridades paternas del hogar, tal es el caso de los gritos y los correctivos físicos que permiten a los adultos ejercer autoridad y disciplina hacia los hijos; situación que puede derivar en daños físicos y psicológicos, cuando se agrede verbalmente y se golpea con fuerza desmedida al menor, siendo los ejecutores las mismas autoridades paternas.

De tal forma que el abuso y el maltrato infantil difícilmente será reconocido por los propios infractores.

De ahí la importancia de analizar hasta qué grado las instituciones dedicadas a vigilar las conductas en la familia implementan estrategias adecuadas para intervenir ante esta situación.

Cuando se habla de infantes en sus diversas etapas tempranas de la vida a menudo se hace referencia a asuntos pediátricos, cuidados de salud, alimentación, procesos de educación familiar y escolar donde reciben las primeras enseñanzas para integrarlos a la vida social con el aprendizaje continuo de prácticas, hábitos y conductas de comportamientos “adecuados”.

Los infantes en esta etapa temprana son integrados a un proceso de sociabilización a través de la imitación, la enseñanza del lenguaje común para familiarizarse con las cosas que los niños tienen al alcance de la mano y el juego con sus congéneres donde aprenden reglas básicas para la convivencia grupal.

En América Latina la situación sobre el maltrato infantil es preocupante. En un estudio realizado por Larrain y Bascuñán (2009) señalan que en Bolivia de una muestra aplicada en 2007 a 20 000 hogares, en el 83 % de éstos los niños y las niñas reciben castigos por algún adulto.

En Uruguay de una muestra de 1100 casos, aplicada en el 2008, los resultados arrojan que el 82% de los adultos han provocado violencia psicológica o física a algún menor en el hogar.

En Chile de una muestra aplicada en el 2005 de un total de 1525 niños de 12 a 17, el 75% de ellos señalaron haber recibido maltratos físicos y psicológicos por parte de sus padres.

En el 2001 de 450 encuestados de nacionalidad Argentina, el 55% de los entrevistados admitieron haber recibido maltratos físicos¹, por mencionar algunos países.

Cuando la disciplina deja de ser correctiva y se transforma en maltrato infantil. El Maltrato Infantil es un fenómeno a nivel mundial que no cuenta con límites ideológicos, culturales ni sociales, se presenta tanto en países industrializados como en países en vías de desarrollo, en el que intervienen las características del agresor, el agredido, el contexto en el que se desarrollan y un elevado estímulo de agresión, pese a esto la atención que cada país ofrece a este problema, depende básicamente de su desarrollo social y económico (López, 2004).

Asili y Prats (2003) y Loredó (2004) coinciden en la dificultad para desarrollar una definición universal sobre el maltrato infantil debido a los diversos factores que intervienen; sin embargo, la mayoría de los profesionales en la protección del niño utilizan el término “niño maltratado” para referirse a todas las formas de abuso y negligencia hacia el niño dentro y fuera de la familia, la cual pretendiendo buscar el bienestar del menor, agrede física y emocionalmente

¹ “Maltrato infantil: una dolorosa realidad puertas adentro”, Soledad Larraín y Carolina Bascuñán; artículo presentado en la revista de la CEPAL-UNICEF, número 9, julio 2009, pp. 6.

con el pretexto de la disciplina sin que la propia familia conozca, donde se hallan los límites entre el abuso y la disciplina.

La Comisión Nacional de Derechos Humanos en México (2004) lo conceptúan como “todo un acto u omisión encaminado a hacer daño aun sin esta intención pero que perjudique el desarrollo normal del menor”.

Otro concepto del maltrato infantil explica que es “Todo enfrentamiento y sufrimiento ocasional, o habitualmente violencia física, emocional o ambas, ejecutadas por actos de acción u omisión, pero siempre en forma intencional, no accidental, por padres, tutores, custodios o personas responsables de ellos”.(cfr. Avendaño y Robles, 2003) y Benítez (2003) apunta que no es posible aceptar “ que el hecho de ser menor de edad ponga al individuo en una situación de desventaja por su menor fortaleza física, su falta de experiencia, su dependencia económica, la situación de subordinación social, inmadurez psicológica, etc., elementos que los hacen fácilmente victimizables”.

La problemática que representa esta situación capta la atención de muchas personas ya que con el paso del tiempo ha ido en aumento sin poder ser frenada, la cual está teniendo muchas repercusiones a largo plazo, debido a que el niño maltratado hoy es el adulto conflictivo del mañana, así que es de suma importancia buscar soluciones e impedir que vaya en aumento este fenómeno que no solo afecta a la persona agredida sino que también a su contexto social, familiar, económico, etc.

Metodología

Esta investigación recurrió al recopilado y al procesado de la información bajo dos ópticas metodológicas que por naturaleza guardan entre si contrastes significativos, sin embargo, fueron aplicadas de manera complementaria, ya que para saber sobre la violencia legítima en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo doméstico se recurrió a la metodología cuantitativa con la aplicación de cuestionarios a niños de entre 7 a 11 años. Con preguntas dirigidas y posibles respuestas de una sola opción o de opción múltiple.

En tanto que para dar cuenta de los casos de violencia ilegítima realicé trabajo de campo en una Escuela Primaria Publica ubicada en una zona Semi Urbana de la ciudad de Tlaxcala para la detección de niños y niñas que viven maltrato infantil, así mismo poder identificar los grupos donde existía un alto índice de violencia dentro de sus hogares.

Situación que logré documentar gracias a los estudios de caso donde incluso hubo una parte de mi experiencia para tratar de resolver casos como el de abuso sexual infantil, condición que me permitió ver de primera fuente las formas en las que distintas instituciones reaccionan frente a escenarios de abuso sexual infantil.

El resultado fue un trabajo donde se observa cómo existe una práctica de violencia infantil socialmente aceptada y que forma parte de los castigos, correctivos o déficits de atención que los padres ejercen hacia los hijos.

Pero paulatinamente esta violencia socialmente aceptada puede ser el detonante para que aparezcan casos de abuso infantil y que conlleva el maltrato físico, psicológico y emocional del niño.

Los grupos seleccionados para el estudio fueron Tercero, Cuarto y Quinto de primaria donde llevé a cabo la aplicación de 72 encuestas de 20 preguntas.

Estas encuestas hacen referencia a actividades que realizan dentro de casa, que tipo de convivencia tienen con sus padres y/o personas que se encuentran a cargo de ellos, saber si los infantes identifican cuando viven violencia, cuando se vuelve una forma de vida y conocer sus carencias emocionales .

Estas encuestas fueron aplicadas a niños y niñas en un rango de entre 7 y 11 años de edad respectivamente.

Por otro lado durante el estudio de campo se detectaron a niños con características como falta de aseo personal, bajos de peso, incumplimiento de tareas escolares, uniforme escolar incompleto, sumisión, temor durante la participación en clase y otras características propias de una escasa atención en casa.

Una de las actividades que causó más impresión a los pequeños fue la *Fantasía Guiada* ya que en esta la problemática que vive cada uno fue muy clara, tuvieron reacciones como de enojo, rechazo, tristeza, pérdida de concentración al nombrar a sus padres, ilusión y miedo, expresaron su necesidad de afecto, falta de atención y lo mucho que les gustaría recibir por parte de sus

progenitores un abrazo o un beso, todos lograron llegar al acuerdo de “tirar a la basura” todos los enojos, miedos, tristezas y demás aspectos negativos que viven dentro de sus hogares para llegar a tener un sentimiento de tranquilidad.

Es importante destacar así, que se logró el cumplimiento de los objetivos de todas las actividades con ayuda de la reflexión sobre lo aprendido y reforzamiento de autoestima y reconocimiento propio. Y que a posteriori me permitió identificar 4 casos sobre maltrato infantil.

Resultados y conclusiones

La investigación se presentó la forma cómo el infante en sus diversas etapas de desarrollo y con un universo de investigación de niños entre 7 y 11 años, están vinculados a las esferas sociales: domésticas y escolares.

Este proceso de enseñanza aprendizaje es simbiótico, es decir, la crianza del niño en los ámbitos domésticos que es llevada por los padres o tutores, impacta en las actitudes y conductas del niño en los espacios escolares y a su vez, las enseñanzas adquiridas en aulas inciden en el comportamiento de los niños y modifica ciertos patrones de conducta en casa.

En los cuatro casos analizados sobre los infantes victimizados, se mostró la forma en que se generan las condiciones sociales para que se dé el maltrato y el abuso infantil.

Entre las causas que derivan en el uso de la violencia desmedida están las condiciones de pobreza extrema y la desintegración familiar, aunque incide

también aquellas actitudes de frustración de los tutores o padres de los infantes cuando entran en estrés por sus condiciones conyugales desfavorables que descargan en forma de gritos, insultos y golpes hacia sus propios hijos.

En todos los casos se observa el derecho desmedido que creen tener los victimarios para ensañarse con los infantes, como si ellos formaran parte de sus pertenencias a los que pueden maltratar a placer.

El caso de abuso sexual a *Alicia* evidencia una condición de sobre explotación de la madre que se ve obligada a trabajar en empleos donde las jornadas laborales se extienden hasta 12 horas, condición que coloca a la madre en una situación de descuido infantil al no proporcionarle el tiempo necesario a su hija, sumado al desinterés de su pareja por aportar recursos para solventar los gastos familiares así como para atender a sus hijos; condición que puso en una situación de extrema vulnerabilidad a *Alicia* que desafortunadamente cayó en la redes del tío que tenía el gusto por la pedofilia.

También se analizó cómo ante tal condición existió un asunto de complicidad familiar pues la madre de *Alicia* no denunció a su propio hermano, ni le increpó su actitud, ni mucho menos alejó a su hija de esta situación, quizás por verse sola para hacer frente a esta situación o por ignorancia o miedo de la propia madre, cualquiera que sea el motivo, fue que *Alicia* viviera el problema del abuso sexual de manera recurrente.

Sumado a esta circunstancia lo más preocupante fue la actitud asociada a la indiferencia institucional que se presentó tanto en la escuela donde estudiaba

Alicia como en instituciones dedicadas al cuidado familiar tal es el caso del Desarrollo Integral de la Familia.

Incluso la actitud tardía de Derechos Humanos para proteger a la menor y sacarla de ese círculo vicioso familiar, evidencia que existen vacíos legales para proceder de manera eficiente e inmediata y resolver este tipo de abusos a los infantes victimizados.

En suma si las autoridades escolares, las instituciones dedicadas al cuidado familiar y a la integridad de los individuos, le dieron la espalda a *Alicia* como lo hizo también la madre, a quién hay que recurrir para actuar en pro de la integridad de los infantes.

Este panorama desalentador no obstante nos obliga a repensar la impronta que debe tener el cuidar la integridad infantil en nuestras sociedades con mayor seriedad y compromiso institucional, de lo contrario se corre el riesgo de que aumenten los casos de abuso infantil con secuelas graves físicas y psicológicas para las víctimas del maltrato.

Poliginia, abandono, incesto, pobreza, estrés, sueños frustrados, complicidades familiares, desviaciones sexuales, entre otras variantes son las causas que generan el abuso infantil, donde los adultos, fuera de su realidad inmediata, asumen una actitud egocéntrica en el que va primar los deseos apremiantes del victimario como escaparse de sus responsabilidades familiares, satisfacer sus impulsos sexuales, desahogar sus frustraciones.

Prácticas asociadas a un excesivo uso de la fuerza que rompe con toda acepción disciplinaria y genera un proceso de apropiación del cuerpo del infante para satisfacer los deseos íntimos, personales del victimario, sea para descargar la libido, la ira, la indiferencia o el abandono.

Referencias

- Arce, D., Castellanos, M., Castellanos, L., Fernández, A. y Mustelier, H. (2012). *Algunos factores psicosociales del maltrato infantil en escolares de la enseñanza primaria*. MEDISAN 2012; 16(12):1891
- Arruabarrena, M. (2011). *Maltrato Psicológico a los Niños, Niñas y Adolescentes en la Familia: Definición y Valoración de su Gravedad*. Universidad del País Vasco, Spain. Psychosocial Intervention Vol, 20, No, 1, 20.
- Fernández, T., (2006). *Niños violentados; el cine-debate como opción terapéutica*. Enseñanza e investigación en Psicología.
- Frías, M, Fraijo, B., Cuamba, N. (2008). *Problemas de conducta en niños víctimas de violencia familiar: reporte de profesores*. Universidad de Sonora (México).
- Mazadiego, T., (2005). *Detección de Maltrato Infantil en una muestra de escuelas primarias*. Enseñanza e investigación en Psicología
- Muchembled, Robert (2010) *Una historia de la violencia. Del final de la Edad Media a la actualidad*, Paidós contextos.
- Sánchez, N., Reyes, U., Carbajal, L., Reyes, K., López, G. (2011). *Disciplina Errónea una Forma de Maltrato Infantil en el Hogar: Estudio de Dos Grupos Sociales*. Bol Clin Hosp Infant Edo Son; 28(1): 7-13.

1.4 El aprendizaje basado en clínicas jurídicas de la MDHJC de la UV: una necesidad en el PE de la MIDH

Jorge Reyes Negrete
jorrgenrete@gmail.com
Irvin Uriel López Bonilla
221090@hotmail.com

Resumen

La enseñanza del Derecho y de los derechos humanos debe responder, sin lugar a dudas, al contexto social al que se deben insertarse aquellos egresados del Programa de Estudios en dichas materias.

Los modelos educativos bajo los cuales se enderecen las prácticas de enseñanza-aprendizaje, desde luego se deben encausar a aquellos requerimientos sociales.

La modalidad por competencias, aterrizadas en las clínicas jurídicas, vienen al encuentro de una realidad de menoscabos dinosaurios a las prerrogativas inherentes a la dignidad humana, presentes en la vida de la persona desde tiempos inmemoriales, pero acentuadas con mayor temeridad en un diseño de Estado Constitucional que constriñe a la intervención, desde todas las áreas del Derecho, para transformar una realidad problemática que sirve como instrumento de estudio y que convierte tanto a los educandos como a los docentes en sujetos-objetos del propio proceso de enseñar y aprender, con una óptica realista del *ser* y no utópica del *deber ser*.

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES), a través de los Programas de Estudio (PE) enfrentan el reto de coadyuvar, con los alumnos, en la construcción de un proyecto de vida.

Este quehacer universitario implica la reorientación de los sistemas de enseñanza-aprendizaje, persiguiendo la permisión de generar dinámicas de cooperación, posibilitando el enfrentamiento del discente en una realidad que les circunda de una manera crítica y constructiva.

Frente a tal reto y en el entendido de que el contexto cotidiano en el que el alumno se desenvuelve, impacta la trayectoria académica y, a partir de ésta, se deben irradiar efectos a ese entorno con el que convive, se tiene que las clínicas jurídicas, a partir de intervenciones, son una manera de aprender significativamente, pues se incide en la construcción de una identidad personal sólida para la preparación en el trabajo colectivo y en favor de la ciudadanía.

En conciencia de la importancia de mudar una educación teórica a una holística integral, en la que se mezclen la dogmática jurídica con la práctica, integrando la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad, se diseñó el presente trabajo, dividido en cuatro segmentos.

En el primero se detalla la perspectiva educativa que requiere una construcción del conocimiento para transformar la realidad donde el alumno aplicara esos saberes adquiridos.

En el segundo, se explica en qué consisten las clínicas jurídicas y la importancia del papel que juegan en la significación de un Estado Constitucional.

En el tercero, se aborda, a manera de referencia, la construcción de un PE basado en intervenciones jurídicas; la Maestría en Derechos Humanos y Justicia Constitucional (MDJC), busca precisamente, justiciar Derechos Humanos (DDHH), mediante las intervenciones *de iure*.

Finalmente, se describe la importancia y necesidad de implementar el PE de la MDHC de la UV al PE de la Maestría Interinstitucional de Derechos Humanos (MIDH).

La perspectiva educativa: construcción del conocimiento jurídico y transformación de la realidad.

Los problemas sociales que se enfrentan día a día demandan una progresividad en la perspectiva educacional del futuro operador del Derecho.

La necesidad de una actualización de la enseñanza jurídica, con la misión de instrumentalizar al alumno para fungir como un agente de cambio, que incida en el contexto cotidiano, es tarea, en buena medida, de los facilitadores, con la observancia de vincular la teoría jurídica con su *praxis*.

La educación del jurista debe enfocarse críticamente; fungir como agente de cambio en la solución de las problemáticas que se encierran en el contexto en que aquélla se aplica.

En tal sentido, los sujetos que intervienen en el proceso educacional deben guardar una estrecha relación con la realidad sociocultural en que éstos se desenvuelven, pues son ellos quienes construirán y reconstruirán el conocimiento, para transformar –impactando– su entorno habitual.

Las miras de una preparación de auténtica práctica jurídica, queda deslindada de una idea extrema de divorcio entre el quehacer y la teoría.

La actitud científica, con independencia de que se trate de la de un jurista o la de cualquiera otra formación profesional, no se integra de manera impetuosa, sino es una actividad de tratamiento continuado, es decir:

[n] o se conquista de una sola vez y para siempre, es necesario adoptar una actitud permanente de vigilancia que permita ir sustituyendo el conocimiento pre científico por un científico en construcción permanente.²

Así que, cuando de educar se trate, se deberá tener, como premisa principal, que el conocimiento es, como lo caracteriza Ulloa Cuellar, algo inacabado, de constante construcción, que remite a los conceptos de conflicto y contradicción,³ por lo que en la enseñanza-aprendizaje de la ciencia jurídica la perspectiva educacional debe privilegiar las competencias idóneas y necesarias que marcan el perfil deseable del futuro jurista.

² Pansa, Margarita; Pérez, Esther y Morán, Porfirio, *Fundamentos de la didáctica*, 5ª ed., México, Germika, 1993, pág. 41.

³ Ulloa Cuellar, Ana Lilia, *Lógica y Gramática. Como una alternativa didáctica en la enseñanza universitaria*, México, Secretaría de Educación de Veracruz, 2013, pág. 15.

Existe una combinación dinámica del conocimiento, habilidades y actitudes que enderezan el desarrollo profesional que deberá cultivar el facilitador, a partir de una aplicación práctica de los saberes, persiguiendo abandonar la institucionalización de la teoría como la mejor forma de enseñar, en otras palabras, el académico tiene la responsabilidad del acondicionamiento interno y externo de un modelo educativo que se oriente, primeramente en el derecho que se desea enseñar y, consecuentemente en los resultados que se buscan alcanzar.

Hablar de una reorientación educacional del Derecho atiende a las cualidades que se deben adquirir y demostrar operativamente, para responder a las reclamaciones en un determinado momento y, que específicamente, en la ciencia jurídica, de ahí que el pensamiento de Beneitone resalta importancia.⁴

⁴ Zúñiga Ortega, Alejandra Verónica, “Evaluación constante y sistemática de competencias específicas en el área de Derecho”, en Ruiz Balcázar, Mónica Victoria y Guzmán Avalos, Aníbal [coords.], *Aprendizaje del Derecho en nuevos modelos educativos*, México, Universidad Veracruzana, 2013, pp. 61-67, pág. 63-65. 1. Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico. 2. Conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos. 3. Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene. 4. Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho. 5. Capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo con colegas. 6. Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios como experto en Derecho contribuyendo de manera efectiva en sus tareas. 7. Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales, psicológicos –entre otros– considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho. 8. Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia. 9. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente. 10. Capacidad de dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándose a efecto de proponer una solución razonable. 11. Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos. 12. Conocer una lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués y español). 13. Capacidad para usar la tecnología necesaria en la búsqueda de la información relevante para el desempeño y actualización profesional. 14. Capacidad para aplicar criterios de investigación científica en su actividad profesional. 15. Capacidad para aplicar sus conocimientos de manera especialmente eficaz en un área determinada de su profesión. 16. Capacidad de enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y particulares. 17. Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y

De lo que se tiene que el desempeño de la educación jurídica juega un papel importante dentro de la concepción del Estado, pues, incluso, la desaparición del legalismo y, consecuente, instauración del constitucionalismo, ha provocado mutaciones en la concepción del jurista, ya que, entre otras cosas, se impacta la evolución de los métodos pedagógicos que, durante siglos, han seguido la vertiente de la cátedra magistral.

En esta nueva realidad educacional se necesita el activismo del alumno, en otras palabras, se aleja la idea de la pasividad desde la butaca del discente y se convierte en el protagonista en el proceso de constitución de las competencias.

Esto es, una real interacción entre educando u facilitador, no sólo un monólogo dogmático de este último.

No óbice a este papel proactivo del alumno, se requiere a un facilitador preparado y sobre todo comprometido.

Las competencias no son exclusivas del estudiante, sino implican una responsabilidad compartida con el académico, mismos que, debe ostentar, *inter alia*, según Elena Cano:⁵

técnico, usando términos jurídicos precisos y claros. 18. Capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el derecho y sintetizar sus argumentos de forma precisa. 19. Capacidad para tomar decisiones jurídicas razonadas. 20. Comprender y relacionar los fundamentos filosóficos y teóricos del Derecho con su aplicación práctica. 21. Demostrar conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico. 22. Capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos. 23. Capacidad para decidir si las circunstancias de hecho están suficientemente claras para poder adoptar una decisión fundada en Derecho. 24. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

⁵ Arango Chontal, Julio César, “Las competencias docentes en la enseñanza del Derecho”, en Ruiz Balcázar, en Ruiz Balcázar, Mónica Victoria y Guzmán Avalos, Aníbal [coords.],

1. Capacidad de planificación y organización del propio trabajo. 2. Capacidad de comunicación. 3. Capacidad de trabajar en equipo. 4. Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos. 5. Capacidad de utilizar nuevas tecnologías de información y la comunicación. 6. Auto concepto positivo y ajustado. 7. Autoevaluación constante de nuestras acciones.

En el contexto planteado, se debe determinar que las competencias a desarrollar trascienden a la esfera de desenvolvimiento de los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues éste se encuentra vinculado a hechos y, en el caso del Derecho, se refiere a hechos jurídicos; la exteriorización de la educación jurídica se relaciona con la estructura misma del ordenamiento que atiende a regular las manifestaciones sociales, por lo que, como alude Carbonell, la práctica docente debe subsumirse al tipo de derecho y forma de gobierno, porque estos factores condicionan la enseñanza que se pueda –deba– llevar a cabo.⁶

Las clínicas jurídicas: significación como modelo de enseñanza aprendizaje

La violación a DDHH ha estado presente en la vida social desde tiempos inmemoriales; a la par se ha encontrado la defensa y promoción de la visión íntegra de los mismos, como un rasgo simbólico del sistema democrático

Aprendizaje del Derecho en nuevos modelos educativos, México, Universidad Veracruzana, 2013, pp. 49-59, pág. 54.

⁶ Carbonell, Miguel, *La enseñanza del Derecho*, México, Porrúa, 2011, pág.

constitucional,⁷ pues implica la oposición a los actos que provoquen menoscabo a la esfera jurídica del ser humano.

El resguardo a los DDHH se ha buscado desde diversas áreas y en la implementación de diferentes mecanismos; la actividad de su defensoría implica desde la difusión y promoción de un derecho específico hasta el apoyo en la exigibilidad y justiciabilidad del mismo, por lo que la injerencia en la protección de los bienes básicos (DDHH) humanos demanda una colaboración multidisciplinaria –psicología, economía, política, sociología, antropología y derecho–.

La ciencia jurídica mantiene como espíritu nato la satisfacción de las necesidades sociales a través de sus instituciones y de su cuerpo normativo, de tal suerte que debe velar por adaptarse al paso evolutivo de la sociedad que pretende regir.

Destacados juristas como Ronald Dworkin, Manuel Atienza, Robert Alexy, Peter Häberle y Luigi Ferrajoli señalan que la contextualización de la ciencia jurídica debe responder, cualitativamente, a los rieles sociopolíticos y culturales que se reflejan en sus normas y principios jurídicos; este aspecto cualitativo del Derecho, encontrado en el extremo invertido del orden cuantitativo, viene a poner en jaque al estricto aspecto positivista explicado por Kelsen, que resumía la concepción *de iure* en un conjunto o sistema de normas jurídicas.⁸

⁷ Ideología de la filosofía política que alude a la existencia de un Estado con división de poderes y protección de DDHH.

⁸ Chontal Arango, Julio César; Luna Leal, Marisol y Zúñiga Ortega, Alejandra Verónica, “La implementación del Proyecto de Intervención en el área del derecho. El caso de la maestría en derecho constitucional - Universidad Veracruzana, en Montalvo Romero, Josefa [coord.],

La dotación del Derecho cualitativo; que lo divorcia de la idea de la impenetrabilidad; lo enfoca como un eje referencial de conducta y de convivencia humana que irradia efectos para la determinación de la cultura democrática;⁹ y, sirve de cimiento de un

Estado Constitucional; así, pues, conlleva la generación de problemáticas que deben arribarse desde la formación académica de los profesionales del Derecho, hasta la perspectiva educacional que los PE deben mantener, teniendo como objetivo la formación de juristas con un compromiso en la tarea crítica y transformadora de injusticias,¹⁰ a fin de incidir en la sociedad a la cual se deben.

En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia jurídica, debe darse en concatenación con las mutaciones al interior y exterior del sistema jurídico mexicano y al dinamismo del tejido social, como bien se mencionó *líneas supra*, devenida por la implantación, extensión y progresión del Estado constitucional que se traduce en diversificar la noción tradicional de validez, el papel de la antinomias y lagunas, las técnicas hermenéuticas aplicadas por los operadores jurídicos y la relación entre el derecho y la moral,¹¹ que implica instrumentalizar –operativamente y no solo en aspecto teórico– al Derecho para hacer frente a

Estudios multidisciplinares de derecho y globalización, México, Red de Transformaciones Jurídicas, 2013.

⁹ Chontal Arango, Julio César; Luna Leal, Marisol y Zúñiga Ortega, Alejandra Verónica, *Manual para la elaboración de proyectos de intervención jurídica*, México, Tirant Lo Blanch, 2015, pág. 9.

¹⁰ Pérez Lledó, Juan Antonio, “Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho”, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*. Núm. 6, Madrid, 2003, p.p. 197-268, 2003, pág. 240.

¹¹ Carbonell, Miguel, *La enseñanza del Derecho*, *Ob. Cit.*, pág. 19.

los retos que impone la propia sociedad al encontrarse inmersa en un proceso de lógica juridificante, actualizada en función de las nuevas experiencias y de los modelos de enseñanza-aprendizaje de las lógicas y disciplinas del derecho creadas bajo el entramado de estructura jurídica.¹²

Si se entiende que sólo al ser humano se le está dado el educarse para establecer los significados de la humanidad, traspasar los aspectos biológicos y condicionados para buscar alternativas de perfeccionamiento de la realidad,¹³ se determina que en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben amalgamarse las competencias que permitan al docente del Derecho una visión integral, crítica, expositiva y experimentada.

Resulta de imperiosa necesidad olvidar aquellas viejas prácticas de enseñanza del derecho, donde al alumno se le instruía solamente para ser un reproductor del derecho positivo.

Por lo que la realidad educacional del Derecho, en la que se concibe al mismo como un sistema interactivo entre la sociedad y las normas, producto del protagonismo del hombre y la mujer como sujetos de derecho, el aprendizaje significativo basado en *clínicas* juega un referente indubitable por conducirse como una enseñanza legal holística-integral que guarda relación íntima con el

¹² Platas Martínez, Arnaldo, “Posgrado en Derecho. Una aproximación teórico-analítica”, en Valencia Carmona, Salvador [coord.], *Educación, Ciencia y Cultura. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*, México, IJ-UNAM, 2002.

¹³ Díaz Córdoba, Miriam de los Ángeles, “Docencia del Derecho: modelo *iusnaturalista* y actitudes emocionales en Valencia Carmona, Salvador [coord.], *Educación, Ciencia y Cultura. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*, México, IJ-UNAM, 2002.

resto de las ciencias sociales, toda vez que busca superar el abismo entre el derecho de los libros y el derecho de la acción.¹⁴

Las clínicas jurídicas, en el devenir de la historia, remontan un origen reconfigurativo del espacio público en la transición democrática, pues implica un método para fomentar la libertad de expresar las propias opiniones, aun en contra de lo sistemáticamente operado en la tradicionalidad. En palabras de Abramovich una clínica representa:

[u]n ámbito de trabajo jurídico tendente a garantizar la vigencia de algunos derechos y el acceso a la justicia de determinados sectores de la población y, al mismo tiempo... un espacio de docencia destinado a la preparación de los estudiantes para la práctica profesional de la abogacía.¹⁵

Esto significa romper, incluso, con la estructura del ordenamiento gradual o escalonado que posibilita la existencia de normas vigentes pero no validas, *i.e.*, con el aprendizaje clínico, se constriñe al sistema jurídico a la erradicación de preceptos inválidos, que si se atiende a su forma, se consideran vigente, pero cuya sustancia es incongruente con la norma suprema.¹⁶

¹⁴ Chontal Arango, Julio César; Luna Leal, Marisol y Zúñiga Ortega, Alejandra Verónica, “La implementación del Proyecto de Intervención en el área del *derecho*. El caso de la maestría en derecho constitucional - Universidad Veracruzana”, *Ob. Cit.*

¹⁵ Abramovich, Victor E., “La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática”, en González, Felipe y Viveros, Felipe [ed.], *Defensa jurídica del interés público: enseñanza, estrategias, experiencia*, Cuadernos de Análisis Jurídicos, Serie de Publicaciones Especiales 9, Chile, *Escuela* de Derecho de la Universidad Diego Portales, 1999.

¹⁶ Carbonell, Miguel, *La enseñanza del Derecho*, *Ob. Cit.*

La implementación de este tipo de aprendizaje clínico jurídico, data de la década de los sesentas en los Estados Unidos de América.

A pesar de ser pionero en su conformación, en este país las clínicas revisten un concepto distinto al enunciado anteriormente, incluso, diferente al que se sostiene en América Latina, pues mientras para ellos implica el tratamiento de temas de interés público y privado, como, verbigracia, la defensa individual de personas de escasos recursos, en México se concentra la labor en el litigio estructural o estratégico.¹⁷

Esencialmente el espíritu de las clínicas refiere al cuestionamiento de lo preestablecido, bajo la promoción de la originalidad y creatividad de los incluidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es en este espacio, donde se genera la oportunidad de plantear, académicamente, perspectivas teóricas mediante procesos complejos que se deben enfrentar en la práctica;¹⁸ en tal sentido se asesoran casos de alto impacto social con el objeto de sentar precedentes judiciales que trastuquen un sistema jurídico nacional,¹⁹ retando al estudiante a aprender actuando como abogados y reflexionando sobre ese accionar, de tal forma que el objeto de estudio y entrenamiento, sea la misma *praxis* jurídica.²⁰

¹⁷ Nino, Ezequiel, “Las clínicas jurídicas y su litigio estratégico como una forma de suplir deficiencias de los modelos tradicionales de enseñanza del Derecho”, en Suprema Corte de Justicia de la Nación y Escuela Libre de Derecho, *Clínicas de Derechos Humanos. Una alternativa para la educación jurídica y la sociedad*, México, Poder Judicial de la Federación, Escuela Libre de Derecho, 2011, pág. 54.

¹⁸ *Ibidem.*, pág. 55.

¹⁹ Carbonell, Miguel, *La enseñanza del Derecho*, Ob. Cit., pág. 100.

²⁰ Carbonell, Miguel, *La enseñanza del Derecho*, Ob. Cit.

Lo anterior viene al enfrentamiento de una de las cuestiones con mayores críticas en el ámbito de la enseñanza del Derecho: los métodos tradicionalistas; las clínicas en el ciencia del Derecho, destierran la actividad memorista y las clases magistrales, representativas del modelo informativo, que conllevan la enseñanza a un nivel puramente teórico,²¹ mediante la implementación de aquéllas se educa formativamente, bajo una óptica actual y contemporánea, que refleja a la ciencia jurídica como el instrumento de *deber ser* que transforma al *ser*; representan el servicio de la práctica del Derecho a fin de constituir al Derecho mismo como una herramienta para la convivencia social pacífica, y no como un margen teóricamente normativo sobre los aspectos de esa práctica.²²

La MDHJC: un modelo de PE que asume el reto de las clínicas jurídicas a través de las intervenciones.

El acogimiento del modelo de aprendizaje por competencia, a través de clínicas jurídicas, evidenciado por parte de la MDHJC adscrita al Sistema de Enseñanza Abierta de la Región Veracruz de la UV, viene al encuentro de los retos que enfrenta la enseñanza superior en el conglomerado de cambios en todas las áreas del saber y del quehacer humano, por lo que, es de vital importancia que:

[e]l profesionista [alumno] tengan (*sic*) un acercamiento sólido y profundo a los conocimientos y competencias tanto en el terreno teórico, como en el campo profesional de las diversas temáticas de los derechos humanos y la justicia

²¹ González, Felipe, citado por: *Ídem*.

²² *Ídem*.

constitucional para que sean capaces de enfrentar los retos que la sociedad nos impone a través de una formación profesional avanzada.²³

Bajo tal parámetro, el PE se construye en la premisa de que la aportación a la ciencia jurídica, a través de aquél, resulta de la creación y recreación de la propia norma jurídica en el interior del sistema social, del normativo y en la dinámica misma de la sociedad, de tal manera que, a través de los Proyectos de Intervención (PI), como modalidad de trabajo recepcional, se encuentra el carácter propositivo, pero de forma real, factible y creativa, cuya aplicación se convierte en la realización de una mejora o solución de un problema jurídico, identificado en el medio del discente.

La profesionalización que sigue la MDHJC es dirigida por el compromiso social de la protección y defensa de los derechos fundamentales inherentes al ser humano y por la contextualización del PE en un momento idóneo en el Estado Mexicano devenido por las reformas constitucionales del 06 y 10 de junio de 2011 y de la resolución de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) del expediente Varios: 912/2010, donde polariza a los DDHH en una concepción multidimensional, de protección multinivel, a la cual se le debe impregnar de contenido, sentido, significado y alcance, lo que se puede conseguir, a partir de la injerencia a la realidad social que permea la evolución del Derecho.

²³ Universidad Veracruzana, Fundamentos del Programa. *Maestría en Derechos Humanos y Justicia Constitucional*, disponible en: <https://www.uv.mx/veracruz/mdh/plan-de-estudios/fundamento-del-programa-2/>, fecha de acceso el 23 de agosto de 2016.

Los PI, como un instrumento de las clínicas jurídicas, permiten atraer la atención de la academia y de doctrinarios sobre contradicciones entre la teoría y la *praxis*, originando discusiones e incentivando el esfuerzo por la transformación de las prácticas judiciales o administrativas, e incluso proponiendo reformas legislativas, ya que se cumple con el objetivo de encausar al alumno a la práctica jurídica a través del refuerzo de sus enseñanzas teóricas y el desarrollo de las competencias profesionales necesarias en la práctica litigiosa, de negociación o de técnica legislativa.²⁴

Si bien es cierto, los PI implican una incidencia por parte del alumno, en los problemas jurídicos previamente identificados del entorno en que se desarrolla, con intento hacia la justicia y el bien común –teleología ínfima del Derecho–, también lo es que éstos, suponen, desde luego, ser una modalidad más de la investigación –jurídica–, pero con la ventaja de que su objeto se encuentra enfocado en la realidad social,²⁵ con mayores probabilidades de suministrar dicha investigación con referentes empíricos y, que a diferencia de las tradicionales Tesis de grado cuyo propósito es presentar y describir una investigación con carácter propositivo,²⁶ en la que se comprueba la viabilidad de una hipótesis sustentada, en los PI se planea una propuesta de solución factible, creativa, detallada y alcanzable, en virtud que deben implementarse

²⁴ Luna Leal, Marisol, “Calidad, innovación y compromiso: Retrospectiva y perspectiva del camino que se construye en la Maestría en Derechos Humanos y Justicia Constitucional de la Universidad Veracruzana”, en Montalvo Romero, Josefa; Contreras López, Rebeca E. [coords.], *Reflexión Jurídica y Realidad Social en México*, México, Universidad Veracruzana, 2014.

²⁵ Chontal Arango, Julio César; Luna Leal, Marisol y Zúñiga Ortega, Alejandra Verónica, “La implementación del Proyecto de Intervención en el área del *derecho*. El caso de la maestría en derecho constitucional - Universidad Veracruzana”, *Ob. Cit.*

²⁶ Monroy García, Roberto, “Modalidades de trabajo de investigación”, en Castro Paredes, María Isabel; Maldonado Méndez, Érika Verónica y Zúñiga Ortega, Alejandra Verónica [coords.], *Metodología de la Investigación Jurídica*, 2ª ed., México, Códice, 2001, pág. 126.

para realizar una mejora o resolver una problemática identificada –grupal, social, institucional, empresarial, etc. –;²⁷

En esta modalidad de trabajo recepcional, el alumno no supone el problema jurídico, sino lo identifica porque vive rodeado de él, en virtud que la problemática que se aborda forma parte de la realidad social en la que se desenvuelve el interventor, puesto que el discente funge como el agente de cambio social desde la promoción de causas de interés público,²⁸ es decir, a su vez es sujeto-objeto que investiga, por estar inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.²⁹

De esta manera, los PI constituyen una investigación de tipo socio jurídico, que se realiza desde la apariencia exterior del sistema normativo, buscando una estrategia que permita evaluar el grado de eficacia del Derecho al someter ante éste una situación problemática, esto es, al tratarse de investigaciones socio jurídicas, se perfila un trabajo con casos concretos y hechos particulares, que permiten abrir el estudio de las conexiones entre la ciencia jurídica, los cambios sociales y el desfase entre normas *de iure* y la realidad imperante.³⁰

²⁷ Chontal Arango, Julio César; Luna Leal, Marisol y Zúñiga Ortega, Alejandra Verónica, “La implementación del Proyecto de Intervención en el área del *derecho*. El caso de la maestría en derecho constitucional - Universidad Veracruzana”, *Ob. Cit.*

²⁸ Luna Leal, Marisol, “Calidad, innovación y compromiso: Retrospectiva y perspectiva del camino que se construye en la Maestría en Derechos Humanos y Justicia Constitucional de la Universidad Veracruzana”, *Ob. Cit.*

²⁹ *Ídem.*

³⁰ Valdés Martínez, María del Carmen; Ruíz Balcázar, Mónica V. y Guzmán Ávalos, Aníbal, *Prontuario para la investigación jurídica*, México, Universidad Veracruzana, 2010, pág. 20.

Con los PI, por tanto, se cumple la perspectiva crítica que confronta al ordenamiento jurídico vigente con los parámetros de validez incorporados en el propio sistema.

El PE de la MDHJC aborda la definición, elaboración, aplicación y evaluación del proyecto, en tres Experiencias Educativas (EE) que forman el Área de Intervención, cursadas durante los primeros tres semestres de la currícula. En la primera de éstas, denominada "*Proyecto de Intervención I*" se diseñan los PI, con una propuesta viable, factible, creativa, detallada y pertinente de alternativa de solución a un problema jurídico en materia de DDHH o justicia constitucional; el "*Proyecto de Intervención II*", se orienta a aplicar el PI mediante la instrumentación de estrategias apropiadas dentro de un horizonte de tiempo y espacio dados y, en "*Proyecto de Intervención III*" se encuentra la fase de evaluación del PI, es decir, se refiere a los mecanismos que identifiquen el impacto de lo que se proyectó hacia la realidad que se modificaría (objeto de intervención), dependiendo de la metodología que se haya adoptado; de lo anterior se elabora un reporte o informe que da cuenta de esos resultados y que sirven al estudiante para obtener el grado.

Ahora bien, los multi mencionados PI, y las estrategias de intervención y aplicación, deben mantenerse a la sombra de alguna de las dos LGAC's.

La primera: "*Protección y Defensa de los Derechos Humanos*", que tiene como propósito conocer, analizar y dominar los procedimientos de defensa de los derechos humanos; reconocer el respeto y protección de dichos derechos a la

luz de la legislación nacional e interamericana; así como analizar el carácter dinámico que todo orden jurídico debe propiciar en la materia.³¹

La segunda: *“Justicia Constitucional: Origen, transformaciones, mecanismos e incoación”*, que se sitúa en que la jurisprudencia emanada del órgano encargado del control de constitucionalidad desempeña una función de extraordinaria trascendencia en relación con la jurisprudencia ordinaria y la labor de jueces y magistrados; por ello, se analizarán los medios de defensa para garantizar la regularidad constitucional, y los precedentes frente a la invasión de instancias y de niveles de gobierno, para que en su caso, sean utilizados de manera eficaz y eficiente.³²

De tal forma, con la implementación de los PI en el área de la ciencia jurídica, como un mecanismo de acción para provocar un cambio en la realidad que involucra y tiene efectos sobre un sector, se persigue conducir al alumno a ampliar la visión estratégica de las herramientas jurídicas en la materia, con las que se pueden construir escenarios de certeza jurídica acordes a la realidad social, rindiendo beneficios directos en favor de la sociedad.

Importancia de la articulación del PE de la MDHJC de la UV en la MIDH.

La maestría interinstitucional en derechos humanos (MIDH) representa un trabajo colaborativo que “...surge por iniciativa de la Universidad Autónoma de

³¹ Universidad Veracruzana: Líneas de generación y/o aplicación del conocimiento del programa, *Maestría en Derechos Humanos y Justicia Constitucional*, disponible en <http://www.uv.mx/veracruz/mdh/docentes-e-investigadores-2/lineas-generacion-yo-aplicacion-del-conocimiento-del-programa/>, fecha de acceso el 23 de agosto de 2016.

³² *Ídem*.

Tlaxcala (UATx), con la participación y suma de esfuerzos de la Universidad Autónoma de Campeche (UACam), la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS), la Universidad de Guanajuato (AG) y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH).

Cuyo propósito fundamental es articular un modelo de generación, socialización y evaluación de saberes en materia de derechos humanos que contribuya a la consolidación de una cultura de derechos humanos en el país.”

33

Este programa de posgrado está diseñado no sólo para abogados, sino para cualquier persona cuya intención sea generar y aplicar conocimiento en torno a los derechos humanos, sin importar su instrucción profesional de la licenciatura.

Esto implica que los módulos de aprendizaje³⁴ sean elaborados desde una perspectiva multidisciplinaria y transdisciplinaria; tal y como apuntan los últimos cánones sobre el pensamiento complejo y la construcción del conocimiento científico.

Es decir, que los derechos humanos tienen que rebasar las fronteras disciplinarias de los juristas, de las ciencias sociales e, incluso, de las humanidades.

³³ Plan de estudios de la maestría interinstitucional de derechos humanos 2016.

³⁴ La maestría está diseñada en módulos de aprendizaje, mismos que tienen una periodicidad mensual y son presenciales.

Lo anterior deviene de la forma descrita, en el entendido que los profesionistas involucrados en labores multidisciplinarias deben ejercer un cooperativismo de acumulación hacia un horizonte común, lo cual no implica mezclar métodos ni técnicas de investigación, sino que cada disciplina conserva sus propias formas, pero teniendo un mismo objeto de estudio, de tal manera que éstas ejerzan un cooperativismo acumulativo y mutuo, en miras de investigaciones cada vez más integrales.

Asimismo, se dará paso a que los derechos humanos, como objeto de estudio científico, se estudien desde distintas disciplinas, al tiempo que se aborden desde diversas dimensiones epistemológicas y teóricas.

Esto permitirá que el planteamiento en la generación, construcción y aplicación del conocimiento holístico-integral arriba planteado, se vea robustecido; se quiere decir, que el aprendizaje y la arquitectura del conocimiento respecto de los derechos humanos, además de ser teórico, científico, práctico y empírico, sea multidisciplinario y transdisciplinario.

En este contexto, es interesante, desde una visión teórico-práctica, las consecuencias que pueden producirse de la transversalidad y la articulación del PE de la MDHJC de la UV, a través de clínicas jurídicas profesionalizantes -no alejadas de la investigación científica- y la logística multidisciplinaria que ofrece la MIDH, pueden derivar de estudios sustantivamente valiosos en el área de la ciencia.

Las sociedades actuales demandan cuestiones cada vez más complejas, por ello es que la ciencia debe estar al servicio del desarrollo humano y social, sobre todo en un tópico de suma relevancia para el tejido social, como lo son los derechos humanos.

Ya que, en muchas ocasiones, los estudios científicos han sido retomados por el gremio gubernamental para la implementación de acciones de gobierno, de políticas públicas, de determinaciones legislativas y de impartición de justicia.

De igual manera, operando de esta manera se cumpliría a cabalidad, de manera innovadora y bajo amplios índices de calidad, con los estándares educativos que exige la meta 3 del Plan Nacional de Desarrollo, mismo que, en síntesis, reza de la siguiente manera:

Un México con Educación de Calidad para garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano.

Esta meta busca incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito.

El enfoque, en este sentido, será promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida.

En la misma línea, se buscará incentivar una mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología que alimente el desarrollo del capital humano nacional, así como nuestra capacidad para generar productos y servicios con un alto valor agregado.³⁵

Se puede ultimar, que las investigaciones, bajo el enfoque aquí propuesto, pueden ser vistas como una herramienta para acotar la brecha existente entre la abstracción teórico-normativa de los derechos humanos, y la dimensión sociológica de los mismos, a través de posgraduados altamente calificados, desde aristas metodológicas, teóricas y prácticas en torno a los derechos humanos.

Conclusiones

En las líneas anteriores se dejó de manifiesto el requerimiento por adoptar nuevas tendencias educacionales para convertir al Derecho en un instrumento que rinda resultados propicios para la satisfacción de las necesidades de quienes se encuentran a su amparo.

También se encontró que el modelo educativo basado en competencias que, implica, *inter alia*, el desarrollo de los conocimientos, habilidades y aptitudes del discente para aplicar lo aprendido en el contexto en que se desarrolla, tiene dentro de la enseñanza jurídica a las clínicas jurídicas, que sirve como pauta para plantear soluciones de casos difíciles que, en una primera toma, sería difícil resolver con los medios que se encuentran en el sistema de normas e, incluso,

³⁵ Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/>

a partir de este aprendizaje clínico, buscar el enfrentamiento de normas que sin ser válidas surten vigencia en el ordenamiento jurídico.

Además de que adoptar la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad para la generación, construcción y aplicación de conocimiento en torno a los derechos humanos, propone una tendencia innovadora y sustantivamente importante en la forma de hacer ciencia en nuestro país.

Lo anterior, provoca que el estudiante, opere instrumentalmente, mediante una estrategia definida, razonada y argumentada, la solución al problema jurídico identificado. En la Universidad Veracruzana, por lo menos en el área de posgrados, esto ya es una realidad. Mediante los PI jurídica, el alumno de enfrenta a la realidad problemática y busca satisfacer una necesidad mediante la aplicación estratégica de los mecanismos jurisdiccionales o no, que efectivicen el goce de los DDHH. Aunado a las bondades que nos otorga la logística ofrecida en el programa de posgrado de la MIDH.

Referencias

- Abramovich, Victor E., "La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática", en González, Felipe y Viveros, Felipe [ed.], *Defensa jurídica del interés público: enseñanza, estrategias, experiencia*, Cuadernos de Análisis Jurídicos, Serie de Publicaciones Especiales 9, Chile, Escuela de Derecho de la Universidad Diego Portales, 1999.
- Arango Chontal, Julio César, "Las competencias docentes en la enseñanza del Derecho", en Ruiz Balcázar, en Ruiz Balcázar, Mónica Victoria y Guzmán Avalos, Aníbal [coords.], *Aprendizaje del Derecho en nuevos modelos educativos*, México, Universidad Veracruzana, 2013, pp. 49-59.
- Carbonell, Miguel, *La enseñanza del Derecho*, México, Porrúa, 2011.
- Chontal Arango, Julio César; Luna Leal, Marisol y Zúñiga Ortega, Alejandra Verónica, "La implementación del Proyecto de Intervención en el área del derecho. El caso de la maestría en derecho constitucional - Universidad Veracruzana, en Montalvo Romero, Josefa [coord.], *Estudios multidisciplinares de derecho y globalización*, México, Red de Transformaciones Jurídicas, 2013.

Díaz Córdoba, Miriam de los Ángeles, “Docencia del Derecho: modelo *iusnaturalista* y actitudes emocionales en Valencia Carmona, Salvador [coord.], *Educación, Ciencia y Cultura. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*, México, IJ-UNAM, 2002.

Luna Leal, Marisol, “Calidad, innovación y compromiso: Retrospectiva y perspectiva del camino que se construye en la Maestría en Derechos Humanos y Justicia Constitucional de la Universidad Veracruzana”, en Montalvo Romero, Josefa; Contreras López, Rebeca E. [coords.], *Reflexión Jurídica y Realidad Social en México*, México, Universidad Veracruzana, 2014.

Monroy García, Roberto, “Modalidades de trabajo de investigación”, en Castro Paredes, María Isabel; Maldonado Méndez, Érika Verónica y Zúñiga Ortega, Alejandra Verónica [coords.], *Metodología de la Investigación Jurídica*, 2ª ed., México, Códice, 2001, pág. 126.

Nino, Ezequiel, “Las clínicas jurídicas y su litigio estratégico como una forma de suplir deficiencias de los modelos tradicionales de enseñanza del Derecho”, en Suprema Corte de Justicia de la Nación y Escuela Libre de Derecho, *Clínicas de Derechos Humanos. Una alternativa para la educación jurídica y la sociedad*, México, Poder Judicial de la Federación, Escuela Libre de Derecho, 2011.

Pansa, Margarita; Pérez, Esther y Morán, Porfirio, *Fundamentos de la didáctica*, 5ª ed., México, Germika, 1993.

Pérez Lledó, Juan Antonio, “Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho”, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*. Núm. 6, Madrid, 2003, p.p. 197-268, 2003.

Plan de estudios de la maestría interinstitucional de derechos humanos 2016.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/>

Platas Martínez, Arnaldo, “Posgrado en Derecho. Una aproximación teórico-analítica”, en Valencia Carmona, Salvador [coord.], *Educación, Ciencia y Cultura. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*, México, IJ-UNAM, 2002.

Ulloa Cuellar, Ana Lilia, *Lógica y Gramática. Como una alternativa didáctica en la enseñanza universitaria*, México, Secretaría de Educación de Veracruz, 2013.

Universidad Veracruzana, Fundamentos del Programa. *Maestría en Derechos Humanos y Justicia Constitucional*, disponible en: <https://www.uv.mx/veracruz/mdh/plan-de-estudios/fundamento-del-programa-2/>, fecha de acceso el 23 de agosto de 2016.

Universidad Veracruzana: Líneas de generación y/o aplicación del conocimiento del programa, *Maestría en Derechos Humanos y Justicia Constitucional*, disponible en <http://www.uv.mx/veracruz/mdh/docentes-e-investigadores-2/lineas-generacion-yo-aplicacion-del-conocimiento-del-programa/>, fecha de acceso el 23 de agosto de 2016.

Valdés Martínez, María del Carmen; Ruíz Balcázar, Mónica V. y Guzmán Ávalos, Aníbal, *Prontuario para la investigación jurídica*, México, Universidad Veracruzana, 2010, pág. 20.

Zúñiga Ortega, Alejandra Verónica, “Evaluación constante y sistemática de competencias específicas en el área de Derecho”, en Ruiz Balcázar, Mónica Victoria y Guzmán Ávalos, Aníbal [coords.], *Aprendizaje del Derecho en nuevos modelos educativos*, México, Universidad Veracruzana, 2013, pp. 61-67.

1.5 Idoneidad del proceso de evaluación para la permanencia docente

Julio César Hernández Monter
monterfani@gmail.com
Guadalupe Velázquez Flores

Resumen

El presente artículo de investigación surge de un estudio que se desarrolló del mes de febrero al mes de diciembre de 2018, sobre la *idoneidad* del proceso de evaluación para la permanencia que el Servicio Profesional Docente implementó para los años 2015-2017.

La investigación cuenta con la participación de docentes evaluados de cinco instituciones de Educación Básica de la región centro sur del estado de Tlaxcala, específicamente del municipio de Santa Ana Nopalucan.

El estudio realizado es de corte cualitativo, de procedimiento secuencial analítico a partir de un modelo de entrevista semi-estructurada.

Algunos resultados son: el Informe de Responsabilidades Profesionales carece de objetividad y fiabilidad en sus resultados; la planificación didáctica es una actividad simulada, estricta y mal focalizada; el portafolio de enseñanza genera evidencias que no reflejan los aprendizajes de los alumnos y del trabajo docente; el examen de conocimientos no tiene asociación con el desempeño docente, ni el contexto donde se labora.

Introducción

La evaluación de los docentes en México constituye uno de los ejes fundamentales de las políticas educativas, dada la convicción de que de ello depende la posibilidad de mejorar la calidad de la educación en el país.

La más reciente aportación al respecto ha sido la Reforma Educativa en 2013. Esta reforma colocó en el centro de su acción al mérito académico y la profesionalización docente con un sistema de evaluación que posee mecanismos para el ingreso, la promoción, la permanencia y el reconocimiento docente.

Sin duda, la evaluación para la permanencia ha sido la más resaltada por el magisterio, esto por la razón de que existe gran inconformidad al respecto, al establecerse que, la evaluación pretende garantizar que los profesores que posean un perfil adecuado —idóneo, según los términos de la ley— y que cumplan cabalmente con su función sean quienes permanezcan en el servicio educativo.

Esta acción de seleccionar aquellos docentes que sean “idóneos” y “no idóneos” ha provocado disconformidad en el magisterio y para algunos casos un rechazo absoluto, para muestra los siguientes datos: de 116 mil 977 docentes convocados a la evaluación para la permanencia en los años 2015-2017, 13 mil 664 docentes de toda la república no se presentaron a la evaluación, argumentando que el proceso evaluativo que se compone por un Informe de Responsabilidades Profesionales contestado por un jefe inmediato, el diseño de una planificación didáctica, la construcción de un portafolio de

enseñanza y la aplicación de un examen de conocimientos no los consideran los adecuados , ni suficientes para evaluar el desempeño profesional de un docente activo.

Sin embargo, para algunos expertos y líderes educativos, cual sea la postura de los docentes, a favor o en contra, la evaluación no se rige bajo los principios del favoritismo, aceptarla o no, de cualquier forma no es un tema que pueda ponerse en discusión, esto por tres razones: 1) la evaluación es por ley, está estipulada en la Ley General del Servicio Profesional Docente y es una obligación laborar ser evaluado, 2) los docentes jamás podrán evadir o huir de la evaluación, en toda su vida laborar serán parte de este proceso, y 3), evaluar al profesorado permite identificar las áreas a mejorar en la enseñanza y por ende, aportar a la calidad de la educación, entonces, ¿cuál es la situación en la evaluación que hace que los docentes se opongan a ella?

Se ha demostrado en el párrafo anterior que el conflicto no radica en la aceptación, esto va más allá, la situación de disconformidad emerge meramente en el proceso, en las consecuencias de la evaluación y en la ausencia de la participación de los docentes para la toma de decisiones.

En el primero de los casos es en la relación con el proceso por el cual los docentes deben someterse al ser evaluados; miembros del IISUE niegan que el proceso evaluativo sea el adecuado, mencionan que la evaluación gira en torno a tres conceptos: estandarización, masificación y descontextualización.

En cuanto a la estandarización, se refiere a que la evaluación se realiza para todos los docentes de la república, sin importar su contexto, preparación profesional o años de servicio; en cuanto a la masificación, se refiere a que se evalúa a un número elevado de docentes en un tiempo muy reducido lo que provoca una valoración acelerada y desacertada de su desempeño; y por último la descontextualización, que se refiere a que la evaluación está alejada totalmente de la práctica docente.

En el segundo de los casos son las consecuencias de la evaluación, no todos los docentes están de acuerdo en perder su estabilidad laboral por un proceso de evaluación inadecuado, por ello la razón de su disidencia.

“Tanto la literatura como numerosos estudios nos dejan ver que la evaluación docente sigue siendo aún un tema conflictivo (Tierno, 2007). Y lo es más todavía cuando, producto de la evaluación, existen consecuencias relacionadas con la toma de decisiones, sean éstas salariales, profesionales, académicas, etc.” (Urriola, 2013:33).

En el tercero y último de los casos, los docentes quienes son los principales protagonistas e implicados no fueron tomados en cuenta para el diseño y la implementación del modelo de evaluación.

“...una ausencia incomprensible e imperdonable: la del propio magisterio. ¿A quién se le ocurrió no contar con la participación de los maestros?...Es una paradoja que un sector tan grande e importante no haya participado de una manera activa en el diseño y la implantación de la propuesta educativa. La supuesta reforma fue diseñada desde los

escritorios de los políticos y de unos pretendidos expertos, quienes obviamente se encontraban muy lejos de la praxis educativa” (Casanova, 2015 citado por González 2015, párr. 8).

Dadas las situaciones anteriores la investigación nació con la idea de que se requiere de una evaluación adecuada y centrada en el docente para poder valorar realmente su desempeño. *“Si se desea contener en el sistema educativo a docentes idóneos, necesitamos de un sistema de evaluación docente también idóneo...”* (Díaz-Barriga citado por Hernández 2016, párr. 5).

De esta forma la investigación atendió en profundidad este ámbito de la evaluación docente en la medida en que resulta necesario considerar a los protagonistas que desarrollan este proceso evaluativo.

Tomar en cuenta a los protagonistas resulta útil para seguir avanzado en este largo y difícil camino cuyo fin, es potenciar una cultura evaluativa docente y mejorar su enseñanza.

Con la investigación los principales beneficiarios son los docentes al recuperar la voz y ser escuchados para así comprender la situación en la que actualmente se encuentran, de tal forma que la investigación planteó los siguientes objetivos que guiaron y orientaron a dicho trabajo:

Analizar la idoneidad del proceso de evaluación para la permanencia, a partir de las consideraciones de los docentes evaluados de Educación Básica del municipio de Santa Ana Nopalucan, Tlaxcala.

Examinar las etapas del proceso de evaluación para la permanencia docente.
Determinar las fortalezas y debilidades del proceso de evaluación en la profesionalización docente.

Determinar las condiciones de evaluación óptimas para valorar adecuadamente el desempeño docente.

La investigación tuvo como finalidad enjuiciar a través de un análisis minucioso que tan idóneo y efectivo es el proceso evaluativo, esto a partir de las consideraciones de los docentes que han sido evaluados y contrastándolo, con los argumentos de los expertos en el tema.

Metodología

Es una investigación naturalista de corte cualitativo que presta atención minuciosa a las vivencias de los participantes en la investigación quienes aportaron con información relevante y a la vez pertinente permitiendo orientar la comprensión.

El proceso de indagación es flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría.

Su propósito consiste en reconstruir la realidad, tal como la observan los sujetos de estudio, por tal motivo el tipo de estudio es analítico ya que se buscó especificar las propiedades, las características y los perfiles de los docentes frente a la evaluación.

Para efectos de la investigación el número contemplado de población, es decir, la cantidad de docentes evaluados para la permanencia en el municipio de Santa Ana Nopalucan es de 17, teniendo en cuenta que el universo, es decir, docentes evaluados en toda la república es de 103,313 de los ciclos escolares 2015, 2016 y 2017.

El tipo de muestra que se seleccionó es no probabilística debido a la flexibilidad de los docentes y complejidad de la investigación.

El número considerado para tal muestra fue de 5 docentes, uno de cada institución educativa y con resultados de desempeño distintos con la finalidad de obtener variedad en las respuestas.

En la investigación se realizó un modelo de entrevista semi-estructurada que tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados.

El instrumento tuvo como finalidad que las contestaciones del entrevistado se presentarán espontáneamente, con riqueza y especificidad, y lograrán dar respuesta de manera importante al entrevistador.

Las preguntas fueron breves, logrando más amplias las respuestas.

La entrevista ideal se interpretó en gran medida durante la entrevista misma.

La entrevista fue comunicable por sí misma, es decir, no requiere muchas descripciones ni explicaciones adicionales.

Con los datos obtenidos se recabo la información suficiente para realizar un proceso hermenéutico amplio y claro, encaminado a los objetivos de investigación planteados.

Resultados

Se estableció un diálogo entre las bases teóricas de la investigación y los resultados más relevantes que se obtuvieron en las entrevistas.

Tras finalizar el análisis y la interpretación de la información obtenida con respecto a la metodología propuesta la investigación llegó a las siguientes conclusiones y sugerencias finales, dichos elementos se organizan en tres apartados: análisis de las etapas de evaluación, fortalezas y debilidades de la evaluación en la profesionalización docente y condiciones de evaluación óptimas para evaluar el desempeño docente

Apdo. 1 Análisis de las etapas de evaluación

El Informe de Cumplimiento de Responsabilidad Profesional:

“Mide” cuestiones laborales y no valora la eficiencia profesional del docente.

No posee objetividad y/o fiabilidad en los resultados.

No realimenta la actividad docente.

La planeación didáctica argumentada:

Es una planificación de trabajo simulada, llena de contenido innecesario y adornado por un discurso extraordinario.

Es una actividad criterial y estricta, mal focalizada.

No posee fiabilidad en los resultados.

Expediente de evidencias enseñanza:

Es una actividad simulada de los aprendizajes de los alumnos y el trabajo docente.

Es una etapa que solo evalúa los resultados.

No posee fiabilidad.

Examen de conocimientos y competencias didácticas:

Es un cuestionario que no atiende la formación profesional del profesorado.

A favor de la descontextualización de los conocimientos inherentes a la profesión docente, pero en contra de la memorización absoluta.

Los casos hipotéticos no atienden las características del contexto, la ética profesional y el sentido humano de docentes.

Apdo. 2 Fortalezas y debilidades de la evaluación en la profesionalización docente

Fortalezas:

Hizo que los docentes salieran de su zona de confort.

Propicia la competitividad laboral.

Debilidades:

No evalúa la “práctica” docente.

Es una evaluación simulada.

Evalúa solo los conocimientos teóricos y la argumentación docente.

Causa estrés debido a la sobrecarga laboral.

Descuido por los alumnos.

No realimenta el trabajo docente.

Clasifica para evaluar. No es una evaluación personalizada.

Apdo. 3 Condiciones de evaluación óptimas para evaluar el desempeño docente

Que la evaluación docente sea presencialmente a través de alguno de estos actores evaluativos:

Pares evaluativos (externo/interno).

Tutores (docentes con mayor experiencia).

Evaluadores certificados por el INEE.

Sugerencias

- Tomar en cuenta las opiniones de los docentes para el diseño del próximo modelo de evaluación.
- Tener en cuenta el contexto, formación profesional y años de servicio de los docentes.
- Evaluar la práctica docente a través de pares evaluativos como una forma de corroborar los resultados obtenidos en las diferentes etapas de evaluación, para obtener una valoración del desempeño docente individualizada.
- Incluir a los padres de familia en la evaluación.
- Replantear la mecánica de todas las etapas de evaluación.
- Implementar más estrategias de evaluación con la finalidad de obtener mayor información que permita evaluar el desempeño docente eficientemente.

Referencias

Backhoff, E. E. (18 de julio de 2017). Evaluación docente: Argumentos y contraargumentos. EL UNIVERSAL LA OPINIÓN. Disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/politica/2015/07/18/evaluacion-docente>

Backhoff, E. E., & Guevara, N. G. (17 de Junio de 2015). La Reforma Educativa y la evaluación docente: retos para su implementación. *Nexos*. Disponible en <https://www.nexos.com.mx/?p=25277>

Congreso Internacional de Educación (Productor). (2018). *La caja negra de la evaluación del desempeño docente*. [YouTube]. Disponible en <https://youtu.be/IdjWg1Klo>

DOF. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Diario Oficial de la Federación. México, México, 11 de septiembre de 2013

DOF. (2018). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación de Educación. Disponible en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Galindo, B. A. (Productor). (2017). *La Reforma Educativa, un proceso caótico*, Ángel Díaz Barriga. [YouTube]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=AQ7g0eiA2Ko&t=2211s>

González, F. T. (15 de julio de 2015). “¿Qué opinan los expertos sobre la evaluación docente?”. *Boletín ISSUE*. Disponible en <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=1157>

Hernández, B. (13 de julio de 2016). “Claroscuros en examen a maestros”: Ángel Díaz Barriga. *La Crónica*. Disponible en <http://www.cronica.com.mx/notas/2016/972231.html>

IISUE (Productor). (2018). *Siete temas críticos en torno a la docencia: Ángel Díaz Barriga*. [YouTube]. Disponible en <https://youtu.be/8SpZVDhn3sE>

OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Disponible en <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

OCDE. (2014). *PANORAMA DE EDUCACIÓN 2014*. Disponible en <http://www.oecd.org/education/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>

Ornelas, C. (04 de enero de 2017). Evaluación del desempeño docente: Miradas de maestros. *Excelsior*. Disponible en <https://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/2017/01/04/1137699>

RE. (2013). *Reforma Educativa* (Resumen ejecutivo). Disponible en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf)

RE. (2015). *Reforma Educativa-Marco normativo*. Comisión de Educación y Servicios Educativos de la LXII Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Disponible en [http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma Educativa Marco normativo.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf)

Sampieri, H. R., Fernández-Collado, C., Baptista, L. (2014). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN*. Obtenido de https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis_sampieri_unidad_1-1.pdf

SPD. (2016). *EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE*. Servicio Profesional Docente. Disponible en <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanenciadocentes2017/inicio/>

Urriola, L. K. (2013). *Sistema de evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile. Percepciones y vivencias de los implicados en el proceso. El caso de la ciudad de Concepción* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, Chile). Disponible en http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50737/1/01.KMUL_1de2.pdf

1.6 Metaevaluación del desempeño docente

Raciel Sánchez Rincón
racieluatx@gmail.com

Resumen

El presente trabajo informa acerca de la metaevaluación realizada a la dimensión personal del cuestionario de evaluación del desempeño docente vía opinión del estudiante.

Se llevó a cabo un estudio bajo el enfoque cuantitativo, analizando las respuestas de 52 profesores, pertenecientes a las dos licenciaturas que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: Ciencias de la Educación y Comunicación e Innovación Educativa.

Se encontraron valoraciones socialmente aceptables respecto a las acciones de un buen docente en el aula.

Sin embargo, al incluir preguntas de contraste se evidencia incongruencia en las respuestas.

Introducción

La importancia de la docencia universitaria y su evaluación es reconocida por los agentes involucrados en el ambiente de la educación formal.

En México, el primer cuestionario de evaluación del profesorado fue puesto en práctica en la Universidad Iberoamericana en la década de los setenta del siglo pasado (Canales, 2008; Silva, 2016).

A mediados de los años ochenta algunas universidades públicas y privadas comenzaron a utilizar los cuestionarios de evaluación para valorar las funciones sustantivas de sus docentes.

En el contexto nacional e internacional este instrumento es el más utilizado (Arbesú y García, 2017).

Sin embargo, hoy en día en México y otros países las acciones de evaluación tienen limitaciones que impiden dar cuentas del trabajo, capacidades y necesidades de los docentes (Vera y González-Ledesma, 2018), además, sus resultados solo brindan retroalimentación parcial, enfocados principalmente para fines administrativos (Rueda y García, 2013; García, 2014; García y Medécigo, 2014).

El objetivo de esta investigación es metaevaluar las preguntas del cuestionario de evaluación del desempeño docente vía opinión del estudiante desde la dimensión personal.

Este artículo aborda, en primer lugar, la conceptualización de las modalidades de la evaluación docente, sus dimensiones, los agentes que intervienen, sus fases, la metaevaluación y el proceso de evaluación docente en la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Enseguida se presenta la estrategia metodológica que rigió esta investigación, en la que se puntualiza el enfoque, los sujetos, así como el instrumento utilizado. Después se presentan los hallazgos y discusión a partir de los resultados parciales y análisis de la información obtenida. Finalmente las conclusiones.

Desarrollo

Evaluación docente

Es necesario diferenciar entre evaluación docente y evaluación del desempeño docente.

Por un lado, la primera considera las funciones sustantivas del profesorado: docencia, investigación, gestión (Mas y Olmos, 2016) y tutoría.

Por otro lado, la evaluación del desempeño docente incluye únicamente la docencia, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje, todo lo que el docente realiza antes, durante y después de su práctica en el aula (Márquez, 2016).

Modalidades de la evaluación docente

En el transcurso del tiempo, se han trabajado diversas modalidades de la evaluación docente.

Por un lado, la orientada hacia propósitos de control; y, por otro lado, la orientada al perfeccionamiento (Rizo, 2013).

No obstante, Scriven (1967) fue el primero en sugerir la distinción entre la modalidad formativa y sumativa, también llamada evaluación de producto y evaluación de proceso, respectivamente.

Sin embargo, en la investigación documental realizada se encontró que, además de las dos modalidades mencionadas, se han identificado trabajos que reúnen ambas, lo que originó la modalidad mixta.

La modalidad mixta es la que comprende la evaluación tanto formativa como sumativa, considerada en un marco integral y verdaderamente comprensivo de la realidad educativa.

En este sentido resulta necesario agrupar en dimensiones las actividades evaluativas de los docentes que impacten en su desarrollo profesional en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.

Dimensiones que se abordan en la evaluación docente

La práctica del docente universitario es compleja, considera elementos personales, disciplinares, pedagógicos y profesionales.

Su principal función es el acto educativo en una disciplina, por lo tanto, las exigencias están relacionadas con los conocimientos disciplinares y pedagógicos, o sea, en cómo generar ambientes contextualizados que permitan al estudiante aprender de manera significativa (Francis, 2006).

En el análisis de diversos estudios se pueden identificar diversos rasgos considerados para evaluar al docente.

Estos los podemos agrupar en cuatro dimensiones: personal, disciplinar, pedagógica y profesional, las cuales tienen una interacción constante que va moldeando la función docente.

La dimensión personal está relacionada con la convivencia que establece el profesor con sus estudiantes.

Los valores de respeto y justicia relacionados con la escucha de opiniones, la comprensión de lo expresado, la atención particular y trato equitativo respecto al género, religión, etnia o condición social.

La dimensión disciplinar incluye los factores asociados que plantean un dominio de la estructura conceptual del objeto de estudio, que resulta de la integración de diferentes formas del conocimiento.

La dimensión pedagógica se refiere a cómo los docentes enseñan los contenidos apoyados en diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje para hacerlos comprensibles a los estudiantes.

La dimensión profesional está vinculada con el cumplimiento de las reglas de la institución con relación a su práctica educativa dentro y fuera del aula.

Las cuatro dimensiones descritas proponen bases para el desarrollo académico del docente.

Al respecto, estas dimensiones deben ser evaluadas por más de un agente para asegurar la validez y confiabilidad (Hamui, Ortiz, Cedujo, Lavalle y Vilar, 2016), una sola fuente difícilmente puede dar cuenta de todos los factores que pueden estar determinando el objeto de la evaluación.

Agentes evaluadores del docente

Respecto a las partes involucradas en la evaluación del docente, derivado de la revisión de diversas fuentes de información se identificó la participación de cuatro agentes: estudiantes, el propio profesor, pares académicos y directivos (Flores, Gatica, Sánchez-Mendiola y Martínez, 2016).

Es importante mencionar que en la mayoría de las investigaciones involucran a más de un agente evaluador.

El estudiante es uno de los agentes evaluadores más antiguo y más considerado, aproximadamente más de tres cuartos de siglo que se viene empleando como un medio para evaluar al docente.

Respecto a la evaluación del propio docente (Autoevaluación) esta práctica impulsada desde la década de los setenta, asume la cualidad de madurez personal y profesional que tiene el profesor para reflexionar sobre su desempeño: visión, fundamentos, herramientas, procesos y resultados alcanzados.

La evaluación por colegas (*peer review*) constituye una comisión conformada por miembros destacados de la comunidad, generalmente propuestos por el mismo profesorado, la cual se encarga de desarrollar procesos de evaluación de las actividades académicas.

La evaluación por parte de los directivos está conformada por coordinadores académicos, secretario de Facultad y director, capaces de emitir un juicio sobre el desempeño de los docentes, con el fin de fomentar la eficacia, así como incrementar la calidad educativa, estimulando su desarrollo profesional.

Fases de la evaluación docente

Cualquier proceso de evaluación docente debe contar con el desarrollo de determinadas fases. Mateo (2000) propone cuatro fases orientadas a la evaluación educativa, que para esta investigación adaptamos a la evaluación del docente.

La primera fase es la planificación, consiste en establecer el propósito finalidad, función, juicios a emitir, decisiones potenciales, audiencias, objetos de evaluación, fuentes de información, procedimientos, agentes y temporalización.

La segunda fase es el desarrollo que considera la recogida, codificación, registros, análisis; en sí, el tratamiento de la información.

La tercera fase es la contrastación que integra el análisis de resultados, formulación de juicios (interpretación, clasificación y comparación), toma de

decisiones, divulgación de resultados, negociación con las audiencias y seguimiento. Y por último, la cuarta fase es la metaevaluación que consiste en la evaluación de la evaluación.

La metaevaluación

El concepto de metaevaluación fue acuñado por Scriven (1967), su objetivo es asegurar la calidad de los servicios evaluativos y señalar el camino para el perfeccionamiento de la profesión, promoviendo una mayor comprensión de la empresa evaluativa (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Por lo tanto, es necesaria una metaevaluación para poder atribuirle un valor a cualquier proceso de evaluación.

De la revisión de diversas fuentes de información, podemos observar que existen dos posturas respecto a la definición del concepto de metaevaluación.

Por un lado, tenemos a la evaluación objetiva que es una fase o etapa, comúnmente terminal del trabajo de evaluación. Definida como el conjunto de actividades que consisten en la aplicación de listas de comprobación a un caso específico, para que con base en ellas, se construya un juicio sobre la evaluación como resultado.

Al respecto, Glass (1976), en su concepto de “meta-análisis”, menciona que la revisión de la información debe asumir un estilo más técnico y estadístico que narrativo y retórico.

Resalta que, dependiendo de número de preguntas, el meta-análisis no debe hacerse sobre un estudio único, sino sobre un número grande de los mismos.

Por otro lado, la metaevaluación subjetiva que es entendida como el dar sentido y explicar el significado del conjunto de actividades humanas conocidas como evaluación (Santos, 2004).

El propósito de la metaevaluación es la explicación de la evaluación como un proceso social complejo, no solo como una red de acciones sociales, sino en sus referentes y explicaciones de carácter axiológico, ideológico y epistemológico, orientado a un proceso democrático de discusión.

La metaevaluación funciona como la garantía de la calidad de la evaluación y puede realizarse paralelamente o al final de la evaluación (Santos, 2004). Según House (1997), la relevancia que ha adquirido en los últimos años la práctica evaluativa requiere que, independientemente del momento en que se lleve a cabo la metaevaluación, los protagonistas puedan emitir sus opiniones por escrito o de forma oral, de manera que sea posible descubrir aquellos problemas, dificultades o fallos que hayan condicionado el proceso.

La evaluación docente en la Universidad Autónoma de Tlaxcala

Las acciones de evaluación docente practicadas en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) considera a dos agentes evaluadores: los estudiantes (heteroevaluación) y a un par académico (coevaluación).

Los estudiantes evalúan el desempeño docente mediante un cuestionario de opinión en línea que incluye siete rasgos: la asistencia y puntualidad, atención y dedicación al estudiante, competencia docente, fomento a la participación del estudiante en clase, idoneidad y objetividad de la evaluación, percepción global del desempeño docente y planificación-programación del profesor.

Los resultados de la evaluación son entregados a cada docente por el coordinador del programa académico.

Respecto a la evaluación docente realizada por un par evaluador (coevaluación) consta de un cuestionario de tipo normativo que incluye cinco rasgos: asistencia y participación en reuniones de academia, elaboración de material didáctico, cumplimiento del programa, revisión y actualización del programa de la unidad de aprendizaje, capacitación, actualización del docente y participación en la elaboración del proyecto de academia.

De igual manera, es aplicado al final del semestre por el presidente del colegiado al que pertenece cada docente y es el mismo presidente el que le entrega los resultados de su evaluación a cada integrante de la academia.

Estrategia metodológica

Este trabajo forma parte de un proceso de investigación más amplio, por lo que en este artículo únicamente se presentan resultados de la dimensión personal en la evaluación del desempeño docente. Se realizó bajo el enfoque cuantitativo de tipo evaluativo y explicativo.

Objetivo. Metaevaluar las preguntas del cuestionario de evaluación del desempeño docente vía opinión del estudiante desde la dimensión personal en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Población. La población está constituida por el total de docentes en nómina del periodo otoño 2017 de los dos planes de estudio: 110 docentes.

Muestra. Se realizó un cálculo de muestra a un nivel de confianza del 95% con base a la siguiente formula:

$$n = \frac{z^2(p \cdot q)}{e^2 + \frac{z^2(p \cdot q)}{N}}$$

Resultaron 52 docentes. Se contemplan las siguientes variables categóricas: tipo de contrato, programa educativo y género.

Diseño, validación y aplicación del cuestionario

Diseño. El cuestionario está dividido en cuatro apartados: I. Datos generales, II. Experiencia docente, III. Campo formativo y IV. Dimensión personal, en este apartado se presentan afirmaciones de la práctica docente fundamentado en los constructos que aborda el instrumento de evaluación al desempeño docente del modelo universitario de la UATx.

Está formado por 4 ítems que se transformaron en positivos y 4 ítems redactados a manera de contraste llegando a un total de 8. Se les colocó una escala de Likert de 5 adjetivaciones que va desde *totalmente en desacuerdo* hasta *totalmente de acuerdo*.

Es importante mencionar que para los ítems redactados de manera positiva esperamos valoraciones cercanas a 5, y para los ítems redactados en forma de contraste valoraciones cercanas a 1 con el objeto de cumplir con la deseabilidad de la respuesta.

Validación. Para la validación de constructo se realizó su revisión por un grupo de expertos, constituido por investigadores del posgrado en Educación de la UATx, quienes analizaron y evaluaron cada uno de los ítems, considerando los objetivos de la investigación.

Después de atender las observaciones hechas por los expertos y ajustar el cuestionario, se realizó una prueba piloto con algunos docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UATx.

Posteriormente, se realizó una validación estadística para asegurar la confiabilidad del ítem con el algoritmo Alpha de Cronbach arrojando un valor de 0.84.

Aplicación. La recogida de información se realizó en un evento de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Se aplicaron los cuestionarios con los profesores asistentes, cumpliéndose el número de docentes considerados.

La siguiente tabla (tabla 1) presenta la muestra constituida por 52 docentes (26 hombres y 26 mujeres; de estos, 42 contrato tipo base y 10 contrato tipo honorarios).

Tabla 1. Muestra de docentes

Programa educativo	Total docentes	Género		Tipo de contrato	
		Mujer	Hombre	Base	Honorarios
Ciencias de la Educación	42	21	21	34	8
Comunicación e Innovación Educativa	10	5	5	8	2
Total	52	26	26	42	10

Fuente: Elaboración propia.

Resultados y su análisis

Se muestra la dimensión personal conformada por 8 ítems que representa a la variable dependiente “interacción docente – estudiante” a la que se le aplicaron las siguientes pruebas de inferencia estadística: t Student para una muestra, t Student para muestras independientes y ANOVA para más de dos muestras.

Prueba t para una muestra

Ítems redactados de forma positiva

Respuestas “muy buenas”

Las variables valoradas como buenas en la prueba de hipótesis de acuerdo a los resultados presentados son: respeto (X17), atención individual (X19) y motivación (X20).

Se obtuvieron valores de prueba de hipótesis superiores a $t=1.96$ (valor de tablas) comparado con un valor de prueba $u=4.0$. Por lo que se rechaza la hipótesis nula.

Los docentes consideran en el sentido “muy bueno” tratar con respeto a los estudiantes, brindar atención individual y motivarlos a asistir a tutorías (ver tabla 2).

Al respecto, Sayós, Pagés, Amador y Jorba (2014) encuentran que una de las principales características de un buen docente desde la opinión de los estudiantes es la competencia interpersonal. Hickman, Alarcón, Cepeda, Cabrera y Torres (2018) evidencian que los estudiantes consideran muy importante que el profesor los trate con respeto.

Por su parte, Galavan y Farías (2018) muestran en sus hallazgos que el interés personal del docente hacia sus estudiantes tiene un grado de influencia alta. Benois, Gómez, Briceño y Zumárraga (2016) sostienen que un buen docente debe mostrar interés por los estudiantes, ser atento y mantener un buen dialogo con el grupo.

Aunado a lo anterior, Salazar et al. (2016) mencionan que una de las características de un buen docente es la convivencia social en el aula como requerimiento para garantizar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Respecto a la motivación del docente hacia el estudiante, López, González y De León (2014) sostienen que es un rasgo fundamental en el docente universitario

efectivo. Sin embargo, también juega un factor determinante de desmotivación en el estudiante para abandonar la escuela (Alaban et al., 2018).

Tabla 2. Respuestas “muy buenas”

No. De pregunta	Pregunta	Media	Valor de prueba	Valor de t	Valoración de la respuesta
X17	Es obligación del docente tratar con respeto a todos los estudiantes	4.71	4.0	6.061	***Se rechaza Ho
X19	Debe el docente brindar atención individual a los alumnos que la solicitan.	4.18	4.0	4.452	***Se rechaza Ho
X20	El docente debe motivar a sus alumnos para asistir a tutorías y resolver sus dudas	4.63	4.0	7.941	*** Se rechaza Ho

****Excelente, ***Muy bueno, **Bueno, *Aceptable, No aceptable.

Fuente. Elaboración propia.

Respuestas “Buenas”

La variable valorada como regular en la prueba de hipótesis de acuerdo a los resultados presentados es la dedicación a los alumnos X18.

Se obtuvo un valor de prueba de hipótesis $t=4.232$, superior a 1.96 (valor de tablas), comparado con un valor de prueba $u=3.5$ por lo que se rechaza la hipótesis nula.

Los profesores consideran en el sentido “bueno” dedicar tiempo necesario a sus alumnos fuera de clase (ver tabla 3). Mérida (2013) argumenta que el intercambio comunicativo entre profesor y estudiante es la piedra angular sobre lo que se construyen los conocimientos.

Tabla 3. Respuestas “buenas”

No. De pregunta	Pregunta	Media	Valor de prueba	Valor de t	Valoración de la respuesta
X18	Es obligación del docente dedicar tiempo necesario a sus alumnos fuera de clase	4.14	3.5	4.232	**Se rechaza Ho

***Excelente, ***Muy bueno, **Bueno, *Aceptable, No aceptable.

Fuente. Elaboración propia.

Ítems redactados en forma de contraste

Respuestas “Aceptables”

Las variables valoradas como aceptables en la prueba de hipótesis de acuerdo a los resultados presentados son: resolución de dudas(X26), trato respetuoso (X27) y atención individual (X28).

Se obtuvieron valores de prueba de hipótesis superiores a $t=1.96$ (valor de tablas) comparado con un valor de prueba $u=3.0$. Por lo que se rechaza la hipótesis nula.

Los docentes consideran en el sentido “aceptable” resolver las dudas de los estudiantes en tutorías, las actitudes y comportamientos de los estudiantes dificultan un trato de respeto y la cantidad de alumnos que atiende le imposibilita brindar atención individual (ver tabla 4).

Espinosa (2014) argumenta que un mal clima de clase puede generar la falta de empatía con algunos alumnos, existiendo estudiantes que no puede superar algunas materias y en los que se manifiesta un claro problema de empatía con

el profesor, resultando difícil en ocasiones superar la asignatura si no se salva el problema personal.

Tabla 4. Respuestas “aceptables”

No. De pregunta	Pregunta	Media	Valor de prueba	Valor de t	Valoración de la respuesta
X26	Habitualmente los tutores resuelven las dudas de los estudiante	3.32	3.0	2.364	*Se rechaza Ho
X27	Las actitudes y comportamientos de los estudiantes de hoy dificultan que el docente mantenga un trato de respeto.	3.71	3.0	3.922	*Se rechaza Ho
X28	La cantidad de alumnos que atiende el docente le dificulta brindar atención individual.	3.41	3.0	2.097	* Se rechaza Ho

****Excelente, ***Muy Bueno, **Bueno, *Aceptable, No aceptable.

Fuente elaboración propia.

Respuestas “no aceptables”

La variable ponderada como no aceptable en la prueba de hipótesis de acuerdo a los resultados presentados es la carga de trabajo (X25).

Se obtuvo un valor de prueba de hipótesis $t=-1.344$ inferior a 1.96 (valor de tablas), comparado con un valor de prueba $u=3.0$ por lo que no se rechaza la hipótesis nula.

Es decir, los profesores opinan que “la carga de trabajo del docente no le debe impedir dedicar el tiempo necesario a sus alumnos fuera clase” (ver tabla 5). Espinosa (2014) menciona que uno de los aspectos que puede influir de forma

negativa en la calidad de la docencia es su carga elevada de clases, o bien sobrecarga de trabajo en sus funciones sustantivas (Isla et al., 2018).

Tabla 5.Respuestas “no aceptables”

No. De pregunta	Pregunta	Media	Valor de prueba	Valor de t	Valoración de la respuesta
X25	La carga de trabajo del docente le impide dedicar el tiempo necesario a sus alumnos fuera de clase	2.75	3.0	-1.344	No se rechaza Ho

****Excelente, ***Buena, **Regular, *Aceptable, No aceptable.

Fuente. Elaboración propia.

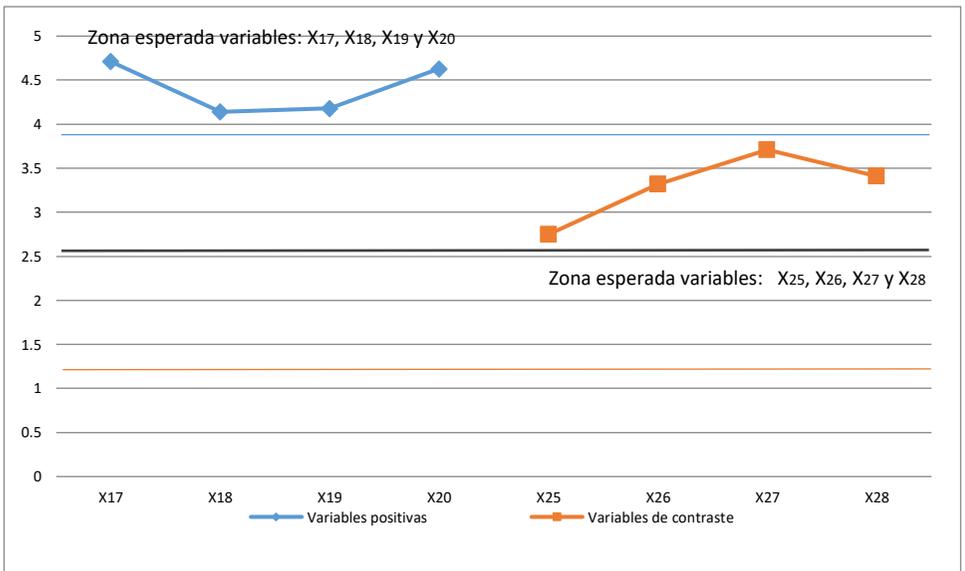
La siguiente grafica (grafica 1) muestra las valoraciones medias emitidas por los docentes respecto a las variables positivas (que van de X17 hasta X20) y de contraste (que van de X25 hasta X28).

Se consideran dos zonas esperadas, para las variables positivas cercanas a puntuaciones de 5 y para las variables de contraste puntuaciones cercanas a 1.

Al respecto, se evidencian puntuaciones que van de 4.14 hasta 4.71 para las variables positivas, y desde 2.75 hasta 3.71 para las variables de contraste.

Encontrando que únicamente las variables X18 y X25 cumplen con la deseabilidad de la respuesta.

Grafica 1. Comportamiento de las variables



Fuente. Elaboración propia

Prueba t para dos muestras

En las variables categóricas: Licenciatura (Ciencias de la Educación y Comunicación e Innovación Educativa); Género (hombre y mujer) y Tipo de contrato (base y honorarios), no se encontraron diferencias significativas, los resultados obtenidos en la prueba t para una muestra determinan valoraciones generalizadas para todos los sujetos participantes.

ANOVA

En el análisis de ANOVA para más de dos muestras se sometieron a prueba como variables dependientes las incluidas en la dimensión personal, y como factores de agrupación las variables: Edad (que va desde menos de 30 hasta

más de 61), estado civil (soltero, casado y otro) y ultimo grado de estudios (que va desde Licenciatura hasta Doctorado).

Se encontraron diferencias entre grupos únicamente en un ítem de la variable estado civil. La prueba F con un valor de 5.23 y una significancia de .007 determina que existe diferencia significativa en el ítem X19 “debe el docente brindar atención individual a los alumnos que lo solicitan”. Así mismo, por medio de la prueba de comprobación Post- Hoc de Duncan se determina que los solteros presentan una media cuadrática menor a los grupos de casados y otros.

Esto es una evidencia de que el estado civil tiene un impacto en la apreciación hacia las necesidades del estudiante.

Conclusiones

Con base en los resultados y considerando el objetivo de metaevaluar las preguntas del cuestionario de evaluación del desempeño docente vía opinión del estudiante en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), específicamente la dimensión personal.

Se encontró en un primer momento por medio de las preguntas en sentido positivo una buena valoración de las acciones del profesor relacionadas con la interacción docente-estudiante.

Sin embargo, en los ítems de contraste encontramos valoraciones medias que ponen en entre dicho los juicios emitidos en las preguntas positivas.

Los docentes coinciden en que la carga de trabajo no les debe impedir dedicar el tiempo necesario a sus alumnos fuera de clase.

De igual forma, se evidencia una mayor disposición de los Maestros casados y otro respecto a brindar atención individual a los alumnos que los solicitan, comparado con los docentes solteros.

Los resultados obtenidos proporcionan información relevante tanto para la toma de decisiones de los directivos de la FCE de la UATx, como a toda la comunidad universitaria.

Por lo que se sugiere someter a revisión las preguntas de la dimensión personal del cuestionario de evaluación del desempeño docente.

Ya que lo que se busca es retroalimentar y darle relevancia al dicho instrumento para su mejora. Así mismo, este ejercicio de metaevaluación nos sirvió para identificar las fortalezas y debilidades, lo que nos permite proponer acciones de capacitación fundamentadas, que impacten en los aprendizajes de los estudiantes.

De la misma manera, se aporta información valiosa a aquellas instituciones que están realizando prácticas de metaevaluación.

Referencias

Albán, J.J., Beltrán, G.E., Zumba, I.Y., Piza, N.D., Franco, E.J. & Figueroa, M.F. (2018). La motivación estudiantil en la educación superior, importancia del estudio en la actualidad. *Revista dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, edición especial.

- Arbesú, M.A. & García, J.M. (2017). La Evaluación Docente en Jaque: La visión de los Funcionarios Universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol 10(2), pp. 171-185. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.009>
- Benois, N.A., Gómez, F.I., Briceño, M.M. & Zumárraga, J.B. (2016). El Programa de Evaluación Docente en la UADY. Experiencia de la Implementación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol 9(1), pp. 161-179. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15366/riee2016.9.1.010>
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial, pp. 1- 20. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-canales.html>
- Espinosa, M.A. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *Revista de docencia universitaria*, Vol 12(4), pp. 161-177.
- Flores, F., Gatica, F., Sánchez-Mendiola, M. & Martínez, A. (2016). Evolución de la evaluación del desempeño docente en la Facultad de Medicina; evidencia de validez y confiabilidad. *Investigación en Educación Médica*, Vol 6 (22), pp. 96-103. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2016.06.004>.
- Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "Excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño docente universitario. *Revista Educación*, Vol 30(1), pp. 31 – 49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030103>.
- Galavan, J. O. & Farías, G. M. (2018). Características Personales y Práctica Docente de Profesores Universitarios y su Relación con la Evaluación del Desempeño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol 11(2), pp. 9-33. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.001>.
- García, J.M. (2014). ¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes universitarios. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol 22(15), pp. 1-24. Recuperado de <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n15.2014>
- García, J. M. & Medécigo, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores. *Perfiles Educativos*, Vol XXXVI (143), pp. 124-139.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary and Meta-Analysis of Research. *Educational Researcher*, Vol 5, pp. 3-8.
- Hamui, A., Ortiz, A., Cejudo, L., Lavalle, C. & Vilar, P. (2016). La evaluación de los docentes desde la perspectiva de los médicos residentes del Plan Único de Especializaciones Medicas. *Educación Médica*, Vol 18(2), pp. 88-97. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.010>
- Hickman, H., Alarcón, M.E., Cepeda, M.L., Cabrera, R. & Torres, X. (2016). Significado de un buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas. *Sinéctica*, 47. Recuperado de <http://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/636>
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata
- Isla, R., Marrero, H., Hess, S., Soriano, M., Acosta, S., Pérez, M.V. & Blanco, M. (2018). Una mirada longitudinal: ¿Es el "Docentia" útil para la evaluación del profesorado universitario? *RELIEVE*, Vol 24(2). Recuperado de: <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.12142>.
- López, A.B., Gonzalez, I. & De León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol 17(1), pp.133-148. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531>
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona: Horsori.
- Márquez, A. (2016). ¿Qué podemos esperar de la evaluación docente? *Perfiles Educativos*, Vol XXXVII (152), pp. 3-11.

- Mérida, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de docencia universitaria*, Vol 11(1), pp. 185-212.
- Mas, O. & Olmos, P. (2016). El Profesor Universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. La autopercepción de sus competencias actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol 21(69), pp. 437-470.
- Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de la literatura. *Perfiles educativos*, Vol XXXV (139), pp. 128-150.
- Rueda, M. & García, S. (2013). La evaluación en el campo de la educación superior. *Perfiles Educativos*, Vol XXXV (número especial), pp. 7-16.
- Salazar, J., Salazar, P., Pesci, G., Páez, R., Coloma, C. & Mendivil, L. (2016). La evaluación docente: una mirada desde el ejercicio profesional de los egresados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol 7(2), pp. 157-169.
- Santos, M.A. (2004). ¿El momento de la evaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol 23, pp. 913-931.
- Sayós, R., Pagés, T., Amador, J.A. & Jorba, H. (2014). Ser un buen docente ¿Qué opinan los estudiantes de la Universidad de Barcelona? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, Vol 5(2), pp. 135-149. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245131498003>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En: R. E. Stake (Ed.), *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation No. 1*. Chicago: Rand McNally.
- Silva, C. (2016). Una experiencia de participación de docentes y estudiantado para diseñar la encuesta de opinión. *Atenas*, Vol 4(36), pp. 119-135. Recuperado de: <http://Atenas.mes.edu.cu>
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación Sistemica*. Guía teórica y práctica. Barcelona, España: Paidós.
- Vera, H. & González-Ledesma, M.A. (2018). Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno. *Perfiles Educativos*. Vol XI (número especial), pp. 53-97.

1.7 Grupos numerosos y su impacto en la dinámica de trabajo en educación preescolar: un diagnóstico socioeducativo

Ramírez Sánchez Nelly

ramirezsancheznelly199@gmail.com

Ulises Santos Vásquez

Ulises_Santos1998@hotmail.com

Resumen

En los documentos normativos que regulan la educación preescolar se establecen algunos parámetros de referencia para el ejercicio docente: infraestructura, planes y programas, financiamiento, entre otros.

La cantidad de estudiantes que deben ser incorporados a cada grupo también ha sido normada.

Existe un reconocimiento generalizado de que el número de estudiantes es uno de los condicionantes la dinámica grupal.

A pesar de todo, los criterios normativos no siempre se cumplen. Con el propósito de evaluar las afectaciones de la dinámica grupal por la existencia de un grupo numeroso se realizó un diagnóstico socioeducativo en un centro de educación preescolar de la ciudad de Oaxaca.

Se realizaron entrevistas con los docentes y el personal directivo de la institución, así como observaciones directas en el aula. En el reporte se presentan las repercusiones en la dinámica grupal identificadas (control de grupo, retraso en el desarrollo de habilidades, calidad en la atención) y se

proponen algunas actividades que pueden reducir el impacto de esta situación en el aprendizaje de las niñas y niños.

Introducción

La educación preescolar es un nivel educativo al que no siempre se le da la importancia que realmente tiene, ya que es en esta etapa en la que el niño de 3 años comienza a tener una perspectiva del mundo muy distinta, y es donde las o los profesores toman el papel de guías o acompañadores con los niños; es por eso que es de suma importancia que los padres tomen en cuenta la educación preescolar de sus hijos para que ellos tengan un mejor desarrollo tanto motriz como psicológico.

De ahí se derivan más puntos relevantes sobre la educación preescolar, ya que como esta es un apoyo tanto para el niño como para el padre en el desarrollo del infante, es necesario que sea impartida de manera eficiente.

Es por ello que con el propósito de conocer cuál es el impacto de trabajar con un grupo numeroso a nivel preescolar, se llevó a cabo un diagnóstico en un Jardín de Niños ubicado en el centro de la ciudad de Oaxaca, llamado “Juan Enrique Pestalozzi”, y se dio a la tarea de analizar cuál es el impacto que tiene el hecho de trabajar con un grupo numeroso en el aula, a qué retos se enfrentan los profesores para poder hacer de esta educación una de calidad, tomando en cuenta que el grupo es numeroso y por tanto no se podría trabajar como se espera; así también detectar cuales son las repercusiones que tiene el niño en su desarrollo motriz y psicológico por este acto.

Teniendo como apoyo métodos y técnicas como la fenomenología, la entrevista y la observación participativa, se pudo obtener información de fuentes primarias la cual permitió conocer cuáles son los factores que realmente ocasiona esta problemática, dando al mismo tiempo las bases necesarias para poder proponer alternativas para así atenderla y dejar de ver esto como una problemática, y aprovechar este hecho para poder realizar mejor las actividades del aula.

Desarrollo

Planteamiento del problema

En el transcurso de las visitas realizadas a la institución, se distinguieron diversas problemáticas, tales como: la falta de material didáctico, aulas limitadas, áreas no definidas, instalaciones prestadas, falta de recursos materiales para el docente, la indisciplina por parte de los alumnos, y por último el más impactante, el cual es: el grupo numeroso que se encuentra en el aula; este tiene repercusiones tanto individual como a nivel del grupo, pues no se le brinda a los niños una atención personalizada, así como también repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la institución hay un total de 72 alumnos, los cuales están distribuidos de la siguiente manera: Primer grado: 22, Segundo grado: 26 y en Tercer grado: 24.

Marco teórico

¿Cuál es la importancia de la educación preescolar?

En la educación preescolar, el niño aprende a relacionarse con otros, a desarrollar la responsabilidad, la solidaridad y la importancia de respetar las

reglas y las normas, además de una serie de hábitos que forjarán su carácter, todo ello en un ambiente lúdico y grato que le proporcionarán confianza y seguridad en sí mismo.

Un centro de preescolar, además de ofrecer actividades estructuradas en un ambiente controlado, puede ayudar a detectar anomalías físicas o psíquicas, que podrán ser canalizadas y tratadas a tiempo por especialistas.

Es en preescolar donde los niños empiezan a dejar de lado su egocentrismo porque se dan cuenta de que el mundo no gira alrededor de ellos y que hay otras personas a las que debe considerar y respetar.

Es el lugar donde aprenden a ser más independientes y autosuficientes porque no están los padres para ayudarlos, por tanto, no les queda más remedio que hacerse cargo de sus propias cosas y aprender a pedir ayuda. Además de todo, en el área cognoscitiva, los niños terminan el preescolar sabiendo leer, escribir y calcular operaciones sencillas.

Anteriormente se aprendían estas cuestiones en la primaria, pero ahora deben llegar sabiéndolo y si algún niño no tiene esos aprendizajes, le costará mucho más nivelarse con los demás. (Llamas, 2016).

El niño, con su enorme potencial físico e intelectual, es un milagro frente a nosotros. Este hecho debe ser transmitido a todos los padres, educadores y personas interesadas en niños, porque la educación desde el comienzo de la

vida podría cambiar verdaderamente el presente y futuro de la sociedad. (Montessori citado en Llamas, 2016).

Cantidad de alumnos por grupo y por docente

En materia de educación preescolar existen diversos criterios sobre el número de estudiantes por maestro y por grupo.

La organización que establece criterios mínimos más estrictos es la National Association for the Education of Young Children (NAEYC), que señala que para grupos de niños de cuatro y cinco años, se deben tener, como máximo, diez alumnos por docente; sin embargo, la conformación de éstos no debe ser mayor de veinte alumnos, al menos que haya dos maestros, o una docente y un auxiliar por grupo.

No obstante, la NAEYC reconoce que estas proporciones pueden cambiar dependiendo del currículo, la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, el horario en que se atiende a los alumnos y otros factores (Ramsey & Reid citados por Montie, citado por Pedroza et al, 2010: 85).

La importancia de una atención personalizada en los niños de preescolar

El periodo de atención individual debe concebirse como un espacio de atención donde se posibilite la interacción del niño y la niña con la docente y le permita a ésta, determinar individualmente el nivel maduracional y de realidad de los niños y niñas para ofrecerles la atención necesaria.

Además, este periodo orienta mejor el proceso de aprendizaje y fortalece el desarrollo de los infantes.

Este momento de la jornada preescolar debe ser congruente con un trabajo por desarrollo humano, tomando en cuenta las potencialidades y capacidades individuales de los niños y las niñas para una intervención pertinente. (Cárdenas, 2006:73)

Condiciones que caracterizan el periodo de atención individual

A fin de propiciar un espacio para el desarrollo humano en el jardín de niños, se considera que el periodo de atención individual atienda las siguientes condiciones:

- Elaborar un diagnóstico pedagógico en primera instancia que permita un pronóstico objetivo.

- Observar permanentemente la dinámica que se genera en la interacción grupal.
- Partir del afecto y del ambiente que le brinde la seguridad básica.
- Establecer ese periodo como espacio de interacción.
- Requerir la participación coordinada y oportuna de la familia promoviendo el nivel de motivación o interés por aprender y apoyar a cada niña y niño.
- Proporcionar un espacio de autorrealización del niño y la niña.
- Presentar estrategias con el fin de que parta del sentido de logro de la niña y del niño o de la capacidad que sea él o ella quien pueda valerse por sí mismo.

- Relacionar las estrategias planteadas para que partan de experiencias y vivencias cercanas de la niña y del niño y del proceso de evolución.
- Respetar los estilos de aprendizaje.
- Aplicar el juego como la metodología por excelencia para el aprendizaje.
- Integrar las acciones propuestas para que sean integrales, y que partan de la conclusión, reflexión y acción.
- Tomar en cuenta el ensayo y el error como un medio para crear nuevos aprendizajes.
- Mantener el registro permanente de los avances y logros para el reajuste y la reorientación de la acción pedagógica.
- Elaborar el plan de desarrollo para orientar el trabajo individual de las niñas y niños. (Cárdenas, 2006:74)

¿Importa el número de alumnos de la clase?

Una de las organizaciones que ha estudiado cómo afecta el número de alumnos en clase es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), que ha investigado cómo varía el número de alumnos por clase en el mundo y cómo afecta esto en su aprendizaje. Según esta organización, el número de alumnos no es la única variable que mejoraría la calidad de la educación, también hacen mención al número de horas de clase de los alumnos, el número de horas que trabajan los profesores y el sueldo de estos, como las variables clave para controlar el gasto y la calidad de la educación.

Entre 2000 y 2009, fueron muchos los países que invirtieron en reducir el número de alumnos por aula, pero según la OECD el resultado académico fue apenas imperceptible.

De hecho aseguran que lo que realmente mejoraría los resultados académicos es la mejora de la calidad de la enseñanza, en concreto el nivel del profesorado.

Aunque según la OECD la reducción del número de alumnos no mejora el rendimiento de la clase, si se comprobó que la reducción de entre 7 y 10 alumnos por aula a edades tempranas, tenía unos efectos positivos a largo plazo. También se comprobó que la reducción de alumnos por aula afectaba, sobre todo, a aquellos grupos sociales más desfavorecidos.

La reducción del número de alumnos también se notaba especialmente con profesores con poca experiencia y en clases en las que había alumnos con problemas de conducta, principalmente, porque al reducir el número de alumnos esto daba la oportunidad al profesor de atender mejor a aquellos alumnos que más lo necesitaban. (Espinosa, 2014).

La gestión de la enseñanza en grupos numerosos

En grupos numerosos el profesor tiene que realizar un esfuerzo por mantener la disciplina y la atención, sino de la totalidad, al menos de la mayoría del grupo. Con este problema de partida, la enseñanza en grupos grandes no puede limitarse a la utilización de métodos tradicionales expositivos exclusivamente, el reto para el docente es programar una serie de metodologías y recursos docentes que se complementen para conseguir el desarrollo de competencias, a la vez que le ayuden a captar el interés y motivar al alumnado. (Sobrados, 2016:781).

Teniendo como base las teorías anteriormente mencionadas, se mostró la importancia que tiene la educación preescolar en el desarrollo de los infantes, algunas de ellas son potenciar sus habilidades, mostrar características sobre lo que los niños son capaces de hacer, así mismo para detectar algunas dificultades que éste tenga, ya sean físicas o psicológicas.

Para poder llevar a cabo esto se necesita de un lapso de tiempo en el que la relación sea profesor-alumno y ya no profesor-grupo, es decir, debe existir una atención individualizada para que así el profesor pueda detectar más a fondo y de mejor manera en lo que puede ayudar al niño, tanto en el nivel académico así como en el social; es por eso que resulta de gran importancia el número de alumnos que se tenga en un grupo de preescolar, ya que es la etapa en la que los niños necesitan más atención, y el hecho de que un profesor tenga muchos alumnos hace más difícil estas acciones, así mismo resulta importante asignar el número de alumnos para el grupo, o de otra manera será conveniente que se utilicen estrategias en las que se mantenga a todo el grupo integrado.

Es por eso que se decidió abarcar el tema de la demanda educativa, para poder mostrar y dar a conocer los efectos y cómo repercute en la educación y desarrollo de los infantes.

Método Montessori

El método Montessori es un método ideado por la educadora italiana María Montessori a finales del siglo XIX, que se basa en la estimulación y el respeto, y que se caracteriza por poner énfasis en la actividad dirigida y observación clínica

por parte del profesor, tratando siempre de adaptar el entorno de aprendizaje del niño a su nivel de desarrollo.

El propósito primordial de este método consiste en liberar el potencial de cada uno.

Según María Montessori, “la escuela no es un lugar donde el maestro transmite conocimientos, si no un lugar donde la inteligencia y la parte psíquica del niño se desarrollará a través de un trabajo libre, con material didáctico especializado”.

Método

La metodología en la que está basada el diagnóstico es en la de Alfredo Astorga y Bart Van Der Bijl, que es el diagnóstico participativo, el cual “nos permite comprender los problemas de nuestra realidad, de tal manera que tengamos los conocimientos necesarios para planificar y realizar acciones” (s.f.:24).

De igual manera esta metodología permite insertarse en la institución donde se llevó a cabo el diagnóstico para así poder entender de mejor manera la problemática encontrada.

El método que se utilizó para llevar a cabo este diagnóstico fue la fenomenología ya que éste permite percibir los sucesos de manera directa así como también nos hace formar parte de ellos.

Como apoyo también se utilizaron técnicas tales como la entrevista y la observación, con las cuales se pudo recabar información de fuentes primarias,

que en este caso son las profesoras, así como también la información que se obtuvo de las visitas realizadas al plantel.

Resultados

De acuerdo con las visitas realizadas en el Jardín de Niños “Juan Enrique Pestalozzi”, se dio a conocer la problemática que parecía la más sobresaliente, la cual ya se mencionó anteriormente que es el grupo numeroso con el que se trabaja en las aulas del preescolar, de acuerdo con lo que las profesoras mencionaron durante las entrevistas, se pudo percatar que de esto se derivan más problemas, como la indisciplina por parte de los niños, la falta de la atención individualizada hacia los niños por parte de la profesora, y esto a su vez ocasiona que la profesora no tenga un conocimiento más profundo de sus alumnos; también el tamaño de las aulas es muy importante ya que si es un espacio muy reducido y son muchos alumnos, hay un desorden en ella ya que no tienen el espacio que se necesita para llevar a cabo sus actividades.

Todo esto ocasionado principalmente por la alta demanda que tiene debido a la ubicación de la institución, puesto que se encuentra en zona céntrica y a los padres de familia que trabajan cerca de la zona les resulta cómodo y más viable llevar ahí a sus hijos, por otro lado, como el preescolar imparte sus clases en las instalaciones de un Centro de Asistencia Infantil Comunitario (CAIC), puede hacer uso de los servicios que en él se brindan, tales como: atención dental, psicológica y médica; y es aún mejor para el cuidado y desarrollo de los niños.

Tomando en cuenta la norma establecida por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación sobre el número de alumnos que debe ser atendido

por una profesora a nivel preescolar, en la que se establece que el mínimo de alumnos es de 10 y el máximo es de 20 siempre y cuando la profesora cuente con el apoyo de un auxiliar, de no ser así, el grupo no debe pasar de 15 alumnos.

Por lo tanto en el preescolar en donde se trabajó no se cumple con esta norma, ocasionando a su vez que el aprendizaje de los niños no sea significativo, es decir, que no sea como realmente se espera; siendo esto el resultado de la falta de atención individualizada hacia los niños, provocando también que no sepan el tipo de aprendizaje que cada uno de ellos tienen.

Ya que se observó que las estrategias utilizadas para el desarrollo de la clase no son variadas y por lo tanto solo unos son los alumnos que le prestan atención y el resto son los que se van a casa sin haber aprovechado las horas de educación brindada, y esto porque la clase se desarrolla solo para el interés de algunos y no para llamar la atención de la mayoría del grupo.

Discusión

De acuerdo a la norma establecida, se observó que el máximo de niños que una profesora puede atender, es un total de 15 niños, pero en las aulas de esta institución, el número de alumnos no puede disminuir, ya que es indispensable la matrícula para que el preescolar siga brindando sus servicios, por lo tanto, aparte de la cantidad de niños que hay, se deben tomar en cuenta otros puntos como los menciona la OECD, tales como: las horas que se trabajan, el sueldo, la preparación de las docentes, y lo más importante, las estrategias utilizadas para el desarrollo de las actividades dentro del aula; estas son indispensables para su buen desarrollo ya que si no se lleva una planeación, no habrá orden al

momento de llevar a cabo las actividades, en cambio sí se conocen las estrategias y métodos efectivos, son esos los que se deben implementar para tener a todo el grupo atento y sobre todo aprendiendo.

Conclusiones

Debido a que la matrícula de alumnos no puede ser disminuida, ya que por ellos es que el jardín de niños sigue en pie, decidimos intervenir en el problema de otra forma, es decir, proponiendo alternativas que mejoren el desarrollo de la clase, así como también buscando una manera en la que la profesora pueda realizar todas las actividades que son necesarias para llevar a cabo una buena educación, y con esto mejorar el orden del aula y la atención que se le brinda a los menores.

Incluir actividades directrices como: el juego y actividades con objetos (de construcción), por ejemplo: rompecabezas o bloques de madera (lego), aunque deben ser diseñados especialmente para su edad, ya que no se podría poner a los pequeños un rompecabezas de muchas piezas pues eso lo estresa y no se obtienen los resultados que se deberían tener; estas actividades ayudarán a que el niño sea más ordenado, se mantendrá ocupado y al mismo tiempo desarrollará sus habilidades motoras finas.

También a través del cuento, la pintura y la música se puede enseñar al niño; el cuento ayuda a que el niño gestione sus emociones, desarrolle su imaginación, su atención y memoria, al mismo tiempo mediante el cuento se le pueden enseñar conceptos morales; mediante la pintura los niños aprenden a diferenciar y conocer los colores, conocer texturas y al mismo tiempo se divierten expresando su creatividad; la música da seguridad emocional, confianza, porque se sienten comprendidos al compartir canciones, también a

través de las canciones infantiles, en las que las sílabas son rimadas y repetitivas, y acompañadas de gestos que se hacen al cantar, el niño mejora su forma de hablar y de entender el significado de cada palabra, así mismo con la música la expresión corporal del niño se ve más estimulada.

Implementando actividades como el desgranado y pelado de diversas verduras o frutas con un variado de texturas esto hará que los alumnos tengan una psicomotricidad fina, sobre todo en la coordinación manual, la fuerza de los dedos, y se logre una buena escritura.

Dichas actividades se desarrollarían de una buena manera teniendo un salón con idea Montessori ya que esto nos permitirá tener áreas definidas, de acuerdo a cada actividad y así se podrá tener un orden por parte de los alumnos inculcando siempre la socialización, el respeto y la solidaridad.

Referencias

- Artero, C. (s.f). ¿Qué es el método Montessori y cuáles son sus características?. Recuperado el 19 de febrero del 2019 de: <https://fundacionindig.com/metodo-montessori-caracteristicas/>
- Astorga, A., Van, B. (s.f.) (2a ed). Manual del diagnóstico participativo. Argentina: Hvmantitas.
- Cárdenas, H. (2006). El periodo de atención individual; espacio que favorece el desarrollo humano. Pensamiento actual, 7, 68-77. Recuperado el 22 de noviembre de 2018 de: <file:///C:/Users/Pame/Contacts/Downloads/Dialnet-ElPeriodoDeAtencionIndividual-5897947.pdf>
- Espinosa, C. (2014). ¿Importa el número de alumnos en clase?. Recuperado el 22 de noviembre del 2018 de: <http://vamoscreciendo.com/2014/11/29/importa-el-numero-de-alumnos-en-clase/>
- Llamas, P. (2016). La importancia de la educación preescolar. Recuperado el 22 de noviembre de 2018 de: <http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/la-importancia-de-la-educacion-preescolar>
- Pedroza, L., Pérez, M., Ruiz, G. & López, A. (2010). La educación preescolar en México. México: Informes institucionales. Recuperado el 5 de diciembre de 2018 de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/3/images/educacion_preescolar.pdf
- Sobrados, M. (2016). El trabajo docente en grupos numerosos. Experiencias en el uso del portafolio. Opción, 32 (10), 773-788. Recuperado el 3 de diciembre de 2018 de: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048901043.pdf>

1.8 Las prácticas docentes en el proceso de inclusión en la escuela Secundaria Técnica #36

Ana Gabriela Martínez Flores
gabriela.mafa@hotmail.com

Aura Kismet Ruiz Teyssier
auraruiz35@gmail.com

Guadalupe Velázquez Flores
docenciagvf@gmail.com

Resumen

El presente documento es el reporte de una investigación en proceso que tiene como propósito analizar las prácticas educativas que emplean los docentes en el proceso de inclusión de una niña invidente de la Escuela Secundaria Técnica #36 “La Joya Tlaxcala”, a fin de identificar los problemas que enfrentan los docentes, describir las actividades que desarrollan para favorecer el aprendizaje y, finalmente reconocer las prácticas que emplean ante la inclusión.

La investigación permitirá dar respuesta a una problemática del siglo XXI con la que algunos egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación se enfrentan en la vida laboral; una preparación psicopedagógica para atender los procesos de inclusión de niños con discapacidad.

De esta manera tendremos un panorama acerca del estado actual de la inclusión educativa, para poder generar en los docentes y estudiantes en formación, el compromiso por una educación basada en la equidad y el respeto mutuo.

La investigación seguirá un enfoque metodológico cualitativo, el cual produce datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas ya sea de manera oral y/o escritas, así como la conducta observable.

Dadas las características de nuestra investigación y la declaración de los objetivos, utilizaremos el método de estudio de caso, ya que, este es adecuado para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.

Introducción

La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue elaborada por representantes de todas las regiones del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales y, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948. Se instituye como un ideal común para todos los pueblos y naciones, estableciendo un marco jurídico en el que se contempla “El derecho a la educación” el cual en su artículo 26° menciona que:

“... toda persona tiene derecho a la educación, la cual debe ser gratuita y obligatoria, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental; tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...”(Fundación Internacional de Derechos Humanos,1948).

De ahí que la Convención sobre los derechos del Niño, reafirma que entre los objetivos de la educación es importante considerar:

“...desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena entre otros” (CDN, 1989).

Lo anterior obliga al Sistema educativo nacional a ofrecer una educación de calidad; la excelencia también depende del grado de inclusión de todo el alumnado, también de aquel que puede mostrar en algún momento de su escolarización algún tipo de necesidad educativa específica (Escudero y Martínez, 2011).

Es decir, la calidad y la excelencia académica deben atender a parámetros de equidad y de atención a la diversidad para la construcción de una escuela más igualitaria, que ofrezca realmente igualdad de oportunidades para la mejor cohesión y progreso social.

Ante este escenario, a finales del siglo XX, la Escuela integradora supuso un primer paso hacia la disminución de las desigualdades sociales y económicas, consecuencia de un sistema educativo también desigual.

Y especialmente integrar a las personas con alguna discapacidad; ya que las niñas y los niños con discapacidad han sido marginados dentro de los sistemas

educativos y han experimentado exclusión, discriminación y segregación en la educación.

Con frecuencia se les ha ubicado en clases o escuelas diferentes o, incluso, negado el acceso a cualquier tipo de educación.

La discriminación hacia las personas con discapacidad parte de un grave error. Hay quienes creen que la sociedad se divide en: “normales” o “competentes” y en “anormales” o “incapaces”, situación que los excluye de la colectividad.

No obstante el Sistema educativo en México debe proponerse:

“...eliminar las barreras para el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes, ofreciendo la base para que todos los estudiantes, independientemente de cualquier discapacidad, cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de todas sus capacidades, la inclusión y equidad deben ser principios básicos que conduzcan el funcionamiento del sistema...”(SEP,2017).

En consecuencia las escuelas inclusivas dan respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos, y se construyen a través de la participación y acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen.

Las tendencias pedagógicas actuales indican la necesidad de generar escuelas inclusivas que suponen ir más allá de lo que hoy conocemos como integración.

La existencia de un liderazgo con filosofía inclusiva que juegue un papel activo y propositivo, que motive y que colabore, es un elemento fundamental en el desarrollo y mantenimiento de una cultura escolar sólida y con orientación inclusiva, por ello la práctica docente representa un papel sumamente importante (Gutiérrez–Fierro, M., & Morales-Sifuentes, L., & Viramontes-Anaya, E. 2014).

Con una escuela inclusiva se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual.

En vista de lo anterior la Escuela Secundaria Técnica #36 “Ing. Guillermo González Camarena” lleva a cabo el proceso de inclusión educativa; la Unidad de Apoyo a la Educación Regular, conocida como USAER ofrece apoyo en el proceso de integración de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, siendo uno de los casos el de una niña con discapacidad visual, con este estudio se pretende identificar las prácticas que los docentes emplean para el proceso de inclusión, que problemas enfrentan los docentes ante la inclusión y que actividades desarrollan para favorecer el aprendizaje e inclusión.

De esta manera, sugerir especial atención en áreas de psicopedagogía en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, para que los egresados tengan herramientas que sean de utilidad para una práctica docente de calidad.

Desarrollo

Más de setenta millones de niños y niñas continúan sin escuelas, y en muchos países desarrollados donde sí cuentan con esa oportunidad, son también millones los que salen del sistema sin la formación debida, justa y necesaria(UNESCO,2010);la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación.

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas

educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

Entre algunas discapacidades, la visual es considerada por organismos internacionales como la segunda discapacidad más inhabilitante; la ceguera o debilidad visual afecta a 467 mil personas en México (INEGI, 2014).

En el caso de las personas ciegas o débiles visuales no se tienen que hacer grandes inversiones para garantizar una educación incluyente que les permita asistir a escuelas regulares y contar con profesores de apoyo debidamente capacitados, a fin de asegurar una mejor inserción laboral en un futuro.

Al respecto, INEGI señala que 51.7 por ciento de la población con discapacidad visual de 6 a 29 años de edad no asiste a la escuela, mientras que 32.2 por ciento del total de las personas ciegas o débiles visuales en México es analfabeta.

Los resultados censales indican que a medida que aumenta la edad disminuye la posibilidad de continuar con una instrucción académica, pues a pesar de que 83.6 por ciento de los menores entre 6 y 9 años asiste a la escuela, sólo 41.7 por ciento de los adolescentes entre 15 y 19 años sigue estudiando, mientras

que 6.5 por ciento de la población entre 25 y 29 años se encuentra en las aulas (INEGI, 2014).

La prevalencia de la discapacidad en México es de 6%, según los datos de la (ENADID 2014).

Esto significa que 7.1 millones de habitantes del país no pueden o tienen mucha dificultad para hacer alguna de las ocho actividades evaluadas: 1) caminar, subir o bajar usando sus piernas; 2) ver (aunque use lentes); 3) mover o usar sus brazos o manos; 4) aprender, recordar o concentrarse; 5) escuchar (aunque use aparato auditivo); 6) bañarse, vestirse o comer; 7) hablar o comunicarse; y 8) problemas emocionales o mentales; son estas personas quienes enfrentan múltiples obstáculos (OMS, 2014) para gozar “de todos los derechos que establece el orden jurídico mexicano, sin distinción de origen étnico, nacional, género, edad, condición social, económica, identidad política, lengua, situación migratoria o cualquier otra característica propia de la condición humana o que atente contra su dignidad” (DOF, 2011).

Con arreglo a la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10, actualización y revisión de 2006), la función visual se clasifica en cuatro categorías principales: visión normal; discapacidad visual moderada; discapacidad visual grave; ceguera.

La discapacidad visual moderada y la discapacidad visual grave se reagrupan comúnmente bajo el término «baja visión»; la baja visión y la ceguera representan conjuntamente el total de casos de discapacidad visual.

La educación es un derecho constitucional que está dirigido para todos los ciudadanos, sin embargo, no se respeta esta jurisprudencia; existe discriminación por parte de las instituciones de educación. Una de las tragedias de nuestro tiempo es que son muchos los niños que no reciben educación y no tienen oportunidad de ir a la escuela. Esto se agrava por la escasez de oportunidades educacionales en la adultez.

El fracaso en ofrecer educación a todos los niños corren parejas con el hambre y la guerra como una de las mayores denuncias que se hacen al presente orden político.

Quienes sufren discapacidades aquellos que tienen la mayor necesidad de educación son, irónicamente, quienes menos posibilidad de recibirla tienen.

Esto es válido tanto para los países desarrollados como para los en desarrollo.

En los países desarrollados muchos niños con discapacidades son excluidos formalmente del sistema educativo o bien reciben dentro de éste un tratamiento menos favorable que los otros alumnos, en tanto que en muchos países en desarrollo la lucha por impulsar la educación obligatoria para la mayoría de los niños precede a la de satisfacer las necesidades educativas especiales de quienes enfrentan discapacidades.

Una encuesta, realizada por la UNESCO entre 1986-87, encontró que 34 de 51 países que habían suministrado información (de todos los continentes), tenían menos del 1% de alumnos matriculados en programas de educación especial

(UNESCO, 1988a). Se señala que 10 de estos 34 países disponían de programas en educación especial para menos del 0.1 % de los estudiantes.

A partir de la Convención, la educación especial tiene que dejar de ser considerada un sistema separado e independiente de la educación general, para convertirse en un sistema al servicio de ésta, como ya se había anticipado en los trabajos derivados de la Declaración de Salamanca (Giné, 2004).

Al plantearse la educación inclusiva como un cambio de paradigma, la educación especial reconfigura su razón de ser como un conjunto de apoyos y recursos de los que deben disponer los sistemas educativos para dar respuesta a las necesidades que presenten los alumnos que por alguna condición de discapacidad no se benefician del derecho a la educación (Ortiz, 2004; Suárez Valero, 2006).

En este sentido, es importante señalar que no es eliminando a los profesionales y servicios de educación especial como se avanza en la inclusión.

Si bien es cierto que es necesaria su reorientación, esto no es suficiente, pues el foco de atención debe estar puesto en la refundación del sistema educativo en su conjunto.

Contrario a la prescripción de la CDPD de establecer un sistema de educación inclusivo, el gobierno mexicano ha optado por mantener el modelo de educación especial con un persistente abandono de los servicios de educación especial (Ezcurra, 2000, 2003; Montes B., 2010; Meza, 2009) e implementar

algunos programas en los que prevalece el paradigma asistencialista (Montes B., 2010; ONU, 2014).

El ANMEB de 1992 derivó en una serie de cambios estructurales de gran relevancia para la educación en general y para la de personas con discapacidad en particular, entre los que destacan, por un lado, la transferencia de la administración de los recursos y las atribuciones operativas a los gobiernos estatales y, por otro, la desaparición de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) y la reorientación de los Servicios de Educación Especial, bajo el supuesto de implementar la integración educativa en el país.

La mayoría de los maestros fueron educados bajo un modelo tradicional, y aunque en la actualidad se habla de constructivismo, se sigue realizando una mezcla de constructivismo con tradicionalismo, pero también está en los docentes la capacidad para realizar cambios acordes a las nuevas reformas y acuerdos. Sin embargo, se debe prestar mucha atención a la aplicación de estrategias y técnicas en el desarrollo de las actividades diarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: el trabajo colaborativo y no cooperativo —exclusivamente— la participación, el involucramiento de la creatividad, motivación intrínseca, libertad de expresión, uso y empleo de las TIC, análisis, investigación, involucramiento a través de los proyectos y sobre todo ofrecer la confianza para crear ambientes de aprendizaje, esto tal y como lo describe Dean (1993).

El docente actual, debe estar consciente de que pertenece a una sociedad del conocimiento que exige una cantidad de competencias a desarrollar con los

estudiantes para poder ampliar las clases y actividades, logrando cambios precisos, como tener claro que son un ejemplo a seguir, por lo que el trabajar y crear ambientes de aprendizajes significativos augura un involucramiento y desarrollo de competencias dentro y fuera de la escuela.

Además, es tarea del docente que dentro de estos cambios inspiren y enlace contenidos hacia una visión compleja que conlleva a una educación integral, considerando que la mejor manera de transformar a la sociedad es, sin duda, a través de la formación, donde construya una nueva forma de hacer teoría del conocimiento acorde a la nueva educación, ciencia y filosofía que se requiere para transformar la sociedad con el involucramiento de todos los actores de la educación.

En la práctica docente diaria, los maestros deben implementar estrategias con actividades como por ejemplo: la construcción de la competencia por proyectos, estudio de casos, por transversalidad, por grupos de discusión, paneles, debates, proyectos didácticos, de tal forma que las estrategias lo lleven a resolver y enfrentarse a los problemas reales; que le permitan al estudiante vaya más allá de lo visto en clase (metacognición) para que su aprendizaje sea significativo, como el uso organizadores gráficos, trabajo entre pares, autoevaluación, ya que las actividades traen consigo un proceso de complejidad de acuerdo a las etapas de desarrollo de los alumnos, por lo que se debe buscar lo mejor para ellos, y eso será a través de los trabajos que desarrolle.

Arredondo (1989) describe que el docente además de ser facilitador también funge el papel de investigador, asesor y guía, señalando que debe indagar

respectos de los intereses de los alumnos, el contexto cultural, social y escolar, factores importantes que dicha investigación o reconocimiento permitirá saber qué estrategias y/o técnicas se deben aplicar, logrando así que los alumnos cumplan con los aprendizajes esperados.

Arredondo (1989) describe que el docente además de ser facilitador también funge el papel de investigador, asesor y guía, señalando que debe indagar respecto de los intereses de los alumnos, el contexto cultural, social y escolar, factores importantes que dicha investigación o reconocimiento permitirá saber qué estrategias y/o técnicas se deben aplicar, logrando así que los alumnos cumplan con los aprendizajes esperados.

Para Zabalza los docentes “vinculan el proceso de enseñanza y de aprendizaje como un proceso conjunto...(que) combina(n) la Especialización en el conocimiento que enseña y la de profesor en una sola identidad... por lo que combina lo profesional y lo didáctico y las condiciones personales del profesor” (Zabalza, Universidad Javeriana de Cali, 2005). El docente es una sola persona que enfrenta una acción pedagógica y didáctica, pero definida toda esta tarea por su condición personal.

Este autor enfatiza en que no se puede separar la tarea de la persona que la realiza y que el objetivo de toda la tarea es orientar la apropiación de un conocimiento específico.

Para la presente investigación, se entiende al docente en el ámbito de la formación estudiantil, como aquel que es un formador de las generaciones de

las nuevas familias, comunidades, empresas e instituciones; que ponga en el centro de su vocación los valores humanos, solo así esta tendrá sentido y podrá recobrar el lugar social que le corresponde; en la cual como diría Heráclito: lo único permanente es el cambio.

García-Cabrero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa.

Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo.

Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.

Por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en

función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Coll y Solé (2002) señalan que el análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor.

El concepto de interactividad constituye una de las ideas clave de Coll y Solé (2002). Alude al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatiza el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase.

El concepto de interactividad incluye lo sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, actividad a la que los autores se refieren como el triángulo interactivo.

La Educación Inclusiva implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

En la escuela inclusiva, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

La Educación Inclusiva se entiende como la educación personalizada, diseñada a la medida de todos los niños en grupos homogéneos de edad, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias. Se fundamenta en proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como ésta precisa, entendiendo que podemos ser parecidos pero no idénticos unos a otros y, con ello, nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración Mundial sobre Educación y el Decreto 366 del 9 de febrero de 2009, entre otras, reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

Esto implica planeación y preparación por parte de las entidades educativas que servirán a este propósito.

La vigencia de este marco jurídico general de los derechos humanos, no ha impedido situaciones de exclusión educativa y la invisibilidad de ciertos sectores de la población a la hora de ejercer su derecho a la educación, en opinión de Slee (1998), la Educación Especial ha ocultado el fracaso de los centros educativos para ofrecer una educación adecuada para todos.

El profesor López Melero (2004 y 2006) plantea la necesidad de formar a los futuros docentes, los docentes del siglo XXI, en una cultura de la diversidad que fundamenta la educación inclusiva, su concepción y sus prácticas didácticas.

Y es que plantea que, en un sistema escolar moderno, el alumnado, lejos de ser un mero receptor pasivo de información y normas, aprende de manera activa explorando, seleccionando y transformando el material de aprendizaje.

En la Escuela Secundaria Técnica Número 36 ubicada en la comunidad “La Joya” del municipio de Tlaxcala, se encuentran diferentes casos de discapacidad.

Dentro de estos casos se encuentra específicamente el de una niña invidente que ingreso recientemente.

De ahí que las preguntas que guían esta investigación son las siguientes:

¿Cuáles son las prácticas que emplean los docentes para la inclusión de una niña invidente en la Escuela Secundaria Técnica #36 “Ing. Guillermo González Camarena”?

¿A qué problemas se enfrentan los docentes ante la inclusión de una niña invidente dentro del aula de la Escuela Secundaria Técnica #36 “Ing. Guillermo González Camarena”?

¿Qué actividades desarrollan los docentes para favorecer el aprendizaje y la inclusión de una niña invidente en la Escuela Secundaria Técnica #36 “Ing. Guillermo González Camarena”?

La investigación permitirá dar una respuesta a una problemática real de siglo XXI con en el que algunos egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación se enfrentan en la vida laboral.

De esta manera tendremos un panorama general de la inclusión educativa, para poder generar en los docentes y estudiantes en formación, el compromiso por una educación basada en la equidad y el respeto mutuo.

Objetivos de Investigación

Objetivo general

Analizar las prácticas educativas que emplean los docentes en el proceso de inclusión de una niña invidente en la Escuela Secundaria Técnica #36 Ing. Guillermo González Camarena.

Objetivos específicos

Reconocer las prácticas que emplean los docentes ante la inclusión educativa de una niña invidente en la Escuela Secundaria Técnica #36 “Ing. Guillermo González Camarena”.

Identificar los problemas que enfrentan los docentes ante la inclusión de una niña invidente dentro del aula en la Escuela Secundaria Técnica #36 “Ing. Guillermo González Camarena”.

Describir las actividades que desarrollan los docentes para favorecer el aprendizaje y la inclusión de una niña invidente en la Escuela Secundaria Técnica #36 “Ing. Guillermo González Camarena”.

Conclusiones y/o sugerencias

El sujeto de estudio es una niña de 12 años diagnosticada con macroftalmia y cataratas desde los 4 meses de edad, su madre se embarazó los 37 años de edad con riesgo de pérdida del bebé, previamente tuvo un aborto, en el cual, espero un año para embarazarse.

La escuela secundaria donde asiste esta niña le dan la atención necesaria para aprender de forma fácil, ya que, al principio no contaban con libros especiales para esta niña, sin embargo, la maestra de USAER solicitó libros de braille únicamente para el sujeto.

Esta niña sabe leer braille y escribir con un punzón, tiene buena autoestima gracias a las personas involucradas en su desarrollo. Sin embargo, no todos los docentes toman en cuenta las sugerencias de la especialista en Educación Especial.

Referencias

- Gutiérrez, M., Morales, L., & Viramontes, E. (2014). Formación docente: competencias didácticas reales que emergen de los desempeños de los estudiantes normalistas. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134025>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (1997). Health and Environment in Sustainable Development: Five Years after the Earth Summit. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/63708/1/WHO_EHG_97.12_eng.pdf
- Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH] (s.f.). Grupos en situación de vulnerabilidad y otros temas. Recuperado de: <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=23>
- Washington Group on Disability Statistics [WG] y United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2015). The WG-UNICEF Module on Child Functioning and disability: review of the work. Recuperado de: http://www.cdc.gov/nchs/data/washington_group/meeting15/wg15_session_3_1_crialesi.pdf
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1998). Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. España: Morata
- Taylor, S. y R.C. Bogdan (1989). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Barcelona.

Linstone, H. y Turoff, M. (Eds.) (1975). *The Delphi method: techniques and applications*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Echeita Sarrionandia, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf>

Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.

Bourne RRA, Flaxman SR, Braithwaite T, Cicinelli MV, Das A, Jonas JB, et al.; Vision Loss Expert Group. Magnitude, temporal trends, and projections of the global prevalence of blindness and distance and near vision impairment: a systematic review and meta-analysis. *Lancet Glob Health*. 2017 Sep;5(9):e888–97.

1.9 La enseñanza del español como L2 y sus ejercicios prácticos

Norma Isabel Aguilar-Gaytán

Normix0218@gmail.com

Jorge Everardo Aguilar.Morales

profesoresuniversitariosmx@gmail.com

Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C.

RESUMEN

Durante la enseñanza de una segunda lengua (L2) es necesario implementar diversas tareas que auxilien al estudiante a apropiarse de los contenidos temáticos que se les presentan. Desde los años sesenta del siglo pasado se reconoce que la competencia en una lengua se consigue a través de un proceso creativo, en el cual el hablante toma parte activa (Lozano, 2007 p.13). Es por ello que el objetivo de este trabajo es, compartir algunas actividades y materiales que un grupo de estudiantes de español como L2 de un nivel avanzado pusieron en práctica durante sus clases, lo que les permitió apropiarse de una manera significativa de los contenidos temáticos y del uso contextual de las estructuras (Esteve, 2004). Al trabajar con el tipo de materiales presentados en contextos reales, el estudiante no solo practica una estructura gramatical sino que adicionalmente aprende vocabulario coloquial, reconoce elementos culturales de la lengua y problemáticas sociales, políticas o económica; además de que expresa sus sentimientos, valores o formas de pensar en una segunda lengua. En el reporte se presentan las utilidades de cada una de las actividades y de los materiales diseñados y recomendaciones para su aplicación.

En la didáctica de las lenguas se emplea el término lengua meta (LM) para referirse a una lengua que se desea aprender. Atendiendo a las situaciones y circunstancias en que se aprende la LM, se suele distinguir entre una lengua extranjera (LE) y una lengua segunda (L2). Cuando la LM se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona se considera como una LE. Por lo tanto la expresión aprendizaje de segundas lenguas designa el conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiente alcanza un determinado nivel de competencia en una lengua segunda a través del ejercicio de varias destrezas de aprendizaje en la realización de actividades de diversos tipos (Centro Virtual Cervantes, 1997).

En lo que se refiere a la definición de un estudiante avanzado, El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación en su versión en español (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) menciona que en la práctica existe un acuerdo implícito respecto al número y la naturaleza de los niveles apropiados para la organización del aprendizaje de lenguas, así como los niveles de logro que pueden alcanzarse, dicho marco general se agrupa en seis niveles de aprendizaje que resultan pertinentes para los estudiantes de lenguas (p. 25). Esos niveles son interpretaciones respectivamente superiores e inferiores de la división clásica de Básico, Intermedio y Avanzado. Ese esquema adopta a su vez una división inicial respectiva de tres niveles A, B, C (ver figura 1) (p. 26), y en cada nivel se tiene una redacción global de descriptores (tabla 1) de las competencias que debe tener el hablante de L2.

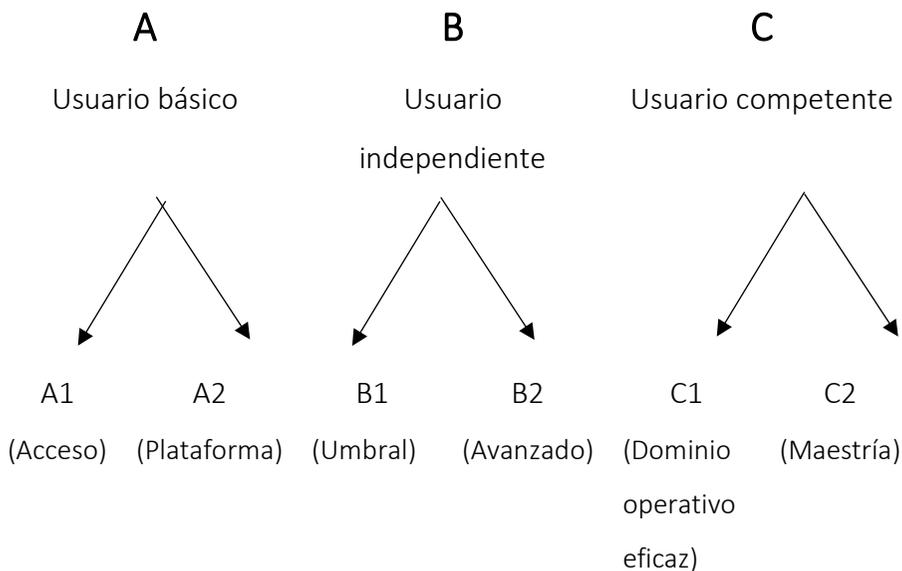


Figura 1: Niveles para la organización del aprendizaje de lenguas división inicial en tres niveles amplios y ramificación en «hipertextos» (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p.25).

Tabla 1:

Niveles comunes de referencia: escala global (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p.26)

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
---------------------------	-----------	--

Tabla 1:

Niveles comunes de referencia: escala global (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p.26)

	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Tabla 1:

Niveles comunes de referencia: escala global (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p.26)

Usuario independiente	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Usuario básico	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>
-----------------------	-----------	---

Como se puede apreciar tanto en la figura 1 como en la tabla 1, un estudiante avanzado estaría en el nivel B2 para, a través de las actividades en la clase de lenguas y la aplicación de diversas estrategias podría avanzar del nivel B2 al nivel C1.

Es importante mencionar que el Marco común europeo de referencia (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) no es una metodología rígida que establezca los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear, son solo principios básicos y consecuencias prácticas que se pueden tomar en cuenta como cualquier otra publicación sobre la enseñanza (p. XI). La propuesta no pretende que las categorías y los ejemplos sean exhaustivos. El modelo puede ser adaptado a las necesidades de la case, es decir es el usuario es quien decide sus objetivos y su producto (XIII).

Por regla general, el aprendizaje lingüístico se basa en un proceso creativo, dinámico e interactivo mediante el desarrollo de la interacción comunicativa, es decir, si no hay una interacción en el aula, difícilmente se impulsará el

proceso de aprendizaje lingüístico (Williams y Burden, 1999, p.52). Por ello es necesaria la sistematización y registro de los procesos que se generen en el aula. En cuanto a la investigación en el terreno de las lenguas extranjeras, esta ha pasado por diversas facetas y es multidisciplinaria, agrupa conocimientos, metodologías, perspectivas, metas y herramientas provenientes de áreas como la lingüística, la antropología, la psicología, la sociología o la educación entre otras (UNAM-CELE, 2019).

Ya desde los años sesenta del siglo pasado se ha reconocido que la competencia en una lengua se consigue a través de un proceso creativo, en el cual el hablante toma parte activa (Lozano, 2007 p.13). Sobre este aspecto, Seliger y Shohamy (como se citó en UNAM-CELE, 2019) mencionan diversos procedimientos y herramientas que pueden ser utilizados y, proponen cuatro parámetros que ha abarcado la investigación sobre segundas lenguas: el enfoque o perspectiva; propósito y diseño de la investigación; aspectos operativos como el grado de control y manipulación del contexto de la información y; la obtención y análisis de datos (UNAM-CELE, 2019). Sobre estas metodologías André-Marie (2008) coincide en 3 aspectos al mencionar que muchas investigaciones sobre el estudio de las lenguas, en particular las extranjeras reconocen las diferencias entre individuos, la manera cómo se aprende (enfoque, perspectiva, contexto) y los entornos en que se encuentran.

De los elementos de estudios anteriores hay que enfatizar que el aspecto interactivo del uso funcional de la lengua se manifiesta de manera evidente en numerosos actos comunicativos y es a través de esa interacción que surge el desarrollo lingüístico-comunicativo (Davies y Pearse, como se citó en Martínez-

Agudo, 2003, p. 140). Por lo tanto, durante la enseñanza de una segunda lengua (L2) es necesario implementar diversas tareas que auxilien al estudiante a apropiarse de los contenidos temáticos que se les presentan. Es por ello que el objetivo de este trabajo es, compartir algunas actividades y materiales que un grupo de estudiantes de español como L2 de un nivel avanzado pusieron en práctica durante sus clases.

El desarrollo de este trabajo permitirá al docente tener herramientas de interacción comunicativa que apoyarán la dinámica de la clase además de que se podría influir significativamente en la calidad del aprendizaje lingüístico ya que, como menciona Martínez-Agudo (2003, p. 139) es, a través de la interacción que surge el desarrollo lingüístico-comunicativo por tanto, resulta fundamental promover la calidad de la interacción comunicativa en el aula.

En la práctica docente es posible implementar diversas acciones que ayuden a los estudiantes a apropiarse de una manera significativa de los contenidos temáticos y del uso contextual de las estructuras, por lo cual en este trabajo se muestra el desarrollo de actividades y materiales para la enseñanza de una L2.

Para tal efecto se presentan las acciones realizadas en forma de listado comentado con la intención de que con esta información: el docente llegue a una exploración, reflexión y toma de conciencia sobre algunos factores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y que la práctica reflexiva de la enseñanza, pueda contribuir a comprenderla más profundamente desde la experiencia de cada docente y con ello se haga más más eficaz (Pizarro, 2013, pp. 166, 167).

El contenido del curso y el desarrollo de las actividades se basaron en la propuesta de habilidades que debe tener un estudiante nivel C1 de acuerdo al Marco Común Europeo para la enseñanza de español como L2, buscándose desarrollar un repaso y consolidación del modo subjuntivo: conjugación y empleo de los tiempos verbales del subjuntivo (presente, pasado) y relación de los tiempos del indicativo que pueden usarse en combinación; cláusulas nominales, adjetivas, adverbiales; elementos estructurales y contextuales; y finalmente el desarrollo del discurso en los tres tiempos, con manejo de los modos indicativo y subjuntivo.

La medición de los resultados se llevó a cabo mediante la realización de listas de verificación en las que se detallaron las habilidades, gramaticales, de redacción, y de expresión oral y escrita que debían desarrollar los estudiantes de ese nivel, además de la aplicación de un examen global escrito.

Durante la clase en primer término se explicaba el contenido gramatical y posteriormente se realizaban ejercicios prácticos en contextos específicos.

1.- Para verbalizar y contextualizar el uso del modo subjuntivo con expresión impersonal en los tiempos presente y pasado los alumnos:

(a) Elaboraron piezas de collage en donde se combinaron diversos elementos, como pinturas acrílicas y recortes de revistas en las cuales el estudiante debía reproducir un mensaje que implicara una sugerencia o deseo de manera impersonal para contribuir a mejorar nuestro futuro o el del planeta y de esa manera se utilizaba el modo subjuntivo al explicar la pieza.

(b) Para el uso del subjuntivo con verbos de sugerencia se utilizaron recortes de revistas (para adolescentes) en los cuales el alumno debe aconsejar diversas estrategias para sobrellevar problemas de tipo emocional y con ello utilizó la estructura estudiada.

Para desarrollar la aplicación de los dos temas anteriores los alumnos desarrollaron también decálogos en los que hacían sugerencias sobre el buen uso de algún elemento de su medio ambiente.

(c) Para el uso del subjuntivo con antecedentes indefinidos es posible proporcionar al alumno recortes de anuncios de periódicos en los cuales se solicite personal, productos o servicios.

Cabe mencionar que al trabajar con materiales obtenidos en contextos reales, el alumno no solo practica una estructura gramatical sino que adicionalmente aprende vocabulario coloquial, reconoce elementos culturales de la lengua y problemáticas sociales, políticas o económica; además de que expresa sus sentimientos, valores o formas de pensar en una segunda lengua. Sobre este tema Fleck (2017, p. 144) menciona que dar valor a esa dimensión en la enseñanza de lenguas es contextualizar la expresión oral y escrita de tal forma que trascienda sus estructuras formales para que adquiera significados en su medio de uso real y le sirva a los estudiantes para ofrecerles múltiples posibilidades de ampliar su visión del mundo, por medio de una nueva lengua y, así, poder buscar salidas para problemas comunes.

(d) Una actividad que auxilió al estudiante no solo a adquirir una información sino a construir metáforas en una L2 (desarrollo del discurso), fue la redacción de poemas, al estilo haiku, escritos que por su brevedad permitieron la combinación de sustantivos y verbos en gerundio mediante la elaboración de una guía con 5 instrucciones.

El uso de la poesía desarrolla la competencia lingüística y discursiva de los estudiantes. Además de contribuir a su preparación en el nivel personal y sociocultural (Nikiforova, 2007, p. 141).

(e) Otro ejercicio muy útil fue el uso de tarjetas de colores numeradas y agrupadas de manera similar al juego del avión (rayuela), las tarjetas eran de tamaño media carta para que se pudieran colocar en el piso, adicionalmente en algunas de esas tarjetas se incluyeron castigos o beneficios que podían estar redactados en imperativo o subjuntivo o que mostraban sencillos cuestionamientos que integraban el contenido gramatical revisado en clase, con esta actividad los estudiantes procesan la información asociándola a sus sensaciones y movimientos (aprendizaje kinestésico). Sobre la enseñanza de una segunda lengua a través de la dramatización Agreda (2016, p. 28) menciona que las acciones físicas pretenden hacer que los alumnos aprendan de una forma efectiva, lúdica y competente al mismo tiempo que disfrutan y aprenden una lengua extranjera.

(f) Una actividad muy común en la clase de lenguas es el uso de canciones, en este caso se utilizaron las letras de canciones que implicaban el uso de verbos en pasado de subjuntivo y con el uso de adverbios o interjecciones, las

tarjetas estaban ordenadas de manera aleatoria por lo cual el estudiante debía escuchar la canción y poner las tarjetas en el orden que correspondiera.

Trabajar con las canciones convierte la clase en un momento lúdico y entretenido, motivador que refuerza así la atención de los alumnos. Como recurso didáctico las canciones auxilian en la presentación de vocabulario, de aspectos gramaticales dentro de un contexto real, abarcan cuestiones culturales a través de la historia que cuenta la canción y que al mismo tiempo puede mostrar expresiones idiomáticas (Martínez-Lagares, 2015).

En cuanto a la evaluación cuantitativa todos los estudiantes dominaron los contenidos desarrollados con un promedio de 9.8

En el desarrollo de este estudio se pudo observar que existen diversos enfoques para la enseñanza de una segunda lengua pero, independientemente de la perspectiva, es evidente que se desea lograr la comunicación efectiva del estudiante, por lo tanto es necesario desarrollar diversas actividades que pongan al alumno en contextos reales que le faciliten su interacción comunicativa.

En la enseñanza de segundas lenguas es importante incrementar en el aula las habilidades expresivas del estudiante en contextos reales que le garanticen su eficiencia comunicativa fuera del salón de clases. De hecho a nivel práctico la implementación de actividades lúdicas en el aula estimula los procesos de atención, motivación pero sobre todo de aprendizaje entre los estudiantes por lo tanto las actividades propuestas en este estudio pueden ayudar a los

docentes a evitar la monotonía y el aburrimiento que puede causar un proceso de aprendizaje lingüístico mecánico.

El estudio se planteó como objetivo compartir algunas actividades y materiales que un grupo de estudiantes de español como L2 de un nivel avanzado pusieron en práctica durante sus clases, lo que les permitió apropiarse de una manera significativa de los contenidos temáticos y del uso contextual de las estructuras. En ese sentido se logró dicho objetivo en virtud de que, por una parte dar a conocer este trabajo permite divulgar la información obtenida y al mismo tiempo el desarrollo de las actividades propuestas en este estudio permitió evaluar la capacidad de los estudiantes para comprender textos así como para reconocer en ellos sentidos implícitos. Pudieron expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Pudieron hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Y pudieron producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

Como reflexión final, es importante señalar que los ejercicios anteriores no son privativos de la enseñanza de una segunda lengua, estos elementos se pueden adaptar y aplicar en otras áreas de enseñanza.

Es importante recordar también que un profesional es competente no sólo porque manifieste conductas que expresan la existencia de conocimientos y habilidades que le permiten resolver adecuadamente los problemas

profesionales, sino también porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos habilidades, motivos y valores, con flexibilidad, dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional (Esteve, 2004).

Referencias:

- Agreda, E. d. (2016). La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE. Madrid: Universidad Complutense Madrid. Obtenido de Universidad Complutense Madrid.
- André-Marie, M. (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (Le): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. Tonos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos(16). Centro Virtual Cervantes. (1997). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado el 04 de marzo de 2019, de Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado en lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». Recuperado el 2018, de Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf
- Fleck, G. (2017). Enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras y de literatura caminos para la descolonización de América Latina. Revista Trama, 13(29), 136-156.
- Lozano, L. (2007). De la gramática descriptiva a la gramática pedagógica. Revisión de dos obras y propuesta didáctica para la conceptualización del modo subjuntivo en español como lengua extranjera. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martínez. (2015). Uso práctico de Internet para enseñar español a. redELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera(27).
- Martínez Agudo, J. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. Didáctica (Lengua y Literatura), 15, 139-160.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes para la traducción en español.
- Nikiforova, O. (2007). Poesía en clases de español. Actas XLII (AEPE) (págs. 141-149). España: Centro Virtual Cervantes.
- Pizarro, M. (2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. Porta Linguarum(19), 165-178.
- UNAM-CELE. (2019). Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de enseñanza de lenguas extranjeras. Departamento de Lingüística Aplicada. Recuperado el 04 de marzo de 2019, de Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras: http://ced.cele.unam.mx/blogs/invlenguasext/?page_id=369
- Williams, M., & Burden, R. (1999). Psicología para profesores de idiomas. España: Cambridge University Press.

CAPÍTULO II
INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

2.1 Una propuesta metodológica para intervenciones educativas breves utilizando prácticas culturales colaborativas

Jorge Everardo Aguilar-Morales
Virginia Hernández-Cortez
virginiahc21@gmail.com
Adriana Carriedo Blanco

Resumen

Las intervenciones educativas que tienen el propósito de implementar procesos de mejora poseen usualmente una estructura básica: a) la identificación de las necesidades de los usuarios; b) la elaboración de un programa de trabajo en el que se detallen las acciones y los recursos que se utilizarán; c) la puesta en práctica del programa de trabajo; y d) la evaluación de los resultados obtenidos. Por otra parte, la construcción de mejores comunidades educativas solo puede realizarse en ambientes en los que se promuevan prácticas culturales colaborativas no violentas basadas en la evidencia (Mattaini, 20018). Las intervenciones educativas deberían ser económicas, sustentables y poco invasivas. Al realizar este tipo de intervenciones la máxima debería ser fraternizar, empoderar y participar con la comunidad (Hayes, 2018). En este documento presentamos una propuesta metodológica que se desarrolló con la intención de orientar las acciones que estudiantes universitarios realizan en diversas comunidades educativas durante sus prácticas profesionales. La propuesta buscó desarrollar un proceso de fácil implementación, ejecución y evaluación que permitiera la instrumentación en un tiempo reducido de mejoras en organizaciones e instituciones educativas. La propuesta busco sintetizar las cuatro fases de una intervención y al mismo tiempo modelar prácticas culturales colaborativas. Se trata de un modelo de intervención

ecológico que en el corto plazo permite la atención de las necesidades más apremiantes de una comunidad educativa y permite establecer las bases para la ejecución de programas de mejora de larga duración. Adicionalmente se trata de una metodología que facilita la enseñanza y evaluación de estas habilidades en estudiantes universitarios. Se ejemplifican algunos de los resultados logrados en las comunidades y con los estudiantes universitarios y se brindan sugerencias para ser implementadas durante las actividades de enseñanza, las prácticas profesionales o la tutoría individualizada.

En un esfuerzo de síntesis y tratando de ser incluyente respecto a la diversidad de aproximaciones profesionales que en distintos momentos se han formulado para definir las intervenciones educativas (Arias, 2013; Negrete, 2010; Ocampo y Peña, 2013; Remedi, 2015; UPN, 2002, 2018, Touriñán, 1984, 2011), desde una perspectiva amplia las intervenciones educativas pueden definirse como las acciones más o menos sistemáticas que realizan distintos actores en la búsqueda de soluciones a problemáticas específicas o generales en el ámbito educativo.

Estas acciones pueden ser tan diversas en su fundamento filosófico y metodológico como el propio campo educativo, contar con múltiples niveles de sistematización, involucrar la presencia de distintos actores educativos, desarrollarse en escenarios formales o informales; enfocarse a problemáticas, centros de interés, áreas de mejora y/o necesidades específicas o amplias, limitándose al contexto escolar o desbordándose al ámbito comunitario.

Sin embargo, en este amplio espectro de posibilidades el interventor educativo, de manera previa a su accionar profesional debería desarrollar una reflexión que le permita clarificar los supuestos de los que parte, los objetivos que se establece, la metodología que utilizará y los resultados que espera. Además, y a pesar de las preferencias personales, esta reflexión debería desarrollarse reconociendo la diversidad de propuestas y manteniendo una apertura y respeto hacia la pluralidad.

En este sentido, desde nuestro punto de vista, la filosofía de los derechos humanos debería constituirse como el referente filosófico que se encuentre detrás de una intervención educativa. La búsqueda del desarrollo pleno de todo el potencial de los actores educativos en un ambiente que promueva la interacción armónica debería ser el propósito general detrás de cada intervención, de la misma manera la libertad, la igualdad y la fraternidad deberían constituirse como los principios que guíen las acciones que desarrollemos (ONU, 1948). A pesar de las críticas que pudieran existir, este planteamiento filosófico es el que cuenta con mayor consenso en el escenario internacional (Aguilar-Morales, J. , Aguilar-Morales, E. 2016).

De manera específica, en lo colectivo deberíamos ir más allá de la enseñanza basada en valores y promover en todos los actos educativos las prácticas culturales colaborativas, sobre todo aquellas prácticas culturales no violentas basadas en la evidencia: (a) El registro y reconocimiento sistemático de las contribuciones positivas y de los logros de los miembros de la comunidad; (b) El comportamiento alejado de las humillaciones y respetuoso de la diversidad; (c) La toma de decisiones compartida y la utilización de estrategias no

coercitivas para el ejercicio del poder; y (d) el uso de estrategias colaborativas y de justicia restaurativa en la solución de conflictos y en la restauración de las relaciones interpersonales. (Mattaini, 2008).

En lo individual, la flexibilidad psicológica constituye una habilidad importante que facilita el desarrollo de prácticas colaborativas. Esta flexibilidad psicológica hace referencia a la habilidad para ponerse en contacto con el momento presente de manera plena como un ser humano consciente y a la capacidad para cambiar y persistir en las acciones que sean congruentes con los propios valores. Es decir la flexibilidad psicológica implica la habilidad para: (a) Estar abierto a la diversidad de experiencias (positivas y negativas) que conlleva la existencia humana; (b) Estar en contacto con los eventos privados y externos que ocurren en el momento presente a través de la atención plena, tanto como sea posible, redefiniendo nuestra identidad a partir del contexto, entendiendo la perspectiva del otro y mostrando empatía y comprensión auténtica; y (c) estar dispuesto a desarrollar acciones comprometidas con nuestros propios valores. Estas habilidades son las que constituyen el mejor predictor del éxito escolar y del desempeño laboral y son un factor de protección en distintos padecimientos médicos. Su ausencia explica la presencia del prejuicio, la discriminación y el surgimiento de conflictos interpersonales. Si la formación integral puede definirse empíricamente, la flexibilidad psicológica es actualmente el término con mayor validación científica que podemos tomar como referente en las intervenciones educativas (Hayes, Strosahl & Wilson, 1999).

En lo referente al objetivo de las intervenciones, las intervenciones educativas podrían estar destinadas a: (a) crear y desarrollar instituciones y proyectos educativos; (b) modificar o influir en los comportamientos de los actores educativos; (c) mejorar los procesos y los procedimientos involucrados en el quehacer educativo; (d) mejorar la administración financiera de las instituciones y/o proyectos educativos; (e) mejorar la infraestructura en la que se desarrollan las acciones educativas; (f) mejorar la comunicación y la promoción de los productos y servicios educativos; (g) mejorar los materiales que se utilizan en las actividades educativas; y (h) modificar el marco normativo que sustenta el desarrollo de las acciones educativas.

Para lograr estos objetivos o propósitos generales deberían desarrollarse funciones de: (a) docencia; (b) asesoría técnico pedagógica; (c) diseño y evaluación curricular; (d) diseño y evaluación de recursos didácticos; (e) orientación educativa; (f) gestión educativa; o (g) investigación.

Respecto al proceso de intervención tradicionalmente cualquier intervención educativa debería seguir al menos cuatro fases: (a) el diagnóstico; (b) la intervención; (c) la evaluación; y (d) las correcciones al proceso. Ahora bien, al seguir este proceso se puede desarrollar un plan rígido o un plan flexible que permita atender con prontitud las necesidades de los usuarios emergentes y utilizar herramientas cuantitativas o cualitativas.

En cuanto a los escenarios en que se puede realizar la intervención educativa, esta puede desarrollarse en: (a) Centros educativos de nivel inicial; (b) centros educativos de nivel preescolar, primaria, secundaria y bachillerato; (c) Centros

educativos de nivel superior; (d) Espacios educativos no formales e informales (Centros de educación para adultos, etc.); (e) Espacios educativos virtuales; (f) Centro de servicios educativos para la comunidad; (g) Despachos de asesoramiento pedagógico; (h) Centros de información (ludotecas, mapotecas, bibliotecas móviles, museos, etc.); (i) Medios masivos de comunicación; y (j) otros espacios educativos emergentes.

La forma en que deben desarrollarse las intervenciones ha sido ampliamente estudiada. Las intervenciones efectivas comparten unas características en común: (a) tienen un soporte teórico amplio y han sido empíricamente validados; (b) se enfocan en fortalecer factores de protección y disminuir los factores de riesgo; (c) involucran acciones entre las múltiples redes dentro de las cuales viven los estudiantes: familia, pares, escuela y comunidad; (d) se enfocan en transformar la interacción entre los integrantes de las distintas redes en las que los estudiantes se desenvuelven y no en los estudiantes de forma aislada; (e) enfatizan la construcción de alternativas prácticas y no en intervenciones punitivas; (f) son estrategias de cambio en las prácticas culturales, que utilizan múltiples acciones pero incorporan actividades y herramientas basadas en la evidencia; (g) No son programas con un currículum rígidamente estructurado; (h) Son programas altamente flexibles y poco estructurados; (i) funcionan rápidamente, son económicos, descentralizados, sustentables, simples y compatibles con los valores y las necesidades de los usuarios. Antes que desarrollar un currículum, las intervenciones educativas desarrollan en la comunidad un “Nuevo Estilo de vida”, una “Nueva cultura” (Mattaini, 2001, p.3-4).

La sostenibilidad de las intervenciones, es decir el grado en que el personal de las organizaciones escolares pueden mantener la intervención en el tiempo sin el apoyo de agentes externos resulta de suma importancia. La aceptación de los docentes a lo largo del tiempo, la recolección y análisis de datos dentro de un programa de mejora continua, el desarrollo de capacidades dirigidas a lograr los resultados deseados y un liderazgo que prioriza la mejora, resultan los factores fundamentales en el mantenimiento del sistema en el largo plazo (Young, Caldarella, Richardson & Young, 2012, p. 138)

En el mismo sentido, es más probable lograr ciertos cambios en el comportamiento cuando las intervenciones profesionales se ajustan a lo que las personas realmente necesitan y quieren y se conectan y potencian con lo que las personas ya saben. En una intervención profesional las personas quieren y merecen autonomía, honestidad y participación respetuosa, en la que se reconozcan sus derechos. Las intervenciones efectivas transitan de la diseminación del conocimiento al empoderamiento, a la fraternidad y a la participación, abandonando una postura de superioridad moral de dominación. Las intervenciones profesionales son más eficaces cuando las personas involucradas son libres de implementar elementos o partes basadas en la evidencia de manera que se ajusten a sus propósitos locales. Es más probable que las intervenciones se apliquen bien si se ajustan a las personas mediante análisis funcionales individuales de las necesidades de las mismas y de igual forma las personas reciben con mayor disposición la ayuda si son libres de elegir los procedimientos que se usan con ellos. Las intervenciones son más efectivas si encajan con los valores y las suposiciones culturales de los receptores de la atención. Una intervención profesional en la que se empoderan las vidas de

aquellos a quienes sirve se despliega de forma mucho más natural cuando se respeta y fomenta la libertad (Hayes & Hofmann, 2018, p. 1-2).

Por otra parte, la atención de las necesidades de un grupo específico involucra la adquisición de nuevas habilidades, lo que implica el desarrollo de procesos cognitivos analíticos, por ejemplo la solución de problemas; y no analíticos, por ejemplo la flexibilidad psicológica. En el primer caso, es esencial ampliar el repertorio verbal de los participantes a través de una conversación interactiva que permita el modelamiento y moldeamiento de este tipo de comportamiento; y en el segundo caso es necesario recurrir al uso de analogías, metáforas y ejercicios experienciales que faciliten la comprensión de procesos no analíticos (Hayes, Barnes-Holmes, & Roche, 2001; Hart & Risley, 1995).

Es usual que los estudiantes vinculados a la educación desarrollen prácticas profesionales que les permitan ejecutar las habilidades profesionales adquiridas durante su formación. Estas prácticas varían en su duración y alcance. Pero requieren de una metodología que con precisión establezca un marco filosófico de referencia, los objetivos, las acciones a desarrollar y los criterios de evaluación. De la misma manera deben contar con una metodología que tenga validez social que facilite el sostenimiento de las intervenciones en el largo plazo. En un trabajo anterior se trazaron las líneas generales de acción para implementar programas de mejora continua de largo plazo desde una perspectiva de trabajo colaborativo (Aguilar-Morales, J. E. & Aguilar-Morales, E. E., 2016), sin embargo, no contábamos con una metodología para intervenciones breves. Por esta razón, este trabajo tiene como objetivo mostrar

una propuesta metodológica para intervenciones educativas breves utilizando prácticas culturales colaborativas.

PROPUESTA METODOLÓGICA

A pesar de tratarse de una metodología para intervenciones breves, nuestra propuesta metodológica incorpora los elementos explicados anteriormente. Asume LA FILOSOFÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS y se propone de manera general en todas las intervenciones la búsqueda de dos propósitos generales



Figura 1. Filosofía de la intervención.

Para lograr lo anterior en cada intervención se promueven dos conjuntos de habilidades importantes: LA FLEXIBILIDAD PSICOLÓGICA Y LAS PRÁCTICAS CULTURALES COLABORATIVAS (Ver figura 2 y 3). Estas habilidades se desarrollan a partir de sesiones de animación a la lectura en las que se

promueva la interacción, así como el uso de metáforas y ejercicios experienciales en los que se ilustran estas habilidades.

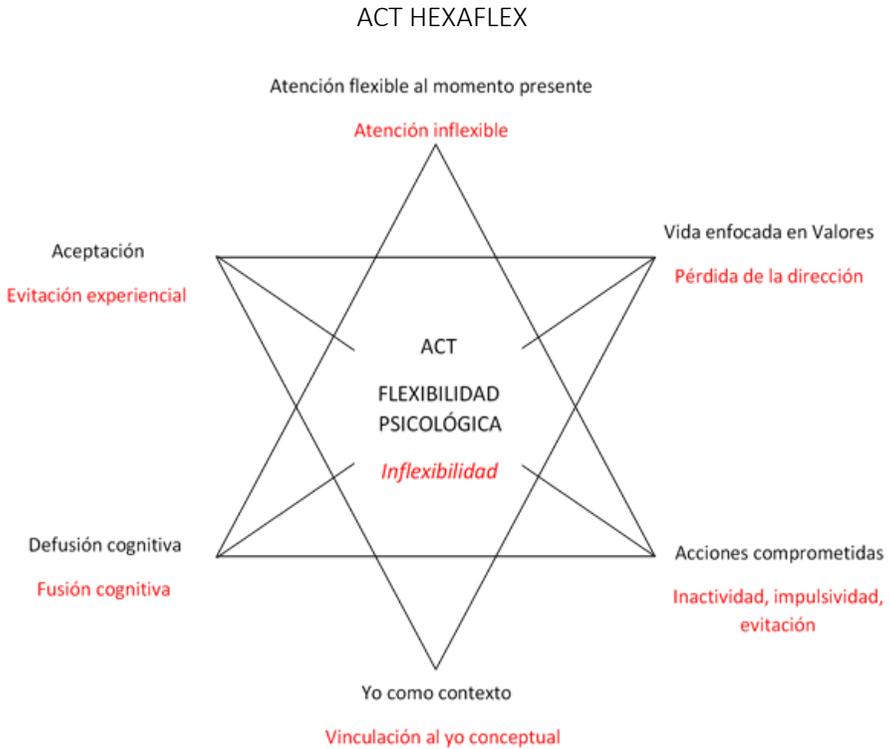


Figura 2. Modelo de flexibilidad psicológica (.Adaptado de Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999).

Respecto a la metodología en cada intervención se propone el desarrollo de cuatro sesiones: una primera sesión en la que se explica el objetivo de la intervención y se desarrolla un diagnóstico, para lo cual se sugiere el uso de instrumento sencillos y que permitan una sistematización relativamente rápida de la información recabada. Una segunda sesión en la que se realiza un programa de trabajo que incluye acciones destinadas a resolver las necesidades identificadas. Una tercera sesión en la que se ejecutan las acciones

programadas, la cual puede desarrollarse en distintos momentos dependiendo de las actividades que se programen y una última sesión en la que se evalúan los resultados, se realiza una convivencia y se establecen acuerdos para concluir el proyecto o iniciar una serie de nuevas acciones. Dichas sesiones se realizan una vez a la semana y tienen una duración de dos horas. Aunque la invitación puede hacerse obligatoria, se sugiere que se fomente la participación voluntaria en estas actividades. Ver figura 4. De manera previa al desarrollo de las actividades se establece un acuerdo con las autoridades escolares sobre el tipo de intervención que se realizará, los objetivos y alcances. Aunque de manera general cada intervención puede tener un objetivo general, por ejemplo, mejorar la infraestructura áulica, es muy importante considerar las necesidades de las personas con las que se trabaja y establecer el plan de trabajo de acuerdo con estas necesidades.

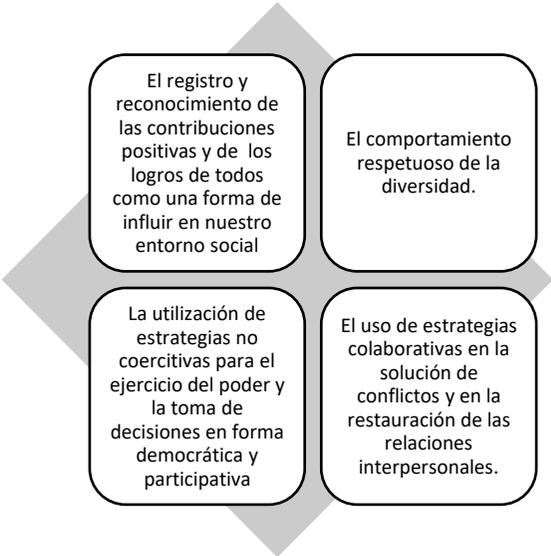


Figura 3. Prácticas culturales que se promueven en cada intervención (Mattaini, 2001, 20018).

Para auxiliar a los estudiantes durante la ejecución de estas intervenciones, se estructuran recursos de tipo administrativo, por ejemplo: un formato de solicitud de apoyo a la institución, un formato para la presentación del proyecto a las autoridades escolares y un guion de entrevista, un instrumento de diagnóstico, un formato de programa de trabajo y un ejercicio de evaluación. En todos los casos se hacen los ajustes necesarios para cada institución y para cada tipo de acción que se desarrolle.

Típicamente cada sesión debe incluir una actividad detonante (una serie de preguntas iniciales, un canto, un acertijos, etc.) que despierte el interés de los participantes, la lectura interactiva de un texto que promueva la flexibilidad psicológica y/o las prácticas culturales colaborativas, un ejercicio de animación, el aprendizaje de una habilidad o el desarrollo de un ejercicio técnico, el establecimiento de acuerdo y tareas para la siguiente sesión, el cierre de la actividad. Ver figura 5. También se cuenta con un catálogo de recursos que facilitan el desarrollo de las sesiones (ver www.pazyfelicidad.org para recursos sobre flexibilidad psicológica y www.docenciapositiva.com para recursos sobre prácticas culturales colaborativas).



Figura 4. Metodología de la intervención

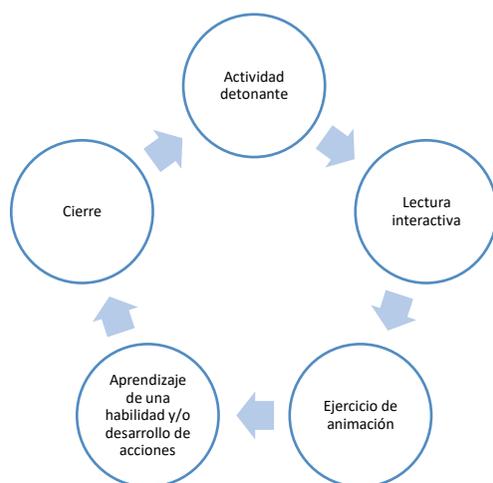


Figura 5. Estructura de las sesiones.

Esta propuesta hace explícita la filosofía que conducirá las acciones, incorporando en cada fase de la intervención acciones congruentes. Utiliza una secuencia lógica en cada fase, pero es flexible y permite incorporar las necesidades y las aportaciones de las personas beneficiarias de la intervención. Pone énfasis en los resultados y también en los procesos que permitirán alcanzarlos, específicamente considera cada intervención como una oportunidad para fomentar la flexibilidad psicológica y las prácticas culturales colaborativas. Tiene una metodología poco costosa, poco estructurada que puede facilitar su mantenimiento y sostenibilidad. La metodología propuesta permite trazarse objetivos tan amplios como el campo educativo, establecer acciones concretas para alcanzarlos y verificar su cumplimiento. Incorpora estrategias basadas en la evidencia para el desarrollo de habilidades cognitivas analíticas y no analíticas, y para el fomento de prácticas culturales colaborativas. Es una metodología que promueve el empoderamiento y la

fraternidad de los involucrados. Y brinda una secuencia clara al estudiante universitario y a su asesor de las acciones que desarrollará en una intervención educativa. Aunque nuestra propuesta se limita a una intervención breve, con modificaciones puede servir de orientación para intervenciones más extensas. La dificultad para desarrollar los recursos de apoyo se ha subsanado poniendo en línea en forma gratuita los recursos que estudiantes y docentes pueden requerir en su ejecución. Estamos trabajando como parte del desarrollo de esta propuesta en un banco de datos de experiencias exitosas que ilustren la ejecución de la misma y ejemplifiquen con mayor precisión el tipo de tareas a desarrollar, para facilitar la planeación y la enseñanza de habilidades profesionales necesarias en este tipo de intervenciones.

Referencias

- Aguilar-Morales, J. E. & Aguilar-Morales, E. E. (2016) ¿Cómo empezamos? Estrategias para implementar un programa de mejora continua en una institución educativa. *Cathedra et Scientia. International Journal*. 2 (1) 37-52.
- Aguilar-Morales, J. E., Aguilar-Morales, E. O. & Vargas-Mendoza, J. E. (2014) Los valores en la educación: un marco de referencia. *e-Magazine Conductitlán*, 1(1) 93-98.
- Arias R. . J. (2013) Perspectivas de la intervención educativa, una reflexión desde la praxis. *Memorias del Quinto Encuentro LIE*. México:UPN.
- Hart, B. & Risley, T. (1995) *Meaningful Differences in Everyday Experience of Young American Children*. USA:Paul H. Brookes Publishing Co
- Hayes, S. C. & Hofmann, S. (2018) A psychological model of the use of psychological intervention science: Seven rules for making a difference. *Clinical Psychology. Science and Practice*, 25 (3), 1-4.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (2001). *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Mattaini, Mark. (1999-2008) *Evidence-Based Tools for a Culture of Nonviolence*. Recuperado el 01 de marzo de 2018 de <http://peacepower.info/Home.html>.
- Mattaini, Mark. (2001) *Peace Power for adolescents. Strategies for a culture of nonviolence*. USA: National Association of Social Workers Press.
- Negrete, A., T.de J. (2010) La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 13, 35-43.

- Ocampo F., N. & Peña L., A. A. (2013) Procesos formativos para interventores educativos en la Universidad Pedagógica Nacional de Ayala (Morelos, México). *Boletín de Antropología y Educación*, 4 (6), 31-35.
- Remedi A., E. (2015) Un lugar incomodo. Algunas reflexiones en torno a la intervención educativas. Políticas de la subjetividad. Investigación Educativa. México: BALAM.
- Touriñán L., J. M. (1984) Delimitación de la intervención educativa como acción. *Revista Española de Pedagogía*, 42(163) 79-97.
- Touriñán L., J. M. (2011) Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía. Extra-Série*, 283-307.
- UPN (2002) Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN. México: Autor.
- UPN (2018) Licenciatura en Intervención Educativa: programa de actualización 2018. México: Autor.
- Young, E., Caldarella P., Richardson, M. & Young, R. (2012) *Positive Behavior Support in Secondary Schools: A practical Guide*. New York: The Guildford Press.

2.2 Sintonías tradicionales en educación versus otras modalidades de aprendizajes: experiencias con estudiantes de Psicología Social

Concepción López Gutiérrez

lope@xanum.uam.mx

María Teresa Acosta Ávila

avilacosta@yahoo.com.mx

Karina Guadalupe González Arroyo

karina_glz.uam@hotmail.com

Resumen

Las tendencias pedagógicas globalizadas (innovaciones educativas), se desarrollan con metodologías inductivas (responder a cuestiones, retos y problemáticas).

Hay tres tipos: a) aprendizaje basado en problemas (buscar, elegir, discutir, aplicar y ensayar respuestas al problema planteado), b) flipped classroom o clase invertida (instrucción fuera de clase, centrada en interacción sincrónica, espacio social y comunicativo), c) gamificación sustentada en juego y participación (Navarro, et al, 2017). Así, se evocan nuevas competencias (reflexión, investigación e innovación) (Tójar & Matas, 2005), además de la innovación contextual basada en la creatividad e imaginación del profesorado para sacar el mejor partido de los recursos disponibles. (Gilleran, 2006).

Considerando necesario impulsar innovaciones educativas presentamos en este espacio las experiencias adquiridas al emplear ciertos recursos de aprendizaje alternativos en aula presencial y virtual con estudiantes de la licenciatura en Psicología Social, de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAMI).

La metodología está basada en el uso de recursos para el aprendizaje activo: cine debate, presentación de trabajos en formato artículo, eventos académicos donde los ponentes son los estudiantes, mail, google drive, Facebook, whatsApp, plataformas virtuales para videoconferencias, aula virtual y escasamente diseño de juegos.

Se registran algunos alcances (cierto fomento del trabajo colaborativo, responsable y de compromiso, tutoría fuera de clase, mejor comunicación no jerarquizada, estudiantes participativos y aprendizaje lúdico) y limitaciones (cierto rechazo al uso de tecnologías en sentido académico y cierto individualismo en el estudiante).

Este trabajo nos permite ubicarnos en el comienzo de un camino que nos invita a mirar los dispositivos innovadores como un desafío para replantear nuestros métodos de ejercer la docencia y estar al corriente de las nuevas prácticas educativas.

Introducción

Las sintonías de aprendizaje tradicional se basan en modelos unidireccionales donde el estudiante recibe conocimientos que se aplican de modo limitado, se memoriza y se olvida la información.

Los avances en las neurociencias, dice Fuentes y Pérez (2013) enfatizan metodologías participativas centradas en plantear problemas.

Además, agregan los autores, los avances tecnológicos (particularmente las redes virtuales) y la demanda de una sociedad que requiere profesionales con capacidades para activar interacciones, ha originado que algunas universidades rediseñen sus metodologías de enseñanza.

La literatura especializada se refiere a innovaciones educativas donde se reitera un aprendizaje significativo, autoaprendizaje, autodisciplina y un docente guía y orientador, un enfoque donde los actores educativos son responsables de una participación efectiva, sin menospreciar las cualidades de la educación presencial ni olvidar los factores motivacionales, cognitivos y hasta neurológicos que intervienen en el aprendizaje (Jiménez, 2011). Asimismo, hay una necesidad de que los docentes diseñen ambientes virtuales y se posicionen en las competencias digitales (Falcó, 2017).

Hace tiempo Pons (2006:81) consideró a la innovación como un marco socio económico con retos: *“Las nuevas realidades exigen otro tipo de preparación cognitiva, social y afectiva. Se identifican nuevas competencias y habilidades, cada vez más vinculadas a la capacidad para adaptarse a cambiantes situaciones profesionales y vitales”*.

Para el año 2015, Fierro y Martínez decían que las universidades son formadoras del talento humano donde se genera innovación organizativa.

En ambas referencias la innovación educativa es vista como medio para resolver problemas, intervenir en soluciones y propuestas, crear otras herramientas y metodologías de trabajo.

La pregunta es saber cómo se comprende la innovación, qué características posee, cómo se aplica, qué metodologías y qué efectos produce en el aprendizaje.

¿Enseñanza o aprendizaje?: una discusión a considerar

Por mucho tiempo se ha exaltado a los docentes como personajes que se impregnan de sabiduría porque poseen y transmiten el conocimiento, se miran como autoridad incuestionable y se les rinde cierta obediencia e imitación.

Esa representación consideró a la enseñanza como la piedra angular de la educación y se fortaleció con elementos que caracterizaron la escenografía educativa como la rigidez de un salón de clases, los castigos, las tipologías de estudiantes inteligentes/ ignorantes, por ejemplo.

Como alternativa se propone perfilar estudiantes con *“capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano”* (UNESCO, 2005) y que la escuela acelere la movilidad de los individuos y la sociedad (Costi y Cavalli, 2015).

Girar la atención a otra lectura implica que resignifiquemos el rol de los estudiantes y los docentes; que miremos las formas de aprender y capacidades de los estudiantes, que le demos un nuevo sentido a la función del docente, asumiendo lecturas horizontales de co-participación e involucrando las actualizaciones tecnológicas.

Así se promueve la creatividad, la innovación, el espíritu crítico, las capacidades cognitivas, las sociedades en redes que comparten el conocimiento, la autonomía, la pluralidad, la integración, la solidaridad y la participación para influir en el desarrollo humano (UNESCO, 2005).

Se reconoce que los tiempos han cambiado, así como las generaciones, las problemáticas, los perfiles profesionales y los desafíos.

En el ámbito educativo se observa una demanda por acercarse a los cambios que acompañan la contemporaneidad. De acuerdo al informe mundial de la UNESCO (2015: 65) los empleos del futuro:

“se caracterizarán cada vez más por la producción, el intercambio y la transformación de los conocimientos. En las sociedades de la innovación, la demanda de conocimientos estará en relación con las necesidades constantes de reciclaje. Incluso la formación profesional tendrá que evolucionar forzosamente. Hoy en día, un título académico es ante todo una calificación social. La cultura de la innovación impondrá que en el futuro los títulos académicos lleven una fecha de caducidad, a fin de contrarrestar la inercia de las competencias cognitivas y responder a la demanda continua de nuevas competencias”.

En el año 2003 Mella apuntaba como retos del entorno social y laboral la creación de nuevas competencias (la tolerancia a la incertidumbre y administración del riesgo), donde las personas anticipan y reconvierten sus

intereses y capacidades para enfrentar el desequilibrio y administrar el riesgo mediante reflexión, autonomía intelectual y valores.

Para el 2015 la UNESCO identificaba tres tipos de competencias concretizadas como informaciones, concepciones, valores que orientan los saberes de forma adecuada, creativa y responsable:

Las *competencias fundamentales* son habilidades necesarias para la obtención de un empleo. Con las *competencias transferibles* se analizan los problemas y se buscan soluciones mediante una comunicación idónea de las ideas, la creatividad, el liderazgo, la conciencia profesional y el espíritu de empresa. Por último, las *competencias técnicas y profesionales* se adquieren con programas de formación profesional o laboral.

Las competencias educativas caminan en paralelo con el universo digital y los accesos tecnológicos.

Estas prácticas de aprendizaje se activan con acciones donde importa comunicar, compartir, investigar, producir, analizar, organizar, repensar y transformar contextos educativos, crear intercomunicación e interconexión; es decir, diseñar comunidades de aprendizaje (Bustos y Coll, 2010); asimismo, donde se refuerzan los aprendizajes individuales y colaborativos, siendo los estudiantes el eje principal del proceso educativo; desarrollando destrezas, creando ideas, sustentando, reflexionando y resolviendo problemas (Garduño, 2009).

Lo anterior nos invita a observar un cambio en las maneras de construir el aprendizaje, el cual camina de la mano de innovación.

Innovación educativa: notas para el análisis

Las innovaciones educativas en el siglo XXI, decía Calderón en 2009, destacan la capacidad para solucionar problemas y comunicar ideas. Una lectura acerca de la innovación educativa la observamos en la tabla 1, según las perspectivas de varios autores:

Tabla 1: El concepto de innovación educativa desde la mirada de algunos autores

Pons, 2006	Se reconceptualizan los problemas por resolver y los estudiantes son activos y responsables.
Gillera, 2006	Es contextual y basada en la creatividad del profesorado para aprovechar recursos disponibles.
Bautista, el al, 2006	1) Se aprende con modelos colaborativos, abiertos, flexibles, dialógicos, participativos y corresponsables; 2) Se asocia con la resiliencia para resolver dificultades, impulsar la creatividad, aprender, comunicar, organizarse, planificar, relacionarse en la red y encontrar soluciones; 3) Se diseñan aprendizajes personalizados y trabajos en equipos con otros profesionales; 4) Se reflexiona la acción docente; 5) Los estudiantes descubren y construyen conocimiento; 6) Visión holística del aprendizaje para planificar, tener presente cada mensaje, actividad, tiempo de aprendizaje, propuestas de evaluación, descubrimiento; 7) Nueva manera de considerar el tiempo y el espacio; 8) Establece derechos y deberes (conocer al estudiante, saber qué espera aprender, conocer sus expectativas y lo que ofrece el docente).
Jurado, 2012	Se asocia con la creatividad como una capacidad para pensar diferente (generar ideas, originales y concebir nuevos enfoques de gestión para emprender, perdurar y progresar).
Pizzolitto y Macchiarol, 2015	Son rupturas con temporalidades complejas donde interactúan tiempos institucionales, normativos, personales y colectivos. Son procesos largos que maduran con sucesivas reconstrucciones entre lo viejo y lo nuevo, entre continuidades

	y cambios. La formación, las experiencias previas, el trabajo cooperativo, la experimentación, los ensayos sucesivos, las evaluaciones y las reestructuraciones son propiedades importantes para crear otras pedagogías y articulaciones interdisciplinarias, colaborativas e interinstitucionales. Los docentes reconstruyen su experiencia y las condiciones materiales, institucionales, políticas, ideológicas y pedagógicas.
Santiago, et al., 2016	Es importante ver cómo se comprende la innovación: como un mercado que aplica tecnología a nivel organizativo, como creatividad o como modificaciones en los modelos pedagógicos.
Lindfors e Hilmola, 2016	Evoca en su significado una relación con la creatividad.
Avellaneda, 2017	Se desarrolla en condiciones sociales, históricas, culturales e institucionales como una transformación que va creando nuevos lugares del ser maestro y estudiante.

La innovación educativa implica un compromiso entre quien la produce y a quien va dirigida.

Es un ejercicio lento que cuestiona procesos, metodologías y aplicaciones. No se adopta de la misma manera ni al mismo tiempo por cada persona que participa en ella (Alanís, 2012); como tampoco se mira solamente en la tecnología ni en la infraestructura, sino en la forma en que las personas interactúan entre ellas (Salinas, 2012).

Se resignifica la práctica educativa, evocando nuevas competencias (reflexión, investigación e innovación) (Tójar & Matas, 2005) sujetas a evaluación e identificando los recursos a implementar.

Los recursos para el aprendizaje

El aprendizaje se ha convertido en el protagonista de la escena educativa, dejando en segundo lugar a la enseñanza y dando prioridad a un modelo

centrado en el estudiante y en el reconocimiento de la interacción como un elemento clave para comprender la teoría y la práctica (Pagés, 2007).

Un aula presencial no necesariamente es un recurso que favorece un modelo de estudiante pasivo, también es un recurso para crear innovaciones educativas que estimulen la creatividad, las capacidades cognitivas, el liderazgo, la autonomía, la colaboración, por mencionar algunos elementos.

Por otro lado, el uso de los recursos tecnológicos son también opciones para el aprendizaje, pues actualmente las personas están conectadas y geolocalizadas, difunden y crean informaciones, se fomentan las competencias digitales (Bétrancourt, 2016) y se miran otras perspectivas en el campo pedagógico, las cuales son importantes conocer y discutir (Peré, 2017).

Estas nuevas experiencias educativas son denominadas por Nica (2017) *entornos de aprendizaje inteligentes*, donde se alienta el trabajo en equipo, se guía a los estudiantes en la adquisición de información, se identifican circunstancias, experiencias e inferencias. Son experiencias educativas dirigidas a lo que se ha llamado *e-learning*, donde se evalúa la eficiencia percibida por parte de los sujetos objeto del aprendizaje, la identificación de las características del que aprende y el reconocimiento del contexto organizacional (las interacciones sociales de quien aprende) (Fraj & Mbarek, 2017).

El aprendizaje en la modalidad e-Learning, mencionan, Mbarek & Fraj (2017), transmite informaciones y conocimientos a distancia, se adquieren nuevas competencias o se refuerzan las anteriores.

También existe lo que se denomina blended-learning, método que combina comunicación asincrónica y sincrónica, trabajo presencial y a distancia en aras de acumular experiencias, cambiar modelos, rutinas y formas de trabajo (Pons, 2006; Pérez & Salcedo, 2015). e-Learning y b-Learning son procesos dinámicos, creativos y con aplicaciones en el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el cual se orienta en acciones, competencias, retos, compromisos, solución de problemas, colaboración, habilidades de investigación, capacidad de análisis, aprendizaje evaluativo y coevaluativo. (Martí, et al., 2010).

Basándonos en un modelo de aprendizaje mixto (presencial y virtual) y en las ideas relacionadas con la innovación educativa, presentamos un estudio de caso.

Tendencias en el aprendizaje: estudio de un caso

Desde sus inicios (1974) la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAMI), privilegió el uso del aula presencial como método de trabajo.

Actualmente se observa el empleo de aula presencial con algunas experiencias que combinan lo virtual y presencial, dejando claro que las decisiones al respecto, las toman los docentes, según sus experiencias y su perspectiva didáctica y tecnológica.

Por el lado de los estudiantes, identificamos un uso cotidiano de dispositivos tecnológicos y que empleados en el escenario profesional deberán servir para destacar sus competencias tecnológicas, habilidades, creatividad, toma de decisiones y trabajo en equipo.

Ya Winocur (2009) mencionaba que los recursos digitales globales son parte del escenario al que se enfrentan los jóvenes para construir capital cultural y simbólico.

La vida universitaria en este contexto se contempla como un espacio donde se observan altos y bajos en los procesos de aprendizaje.

En el caso de los estudiantes de la licenciatura en Psicología Social observamos una preferencia por el trabajo individual en lugar del colaborativo, no es frecuente que los estudiantes protagonicen y participen activamente en escenarios de aprendizaje, más bien esperan una clase tradicional; el trabajo entre un profesor y otro se sustenta con recursos provenientes de las TIC, la combinación de aula presencial/ virtual o el uso tradicional del aula presencial; es usual observar que los estudiantes adelantan o reprueban asignaturas ocasionando con ellos un desfase en la malla curricular; los aprendizajes pueden estar basados en herramientas de trabajo tradicional por parte del docente o en actividades alternativas.

Bajo ese panorama es que se fundamenta la necesidad de diseñar, aplicar y analizar métodos que promuevan el aprendizaje colaborativo e innovador.

El contacto cotidiano con universitarios nos ha permitido reconocer sobre la marcha ciertos recursos para el aprendizaje innovador, básicamente centrados en motivar el trabajo académico de los jóvenes estudiantes para sean protagonistas en la experiencia educativa y rechazar la imagen de un estudiante que se sienta a escuchar una clase. Nuestro plan de acción se ha definido con

los grupos escolares y asignaturas (teóricas, metodológicas, de investigación) que la institución nos asigna, respetando las horas clase asignadas por trimestre, adicionando a veces recursos digitales.

Las dos primeras autoras que suscriben este trabajo somos docentes de la carrera de psicología social y la tercera autora es una joven investigadora que en algún momento fue estudiante de las dos primeras autoras y hoy colabora como ayudante de investigación.

La dinámica creada entre las tres autoras es una alternativa para construir relaciones horizontales.

En la tabla 2 se sintetizan las rutas de trabajo impulsadas según nuestras intuiciones y experiencias.

Tabla 2: Recursos de aprendizaje aplicados en una muestra de universitarios

	Actividades presenciales	Actividades con empleo de recursos tecnológicos
Descripción general de las actividades	Sujetas a horarios asignados y planeados por la institución (clases y asesorías programadas).	Horarios abiertos más allá de los asignados en aula presencial, con comunicaciones sincrónicas y asincrónicas.
Recursos empleados	Cine debate, presentación de trabajos en formato artículo, ponencia y cartel, juegos, seminarios, trabajo en equipo, actividades para fomentar convivencia.	Mail, google drive, Facebook, whatsApp, aula virtual moodle, videoconferencias.
Efectos generados	Responsabilidad para conducir una actividad académica de manera activa. Desarrollo de habilidades comunicativas para argumentar, expresar ideas y reflexionar. Coevaluaciones y revisiones entre pares.	
	Se activa la convivencia grupal.	Mensajería colectiva (mail, Facebook o Whats App)

<p>en los estudiantes</p>	<p>Aprenden a escucharse y escuchar al otro. Pierden el miedo a equivocarse y si ocurre se proponen soluciones. Respeto entre los participantes. Se crea identidad y reconocimiento de los miembros participantes. Aprendizaje lúdico y creativo. Espíritu de grupo.</p>	<p>Compartir documentos en google drive y aula virtual con edición y participación colectiva. El facebook se ha empleado poco. Durante el sismo del 2017 sirvió para que los estudiantes diseñaran acciones de apoyo para la población afectada. Tutoría a distancia. Creación de materiales con autoría de los estudiantes. Compartir materiales escritos y audiovisuales en plataformas</p>
<p>Aspectos que falta enfatizar y resolver</p>	<p>Aunque se promueve el trabajo colaborativo hay todavía rechazo a este tipo de participación. Los estudiantes requieren más ejercicios para mejorar habilidades de comunicación. Ampliar la oferta de recursos que promuevan la colaboración y el aprendizaje significativo. Que los estudiantes aprendan a planificar actividades académicas y regular tiempos de entrega. Actualizarnos los docente en recursos para promover el aprendizaje innovador. Considerar que las motivaciones y emociones tienen un efecto en el aprendizaje.</p>	<p>Reorganizar el salón de clases como un escenario activo y significativo.</p> <p>Motivar el uso de recursos digitales en sentido académico, pues hay cierto rechazo a los mismos.</p>

De los resultados obtenidos nos interesa destacar el trabajo en equipo como una práctica impulsada con estos grupos de psicólogos sociales en formación. Está latente el desafío para promover el trabajo colaborativo, pues los estudiantes reportan dificultades para organizarse en dicha modalidad de trabajo. Consideramos necesario fomentar esta práctica para que los universitarios vivan en carne propia aquellos procesos (liderazgo, autoridad, identidad, cooperación, entre otros) que leen en su formación como psicólogos sociales y que en ocasiones sienten tan distantes.

Pese a las dificultades observadas, algunos estudiantes han comenzado a desarrollar ciertos aprendizajes: por ejemplo, aprenden cuestionan, investigan, se responsabilizan, agumentan, escuchan y son escuchados, piensan juntos, comparten, asumen iniciativas proactivas movilizandoo recursos materiales y humanos para lograr sus fines.

Es importante decir que a veces se han definido aprendizajes lúdicos con la finalidad de crear ambientes que rompan rutinas y donde los estudiantes dejen ver de forma natural lo que están aprendiendo. Este aspecto poco se ha practicado y es algo que debemos enfatizar.

Asimismo, queremos destacar las relaciones que mantenemos con los estudiantes, las cuales se caracterizan por ser respetuosas, con canales de comunicaciones presenciales y virtuales para favorecer la asesoría y el apoyo.

En la medida de lo posible se rediseñan los salones de clases para crear relaciones horizontales como acomodar las bancas en círculo o de manera virtual se busca un acompañamiento que les brinde a los estudiantes seguridad, confianza y apoyo.

Así apostamos por prácticas humanas e incluyentes que potencialicen el aprendizaje.

Los recursos tecnológicos empleados han favorecido la tutoría extraclase y la creatividad para que los estudiantes diseñen materiales que son de su autoría.

Se han impulsado las interacciones colectivas y se han compartido documentos en plataformas digitales.

No obstante, hay ciertas limitaciones que también encontramos como la resistencia a usar los recursos digitales en sentido académico y la presencia de un individualismo por parte de algunos estudiantes que trunca el trabajo colaborativo. Habrá que fomentar un aprendizaje lleno de análisis, discusión, responsabilidad, autonomía, iniciativa, liderazgo, dominio de temas, seguridad, aprendizaje lúdico y creativo, trabajo colaborativo, comunicación asertiva y organización.

Conclusiones

Estos ejercicios se suman como experiencias donde centramos la atención en estudiantes activos o sujetos pedagógicos como menciona Valderrama (2007), que preguntan, dudan, proponen, se cuestionan, argumentan, analizan, reflexionan, debaten.

Una lectura reflexiva y autocrítica nos permite decir que nos hace falta camino por andar para fortalecer el aprendizaje innovador, concretizado en experiencias creativas y de colaboración donde se logre que cada estudiante se interese por el trabajo de sus compañeros, desafiando el individualismo e impulsando la crítica constructiva para que cada estudiante lea, discuta, escuche y comente el trabajo de los otros, postulándose como un participante activo.

Algo importante que nos interesa impulsar es el trabajo colaborativo, pues resulta irónico que los estudiantes especializados en el estudio de las interacciones humanas tengan un comportamiento diferente a su formación.

El trabajo colaborativo es un espacio para que los actores educativos originen toma de decisiones y opiniones, se orienten fines comunes, se valoren relaciones interpersonales, se promueva la confianza, la motivación, el sentido de pertenencia, además de compartir responsabilidades y experiencias (Beamont, et al, 2011).

La literatura relacionada con la educación y las TIC reporta una relevancia del trabajo colaborativo como uno de los motores que activan las transformaciones en las interacciones educativas (Barberà y Badia, 2005; Lévy, 2007; Pérez-Mateo, 2010; Martínez y Fernández, 2011; Rodríguez, et al., 2015), asociado a una educación que desencadena intersubjetividades virtuales con las subsecuentes dimensiones sociales de estas interacciones virtuales (por ejemplo, afectividades, cohesión y pertenencia grupal, habilidades sociales, comunicación, participación, compromiso, motivación) (Pérez-Mateo, 2010).

Sin duda faltan proyectos, ejercicios y experiencias en el quehacer educativo; es necesario crear un entorno comunicativo, como dice Carbonell (2015), donde todos somos enseñantes y aprendices, una pedagogía innovadora que promueva el diálogo entre escuela y entorno para construir puentes entre el conocimiento dentro y fuera de la institución escolar.

Referencias

- Alanís González, Macedonio (2012) "Manejo de la introducción de la innovación tecnológica en educación" en Burgos Aguilar José V. y Armando Lozano Rodríguez (Coordinadores) "Innovación educativa a través del uso estratégico de las tecnologías de información y comunicación" en *Tecnología educativa y redes de aprendizaje de colaboración. Retos y realidades de innovación en el ambiente educativo*, Trillas, México, 37-48.
- Avellaneda Avellaneda, Yenny Tatiana (2017) "La innovación de la práctica educativa como lugar de resistencia del maestro", *Educación y ciudad*, No. 32 Enero – Junio, ISSN 0123-0425, pp. 121-130.
- Barberà Gregori, Elena y Badia Garganté, Antoni (2005). "El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC) (vol. 2, n. 0 2). UOC, disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf> ISSN 1698-580X
- Bautista, Guillermo; et al. (2006) *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*, Narcea, Madrid.
- Beaumont Ph. D, Claire; et al. (2011) *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*, Comité régional de concertation en éducation (CRCE), le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Université Laval, Québec, Canadá, disponible en http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membre-crires/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Bétrancourt, Mireille (2016). De la culture à la compétence numérique: la responsabilité de l'école. *Enjeux pédagogiques*, no. 26, p. 14-15.
- Bustos Sánchez Alfonso y Coll Salvador, César (2010) "Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México, vol. 15, núm. 44, enero-marzo, pp. 163-184, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513009>
- Calderón Alzati, Enrique (2009) "Innovación educativa y tecnología" en Vicario Solórzano Claudia Marina (Comp.) *25 años de informática educativa en México. Miradas de líderes y pioneros*. Publicación de aniversario. Sociedad Mexicana de computación en la Educación (SOMECE), Instituto de investigación sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Academia Mexicana de Ciencias (AMC), Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Instituto de Ciencia y Tecnología de la Ciudad de México (ICyTDF), 169-184, México, libro electrónico disponible en <https://books.google.com.mx/books?id=3KAvDwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Carbonell Sebarroja, Jaime (2015), *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*, Ocatadro, Col. Recursos educativos, Barcelona, ISBN 978 84 99 21 6836.
- Costi, Daniel y Cavalli, Marisa (2015) *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Unité des Politiques linguistiques DGII – Direction générale de la démocratie Conseil de l'Europe, 2015 www.coe.int/lang/fr
- Falcó Bodet, José María (2017) "Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 73-83, disponible en <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>
- Fierro Moreno, Eréndira y Martínez Ávila, Minerva (2015) "La innovación estratégica como predictora de la innovación organizativa en las instituciones de educación superior en México", *Innovación Educativa*, ISSN: 1665-2673 vol. 15, número 69, 141-161.
- Fraj, Ibticem Elhaj & Rabea Mbarek (2017). "How to facilitate learning transfer in the organization following the use of e-learning". *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 19(2), 331-338, ISSN 2028-9324 disponible en <http://www.bidi.uam.mx:8331/login?url=https://bidi.uam.mx:8889/docview/1845161248?accountid=37347>

- Fuentes, Víctor y Pérez V., Cristhian (2013). "Estudio comparativo entre metodologías Aprendizaje Basado en Problemas y tradicional en Módulo de Enseñanza". *Revista Educación en Ciencias de la Salud (RECS)*, 10 (2): 107-113
- Garduño Vera, Roberto (2009) "Contenido educativo en el aprendizaje virtual" en *Investigación bibliotecológica*, Vol. 23, Núm. 47, enero/abril, México, ISSN: 0187-358X. pp. 15-44, disponible en <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol23-47/IBI002304702.pdf>
- Gilleran, Anne (2006) "Prácticas innovadoras en escuelas europeas" en Sancho, Gil Juana María (Coord.) *Tecnologías para transformar la educación*, Universidad Internacional de Andalucía, AKAL, Madrid, 107-140.
- Jiménez Cruz, Joel Ricardo (2011) "Elementos de la comunicación y el aprendizaje en la educación virtual" en Contactos, *Revista de Educación en Ciencias e Ingeniería*, 3ª época, No. 79, UAMI, 23-30
- Jurado Béjar, Eduardo (2012) *Creatividad e innovación. Emprendiendo en la nueva economía*, Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES), Ecuador.
- Lévi, Pierre (2007) *Cibercultura, La cultura de la sociedad digital*, Anthropos, UAM, España.
- Lindfors, Eila e Hilmola, Antti (2016) "Innovation learning in comprehensive education?", *International Journal of Technology and Design Education*, DOI 10.1007/s10798-015-9311-6, 26:373-389.
- Martí, José; et al. (2010) "Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente", *Revista Universidad EAFIT*, Universidad EAFIT, Medellín, Colombia, vol. 46, núm. 158, abril-junio, 2010, pp. 11-21, disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21520993002>
- Martínez Garrido, Cynthia A. y Manuel Santiago Fernández Prieto (2011) "El uso de Moodle como entorno virtual de apoyo a la enseñanza presencial" en Roig Vila, R. & Laneve, C. (Eds.) *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación*, Marfil España, pp. 291-300, disponible en http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2012/06/La-practica-educativa_291_300-CAP25.pdf
- Mbarek, Rabeb & Ibticem Elhaj Fraj (2017) "La réalisation de l'apprentissage via le e-Learning: Enquête dans le contexte tunisien", *International Journal of Innovation and Applied Studies*, ISSN 2028-9324 Vol. 19 No. 2 Feb. 2017, pp. 315-330, <http://www.ijias.issr-journals.org/>
- Mella Garay, Eli. (2003) "La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo", *Revista Enfoques educacionales*, 5, (1), Departamento de educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, pp. 107-114, disponible en http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Mella_LaEducacionenlaSociedaddelConocycelCambio.pdf
- Navarro Asencio, Enrique; et al. (2017) *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*, Universidad Internacional de La Rioja, España, ISBN: 978-84-16602-55-1, disponible en https://www.unir.net/wp-content/uploads/2017/04/Investigacion_innovacion.pdf
- Nica, Elvira. (2017). Techno-Pedagogy knowledge in smart learning environments. *Economics, Management and Financial Markets*, 12(1), 75-81. doi:<http://bidi.uam.mx:2199/10.22381/EMFM12120175>
- Pagés Santacana, Anna (2007) *e-Teaching. Teoría de la función docente en entornos educativos virtuales*, UOC, Barcelona.
- Peré, Nancy (2017) "Apuntes para analizar la relación entre innovación, TIC y formación pedagógica-didáctica", *Praxis & Saber*, Vol. 8. Núm. 16, Enero – Junio, 15 – 33.
- Pérez-Mateo Subirá, María (2010) *La dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual: el caso de la UOC. Comprender y abordar la dimensión social en el trabajo en grupo virtual*, Tesis de doctorado, Programa de Doctorado en Sociedad de la Información y el Conocimiento, Doctorado en Pedagogía, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, disponible en http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/37113/tesi_mperezmateo-1.pdf
- Pérez & Salcedo (2015) "Estructuras de decisión a partir del aprendizaje autorregulado en ambientes B-Learning", *Tecnura*, <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/Tecnura/issue/view/650> DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.tecnura.2015.SE1.a01>, pp. 15-24.

Pizzolito, Ana Lucía y Macchiarola, Viviana (2015) "Un estudio sobre cambios planificados en la enseñanza universitaria: origen y desarrollo de las innovaciones educativas", *Innovación Educativa*, Instituto Politécnico Nacional, México vol. 15, núm. 67, enero-abril, 111-134.

Pons, Juan de Pablos (2006) "La visión disciplinar en el espacio de las tecnologías de la información y comunicación" en Sancho, Gil Juana María (Coord.) *Tecnologías para transformar la educación*, Universidad Internacional de Andalucía, AKAL, Madrid, 77-105.

RodríguezAreal, Elsa; et al (2015) "Aula tradicional vs aula virtual en la enseñanza de la matemática", Ponencia presentada en V Congreso Nacional e Internacional de estudios comparados en educación. Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional, Buenos Aires, 24 al 26 de junio de 2015, disponible en <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab061.pdf>

Salinas Olivo, Perla A. (2012) "Condiciones organizacionales que favorecen la innovación educativa" en Burgos Aguilar José V. y Armando Lozano Rodríguez (Coordinadores) "Innovación educativa a través del uso estratégico de las tecnologías de información y comunicación" en *Tecnología educativa y redes de aprendizaje de colaboración. Retos y realidades de innovación en el ambiente educativo*, Trillas, México, 49-70.

Santiago, Raúl; et al. (2016) "Las percepciones de los directivos de centros escolares sobre el uso y el valor de las TIC para el cambio e innovación educativa", *Estudios sobre educación*, Vol. 30, DOI: 10.15581/004.30.145-174.

Tójar Hurtado Juan Carlos y Matas Terrón Antonio (2005), "El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: un estudio multicaso", *Revista española de pedagogía*, Año LXIII, No. 232, 529-552

UNESCO(2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*, Francia, disponible en <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Unesco (2015), *Repenser l'Éducation. Vers un bien commun mondial?*, France, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232696f.pdf>

Valderrama H., Carlos Eduardo (2007) *Ciudadanía y comunicación. Saberes, opiniones y haceres escolares*, Siglo del hombre editores, Universidad central IESCO, Colombia.

Winocur, Rosalía (2009), *Robison Crusoe ya tiene celular. Conexiones como espacio de control y de la incertidumbre*, Siglo XXI, UAMI, México.

2.3 El impacto de la educación musical en el aprendizaje de los alumnos de educación primaria

Juan Jesús Martínez Vásquez
jcr.77178@gmail.com

Resumen

El término educación musical se define como un instrumento didáctico elaborado desde la racionalidad de una disciplina cuyo objetivo no es solo la transmisión del conocimiento musical, es también el desarrollo de las capacidades sensoriales, afectivas y cognitivas del individuo que parte de un enfoque técnico-práctico con una perspectiva positivista y psicologicista (Aróstegui e Ivanova, 2012, p. 7).

El estudio es importante debido a que ayuda a disminuir las deficiencias físicas (auditiva, motora, visual y táctil) así como las deficiencias psíquicas (Sarget, 2003, p. 203).

Actualmente se han hecho estudios sobre la utilización de la música como generador de ambiente de convivencia y sobre la formación de los docentes en educación musical, pero no hay evidencia enfocada al impacto en el aprendizaje.

Por lo anterior, el objetivo de este trabajo fue determinar el impacto de la educación musical en el aprendizaje de los alumnos de educación primaria del estado de Oaxaca.

Fue un estudio de tipo descriptivo transversal. Se trabajó con un muestreo de tipo intencional con docentes de 10 escuelas de educación primaria del estado de Oaxaca. Para el análisis de datos se utilizó la estadística descriptiva a través de la frecuencia de respuestas.

De manera general en el estudio se puede observar que el 19% de los docentes la utiliza como generador de ambientes y el 6% la utiliza como elemento evocador y anticipatorio; el 32% como generador de ambiente se utiliza para el trabajo personal y solo el 9% para recrear una época.

Palabras clave: educación musical, impacto, aprendizaje, primaria.

Introducción

En este trabajo recepcional se presenta un estudio que tuvo como objetivo determinar el impacto de la educación musical en el aprendizaje de los alumnos de educación primaria del estado de Oaxaca.

En la primera parte se analiza la importancia que tiene la educación musical en el aprendizaje y sus beneficios en el desarrollo integral de los alumnos en los centros de educación primaria, así como la importancia de estudio.

En el segundo apartado se hace una revisión sobre las investigaciones realizadas anteriormente referentes a la educación musical en instituciones educativas.

Posteriormente se presenta la metodología utilizada en el estudio. Se realizó un estudio descriptivo transversal. Se trabajó con los docentes de 6 escuelas de educación primaria del estado de Oaxaca. Se utilizó un muestreo de tipo intencional. Los datos se analizaron mediante un estudio estadístico donde se obtuvieron las medidas de tendencia central (porcentaje de las respuestas más frecuentes).

En el se muestran los resultados obtenidos en el estudio, en ellos se observa que 19% de los participantes lo utiliza como generador de ambientes y el 6% lo utiliza como elemento evocador y anticipatorio.

Se continúa con la discusión sobre el impacto que genera la educación musical en el aprendizaje de los alumnos dentro de la escuela, mostrando que el 19% de los participantes lo utiliza como generador de ambientes y el 6% lo utiliza como elemento evocador y anticipatorio. El 32% dentro del área como generador de ambiente se utiliza para el trabajo personal y solo el 9% para recrear una época.

Finalmente se presenta la bibliografía consultada para esta investigación.

La educación musical en los centros de educación primaria

Planteamiento del problema

De manera sintética se puede mencionar que la educación musical se considera como un instrumento formador en el desarrollo integral del alumno, principalmente en las etapas iniciales de la educación obligatoria, ya que fortalece la autodisciplina, la filosofía y la psicología; así mismo la educación

musical potencializa el desarrollo intelectual y el desarrollo de la creatividad, generando razonamiento en las áreas de lingüística y lógico-matemático.

Cabe agregar que la educación musical juega un papel importante, ayuda al individuo para tener un desarrollo más completo en las capacidades sensoriales, afectivas y cognitivas desde un enfoque técnico-práctico con una perspectiva positivista y psicologicista (Pezoa 1960; Hernández, J., Hernández, J. A. y Milán, 2010; Hernández, 2011; Vargas, 2009; Lago, 2005; Casas, 2001; Aróstegui e Ivanova, 2012).

Estudiar el impacto de la educación musical es importante ya que genera un mejor aprendizaje en alumnos de escuelas de educación primaria, además la educación musical no es implementada en las escuelas actualmente; existen pocos docentes que la ejercen sin tener la formación adecuada en educación musical. Se han realizado estudios sobre la educación musical pero muy pocos señalan el impacto que pueda generar en el aprendizaje del alumno.

Por lo anterior esta investigación tiene como objetivo determinar el impacto de la educación musical en el aprendizaje en los alumnos de escuelas de educación primaria del estado de Oaxaca.

El desarrollo del estudio permitirá tener una perspectiva más eficaz sobre el impacto de la educación musical en el aprendizaje de alumnos de educación primaria, así mismo se podrá obtener resultados que fundamenten esta investigación.

La presente investigación se justifica debido a que la problemática de estudio tiene una magnitud considerable, pues no se sabe de manera concreta cual es el impacto de la educación musical en el aprendizaje de los alumnos de educación primaria del estado de Oaxaca.

Los estudios recientes han demostrado que la educación musical puede contribuir a tener un buen desarrollo cognitivo, psicológico, físico, estético, afectivo y social del individuo (Hernández, 2011, p. 24). Pero se desconoce el impacto de la educación musical en el aprendizaje de los alumnos de educación primaria.

La educación musical como eje integrador

La educación musical es una parte fundamental que favorece el desarrollo del ser humano; donde alrededor suyo gira una gran cantidad de conocimientos y habilidades que con el paso del tiempo se incorporan al individuo generando aprendizajes importantes.

Arguedas (2004) menciona que la educación musical es “un eje integrador a partir del arte y del lenguaje universal de expresión y comunicación que se dirige al ser humano, desarrollando el espíritu, la mente y cuerpo; para poder tener una educación integral y armónica del individuo” (p. 111).

Por otra parte, Guevara (2010) menciona que “la música es un ente integrador del ser humano, un catalizador de relaciones y de impulsos que en mucho controla al individuo a nivel emocional, espiritual y desde luego social” (p. 45).

Como se ha venido revisando la educación musical beneficia el control de emociones, estimula la comunicación y la buena relación entre las personas, fomentando el respeto y la convivencia de individuos. En la educación musical se pretenden desarrollar elementos fundamentales para tener una educación integral. Sarget (2003) menciona que:

La educación musical favorece el desarrollo integral de la persona manifestándose sus beneficios en los diferentes ámbitos, (a) ámbito cognitivo: conocimiento, destrezas y capacidades intelectuales; (b) ámbito afectivo: actitudes, valores, sensibilidad, disciplina, sentido crítico; (c) ámbito psicomotor: esquema corporal, coordinación motriz (p. 206).

La educación musical sirve como un eje integrador cultural, ya que por medio de los sonidos se obtiene una visión determinante del entorno. Vides (2014), estableció que la música es parte integral de la cultura, ayudando a los alumnos a entender el mundo que les rodea, permitiendo relacionarse con otros miembros de las comunidades, estableciendo vínculos importantes entre el hogar, la escuela y el mundo en general (p. 10).

Cabe destacar que mediante la aplicación de la educación musical se adquieren múltiples beneficios que ayudan al desarrollo integral del individuo, como el respeto, la sociabilización, el área afectiva, cognitiva y la motriz; por lo cual es de suma importancia. La educación musical por otra parte propone aprendizajes significativos en los alumnos, entre los que destacan según Arguedas (2004) siete aprendizajes integrales esperados:

(a) Contribuir al desarrollo pleno del sujeto, posibilitándole vivencias estético musicales integradas al proceso educativo; (b) desarrollar las habilidades musicales de las alumnas y los alumnos por medio de experiencias variadas y seleccionadas; (c) motivar a las estudiantes y los estudiantes hacia la apreciación y el gusto por la música, como un medio de expresión del ser humano; (d) desarrollar la sensibilización musical ante diversos estímulos sonoros; (e) cuidar y enriquecer el entorno sonoro; (f) favorecer la creatividad de las estudiantes y los estudiantes mediante recursos sonoros variados; (g) estimular el trabajo individual y grupal a través de actividades musicales de apreciación musical, rítmicas, auditivas, de ejecución instrumental o vocal, que favorezcan el desarrollo pleno del individuo (p. 116).

La educación musical en el aprendizaje de los alumnos

La educación musical que se imparte en las escuelas a los niños de 6 a 12 años de edad, propicia que los alumnos adquieran conocimientos, desempeñen habilidades y destrezas; se considera un periodo de formación básica donde se preparan para poder afrontar su futuro, por lo que la educación musical actúa como un agente educativo que genera aprendizajes significativos en los alumnos.

Dentro de los aprendizajes curriculares que presenta la educación musical, en la que se encuentra el desarrollo de la memoria, la creatividad y la coordinación corporal, ya que sirve como una herramienta necesaria en el desarrollo del alumno. El Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela (2005) plantea que:

La música, además de ser un lenguaje entendido y bien recibido por todos los habitantes del planeta, es una herramienta indispensable en la labor diaria como docentes, es una forma de comunicación que los niños y niñas comprenden y les hace felices. Su valor es invaluable en todos los aspectos del desarrollo integral, como son la creatividad, la socialización, la coordinación psicomotriz, el lenguaje, la memoria, entre otros (p. 4).

La educación musical tiene estrecha relación con las asignaturas que se imparten en la escuela, esta relación ayuda al alumno a tener un mejor aprovechamiento en las materias, a partir de la implementación de estrategias que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje; en el abordaje de contenidos didácticos destaca la asignatura de inglés, historia y el desarrollo de la expresión oral.

Bernal, Epelde, Gallardo y Rodríguez (2010) plantean que crear canciones, cantar, hacer ritmos, expresar retahíla en la clase de inglés sin duda permite:

(a) introducir nuevas palabras, ampliando la estructura gramatical; (b) cantar canciones populares propias de la cultura del idioma; (c) conocer la historia del país a través de su música (danzas, audiciones, autores); (d) facilitar la entonación fonética del discurso; (e) utilizar estructuras sonoras utilizadas previamente en la clase de música (lenguaje musical); (f) investigar con el sonido para aplicarlo a una estructura gramatical propuesta; (g) enriquecer el vocabulario; (h) realizar experiencias motivadoras (pp. 2-3).

Tomando en cuenta lo expuesto sobre la relación que tiene la educación musical con las asignaturas, Vargas (2009) menciona que la educación musical abarca campos de conocimiento de materias independientes; fortaleciendo tanto el lenguaje, las matemáticas, los estudios sociales, las ciencias y la formación de valores (pp. 16-17).

La educación musical como se ha abordado es muy importante dentro de la escuela, ya que estimula el desarrollo de nuevos aprendizajes. Bernal et al., (2010) establecen que dentro del aula de clase el canto es un instrumento de intercambio en donde las palabras se interiorizan e incorporan la libertad expresiva de ideas, emociones y sentimientos, favoreciendo una socialización y teniendo un contenido significativo en la escuela (p. 2).

Beneficios de la educación musical

Al tener una educación musical se genera una importante estimulación en la expresión y la percepción del individuo, esto a su vez contrae múltiples beneficios como el desarrollo de la memoria, la creatividad, la atención, la imaginación, el estado afectivo del individuo y el desarrollo de técnicas artístico-musicales para su aplicación. Hernández et al., (2010) plantea que:

La educación creativa se centra en dos acciones: la expresión y la percepción. (a) la expresión: surge de la naturaleza del niño, manifestándose en el ámbito vocal, instrumental y corporal, permitiendo un conocimiento y aplicación de técnicas artístico-musicales en el alumno; (b) la percepción: parte de la exploración y observación sensorial dentro de un espacio sonoro a partir del

oído, generando un conocimiento y comprensión de las cualidades del sonido (p. 16).

Considerando lo anterior, es así como los alumnos se relacionan con el lenguaje musical, el cual favorece al estado de conciencia, la atención, la memoria, el estado afectivo y la imaginación, a partir de estrategias implementadas. Al respecto Hernández et al., (2010) menciona que:

Para generar aprendizajes se debe de concretar en una serie de elementos clave como: (a) la escucha activa de diferentes géneros musicales a través de las canciones; (b) el baile; (c) la entonación de canciones; (d) la práctica instrumental tanto de instrumentos convencionales como no convencionales; (e) la creación y composición de esquemas rítmicos y melódicos de sencillas piezas musicales (p. 17).

En relación con este planteamiento, es conveniente subrayar que el docente es quien juega un papel muy importante dentro de la escuela para poder despertar el interés de los alumnos en la implementación de estrategias de aprendizaje que faciliten la adquisición de conocimientos. Bernal et al., (2010) afirma que la educación musical escolar es importante porque:

Se tiene al alumno cantando, escuchando, inventando, tocando instrumentos, danzando e interpretando; teniendo propias experiencias creativas, lo que fomenta actitudes de respeto, valoración y disfrute propio como de las manifestaciones del patrimonio musical cultural, desarrollando la capacidad de dialogo y análisis constructivo (p 2).

En ese mismo, dentro de la educación musical se adquieren nuevas habilidades que ayudan a potencializar las capacidades del alumno. Al respecto, Rusinek (2004) menciona que el aprendizaje musical es muy significativo para el mejoramiento en el rendimiento escolar del alumno ya que:

Exige el desarrollo de habilidades específicas: auditivas, de ejecución y de creación en tiempo real o diferido. Se apoya en la asimilación de contenidos- conceptos y hechos, proposiciones, sistemas teóricos- y el fomento de actitudes, propios de cada praxis musical (p. 1).

Como se puede constatar, la educación musical es vital para la formación del alumno, sirve además como una herramienta fundamental para estimular el cerebro y los sentidos del cuerpo; favoreciendo así habilidades y destrezas. El tener experiencia musical a temprana edad implica un enriquecimiento perceptivo, creativo, expresivo y comunicativo, indispensables en el desarrollo de la inteligencia musical (De la Calle López, 2009, p. 108).

La educación musical favorece ciertos aprendizajes en el niño desde su nacimiento, Arguedas (2004), plantea que mediante el ritmo se permite el desarrollo de la memoria y la atención. Por medio de la audición, se capacita a los alumnos para que perciban y seleccionen intensidades, velocidades, timbres sonoros y alturas de los sonidos. De igual manera estimula la sensibilidad auditiva, el respeto hacia sí mismo, hacia los demás y el sentido crítico en los oyentes (p. 13).

Así mismo se debe de tomar en cuenta que la educación musical tiene una gran relación con la neurociencia, considerada por Gardner como una de las ocho inteligencias múltiples que permiten el desarrollo del ser humano. Su estudio es importante considerando por Buentello, Martínez y Venegas (2010) que:

Los músicos la perciben de manera distinta al resto de la población, debido a que lo procesan con el hemisferio izquierdo y poseen asimetrías cerebrales especialmente en áreas motoras y auditivas primarias, y algunos desarrollan el oído absoluto que se define como la habilidad de repetir o indicar un tono dado sin ninguna referencia previa al estímulo (p. 160).

Los beneficios que brinda la educación musical son muy significativos, particularmente en la temprana edad tal como menciona Sarget (2003) quien plantea que “la presencia de la música en los primeros años de la infancia del niño es de vital importancia tanto para la adquisición de destrezas específicamente musicales, como para su evolución integral como individuo” (p. 197).

Antecedentes sobre la educación musical

Panorama sobre los estudios de educación musical

Anteriormente se han hecho estudios sobre la educación musical, Entre ellos destaca, un estudio realizado en España por de la Calle López (2009) quien presentó por parte de una investigación amplia, la presencia y uso de la música en los centros de educación infantil de Galicia, el estudio permitió establecer conclusiones sobre la preparación que poseen los maestros sobre la música, educación y las necesidades concretas que la plantean.

Así mismo en Madrid (España) se realizó una investigación por Ivanova en el 2009, esta investigación propuso un estudio del proceso de organización y realización de la educación musical en España y Bulgaria, la autora tomó en cuenta Bulgaria por su experiencia y porque es un país en donde los programas de educación musical búlgaro gozan de un reconocimiento europeo, basado en el hecho de que sus tradiciones musicales están bien alimentadas por lo programas del estado, esta investigación pretendió aportar un nueva visión educativa en el proceso de construcción del espacio europeo de educación.

El estudio se dirigió a conocer propuestas didácticas de música en las escuelas infantiles de España especialmente en la comunidad de Madrid y Bulgaria.

Métodos y aplicación de instrumento

Herramientas e instrumento de aplicación

Para esta investigación se utilizó una encuesta para poder determinar el impacto de la educación musical en el aprendizaje de los alumnos de educación primaria del estado de Oaxaca, el cual consta de 25 ítems donde se manejaron siete áreas en las que se utiliza la música dentro del aula, las cuales fueron las siguientes: generador de ambiente, función expresiva, facilitador de movimiento, elemento evocador y anticipatorio, función informativa, función reflexiva y creación de contextos imaginarios.

Se trabajó con 54 docentes de 6 escuelas de educación primaria del estado de Oaxaca, utilizando una muestra intencionada. Para esta investigación se realizó un estudio del tipo descriptivo transversal y para el análisis de los datos se utilizó una estadística descriptiva.

Resultados

Los porcentajes generales de la utilización de la música dentro del aula fueron los siguientes: con un 19% se reportó utilizarla para generar ambientes, el 18% la utiliza como medio facilitador del movimiento, asimismo el 13% expresó su uso de la música para la creación de contextos imaginarios y el 6% lo utilizan como elemento evocador y anticipatorio dentro del aula.

El 32% dentro del área como generador de ambiente se utiliza para el trabajo personal y solo el 9% para recrear una época.

Discusión y conclusiones

Los resultados son congruentes con los estudios encontrados en la literatura, específicamente coinciden con los estudios desarrollados por Ivanova (2009), pues en ellos se encontró que la implementación de la educación musical en las escuelas de Bulgaria presentan un diseño curricular en el que la música es un área autónoma con objetivos propios, contenidos, metodología, criterios de evaluación y espacios temporales para su desarrollo; en comparación con otras escuelas donde la educación musical forma parte del área junto con otras materias, y tanto sus objetivos y contenidos, como su aplicación metodológica y la falta de espacios temporales determinados, permiten en algunos casos que se convierta en una actividad complementaria de las otras materias alejándose de los objetivos específicos de la misma, que permiten convertir la educación musical en una actividad circunstancial donde el papel importante lo lleva el docente.

En este estudio las escuelas participantes no tienen una asignatura de educación musical que permita aplicar la música como instrumento didáctico para el aprendizaje de los alumnos, por lo tanto, depende de los conocimientos previos de los docentes y la forma en la que utilizan la música para beneficio del aprendizaje de los alumnos.

Aún no es posible determinar los métodos adecuados a utilizar para crear un ambiente adecuado con los alumnos.

Los datos recabados permiten demostrar que la educación musical sirve como generador de ambiente dentro del aula, siendo una herramienta fundamental para el trabajo personal, para la transmisión en la lectura de texto y reflexión, para la creación de una época, elemental para transmitir información a partir de canciones mejorando su imaginación, creatividad y retención; así como herramienta facilitadora del movimiento favoreciendo el desarrollo de la motricidad a través de bailes y juego de rondas.

Referencias

- Arguedas, C. (2004). La expresión musical y el currículo escolar. *Educación*, 28(1), 111-122.
- Aróstegui, J., & Ivanova, A. (2012). Didáctica de la expresión musical. (Una revisión del desarrollo del currículum). *Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa*, 1(2), 7-68.
- Bernal, J., Epelde, A., Gallardo, M., & Rodríguez, Á. (2010). *La Música en la enseñanza—aprendizaje del Inglés*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Buentello, R., Martínez, A., & Venegas, M. (2010). Música y neurociencia. *Arch Neurocie*, 15(3), 160-167.
- Casas, M. (2001). ¿Por qué los niños deben de aprender música? *Colombia Médica*, 32(4), 197-204.
- De la calle López, M. (2009). La Formación de los Maestros de Educación Infantil para la Comprensión de la Música y su uso Didáctico en Galicia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 107-120.
- Guevara, J. (2010). *Teoría de la música*. Medellín, Colombia: Autor.

- Hernández, J. (2011). *Efectos de la implementación de un programa de educación musical basado en las TIC sobre el aprendizaje de la música en educación primaria*, (Tesis Doctoral). Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Hernández, J., Hernández, J. A, y Milán, M. (2010). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 1(25), 11-23.
- Ivanova, A. (2009). *La educación musical en la educación infantil de España y Bulgaria: Análisis comparado entre centros de Bulgaria y centros de la comunidad autónoma de Madrid*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Lago, P. (2008). Educación musical. *Prodiemus*, 1(4), 1-13.
- Ministerio de Educación y Deporte. (2005). *Educación inicial, expresión musical*. Venezuela: Ministerio de Educación y deportes de Venezuela.
- Pezoa, N. (1960). Importancia de la educación musical en las escuelas primarias y sus proyecciones en la comunidad. *Revista Musical Chilena*, 14(70), 84-85.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Complutense de investigación en Educación Musical*, 1(5), 1-16.
- Sarget, Á. (2003). La música en la educación infantil: estrategias cognitivo-musicales. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 1(18), 197-209.
- Vargas, A. (2009). *Música en la educación primaria*. Costa Rica: Coordinación educativa y cultural.
- Vides, A. (2014). *Música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza- aprendizaje* (Tesis de Licenciatura). Asunción, Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

2.4 Reflexiones de la autonomía curricular en la práctica docente en los profesores de secundaria

Rios Gonzales Ammy Esthefany

riosgonamy17@gmail.com

Romero González María Sayetzi

Sayetzi.1d@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo de investigación corresponde al enfoque de tipo cuantitativo, puesto que cada etapa precede a la siguiente y no podemos brincar o eludir pasos, aunque desde luego podemos definir una fase, por ende, es secuencial y probatorio.

Asimismo, se realizó una comparación de los retos y dificultades que se presentan al momento de implementar la autonomía curricular (los clubes) entre las escuelas Secundaria General “José Joaquín Fernández de Lizardi”, ubicada en la Magdalena Tlaltelulco y la Secundaria Técnica No. 51, localizada en Tlacomulco.

Para ello, se realizó la delimitación del objeto de estudio que comprende el planteamiento del problema, justificación, objetivos y preguntas de investigación. Posteriormente se aborda el fundamento teórico que comprende los antecedentes históricos, de los cuales se mencionan el origen y desarrollo de la educación secundaria en el contexto internacional, nacional y regional.

De igual modo, se hace mención sobre la autonomía curricular, en la cual se abarcan los aprendizajes claves del Nuevo Modelo Educativo, planteamiento curricular y los principios pedagógicos.

Posteriormente se aborda temas sobre la práctica docente, puesto que en la implementación de un club el docente debe cumplir con un perfil para poder llevar a cabo el diseño de clubes.

Finalmente, para recabar información sobre las dificultades de la implementación de la autonomía curricular se diseñó un cuestionario mediante una escala de estimación tipo Likert que se aplicó a los docentes de cada institución, cuyos resultados fueron analizados en un programa estadístico en el cual sirvió para realizar tablas de contingencia y gráficas cuyo propósito fue interpretar lo que arrojó el instrumento.

Introducción

En las escuelas secundarias los talleres fueron una propuesta educativa que, en los últimos años, fue adoptada por diferentes y numerosos equipos de enseñantes.

Siendo así, las incorporaciones de la actividad de talleres al currículum escolar, resalto un riesgo de obtener resultados por debajo de los posibles (Rúe. J. 2015).

Al percibir, que no se cumplían los resultados esperados, para el año 2017 se puso en marcha el Nuevo Modelo Educativo, en donde, se organiza en tres

componentes, tales como, Campos de Formación Académica, Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de la Autonomía Curricular, que, en conjunto, se denominan Aprendizajes Clave para la educación integral (SEP, 2017).

Este proyecto se enfoca en la autonomía curricular (clubes), donde surgió incertidumbre de saber o conocer ¿Si los docentes tienen dificultades al momento implementar la autonomía curricular? ¿Si el número de alumnos, facilita o dificulta la implementación la autonomía curricular? ¿Si la escuela cuenta con suficientes docentes? o ¿si el perfil docente influye en la implementación de la autonomía curricular?

La investigación es de carácter cuantitativo puesto que solo busca cuantificar datos relevantes sobre el fenómeno estudiado, se centra en la Escuela Secundaria “José Joaquín Fernández de Lizardi” y en la escuela secundaria técnica número 51 del estado de Tlaxcala, con todos los docentes de las instituciones antes mencionadas.

Desarrollo

Planteamiento

La autonomía curricular es un componente innovador y flexible que se incorpora por primera vez al currículo de la educación básica en México.

Por una parte, otorga a los estudiantes la oportunidad de aprender temas de su interés, desarrollar nuevas habilidades, superar dificultades, fortalecer sus conocimientos y así mismo también ofrecer a los profesores espacios para

experimentar con nuevas metodologías que les permitan renovar su práctica docente. (SEP, 2017).

Asimismo, las escuelas secundarias dejarán de impartir talleres a partir del ciclo escolar 2018-2019 para reemplazarlos por clubes con actividades culturales, deportivas o de artes.

Sin embargo, en la autonomía curricular solo menciona aspectos positivos hacia el estudiante pero no se percibe que la implementación de dicho modelo conlleva la participación y responsabilidad del docente , puesto que, el problema que se está presentando en muchos de los docentes de las escuelas secundarias, es que no tienen idea de cómo implementar los clubes, a pesar de que se les otorgó la capacitación, pues son varios los factores que impiden llevar a cabo una buena implementación de la autonomía curricular (el perfil docente, la carga horaria, el número de alumnos, el espacio, lugar, el número de docentes, el apoyo económico, apoyo de los padres y equipamiento).

Justificación

En este proyecto de la autonomía curricular es importante abarcar las dificultades que se presenta desde que se implementó en las escuelas, ya que la educación básica es la facultad que posibilita a la escuela a decidir un porcentaje de los contenidos programáticos de acuerdo con las necesidades educativas específicas de sus educandos. Se ejerce en cinco posibles ámbitos, con base en las horas lectivas que cada escuela tenga disponibles y los lineamientos que expida la SEP para normar sus espacios curriculares.

Este componente facilita reorganizar al alumnado por habilidad o interés, propiciando la convivencia en un mismo espacio curricular de estudiantes de grados y edades diversas.

Por tal razón la investigación está enfocada en las secundarias entre una general y una técnica del estado de Tlaxcala, ubicadas en la Magdalena Tlaltelulco y Tlacomulco, debido a que recién en el 2017 se implementaron los clubes en las secundarias, puesto que, en el año 2017 se realizó una prueba piloto en algunas de las escuelas secundarias del país y para el año 2018 oficialmente se puso en práctica en las secundarias, por lo cual se realizó la presente investigación sobre cómo es que se lleva a cabo la práctica docente en la autonomía curricular, contrastando desde lo internacional a lo nacional.

Objetivos y preguntas de investigación

A continuación, se muestran en la tabla 1 los objetivos y preguntas de investigación.

Objetivos de la investigación	Preguntas de investigación
<p>Objetivo General</p> <p>Analizar la práctica docente del Nuevo Modelo Educativo para identificar las dificultades que presentan los docentes al momento de implementar la autonomía curricular en la Escuela Secundaria General “José Joaquín Fernández” y en la Técnica n° 51 ubicadas en los municipios de La Magdalena Tlaltelulco y Tlacomulco durante el</p>	<p>General</p> <p>¿Cuáles son los retos y dificultades que presentan los docentes al implementar la autonomía curricular en una Secundaria General y una Técnica, considerando las características y contexto de cada una?</p>

periodo del primer trimestre del ciclo escolar 2018-2019.	
Objetivos Específicos. Analizar las diferencias que existen entre la secundaria general y la técnica al momento de implementar la autonomía curricular. Describir el impacto que tiene la carga horaria de la práctica docente en la autonomía curricular. Enumerar los retos que enfrenta el docente al implementar la autonomía curricular.	Específicas ¿Qué diferencias existen entre la Secundaria General y una Técnica al momento de implementar la autonomía curricular? ¿Cuál es el impacto que tiene la carga horaria de la práctica docente en la autonomía curricular?

Fundamento del marco teórico

Origen y desarrollo de la educación secundaria en México

La educación secundaria se desarrolló en México a partir de la necesidad de que existiera un nivel educativo entre la educación primaria y lo que a principios del siglo XX era la educación preparatoria.

Esto dio lugar a que en sus orígenes a la secundaria se le denominara “educación media básica” y a la preparatoria “educación media superior”.

El proceso histórico en la escolarización de nuestro país, primero se fue desarrollando la educación primaria denominada durante mucho tiempo como “educación elemental” y hasta 1993 la única obligatoria.

Poco a poco empezaron a aumentar las escuelas secundarias y en 1927 éstas se clasificaron en escuelas oficiales ya sea que fueran federales o de los estados,

y las secundarias particulares serían identificadas como incorporadas o no incorporadas.

La creación de la primera escuela secundaria en México fue fundada en 1926, en el edificio construido en 1901, denominada secundaria número uno César A. Ruíz, junto con las secundarias dos, tres y cuatro. Pero esta secundaria solo estaría integrada de estudiantes masculinos.

Cuando dio comienzo la secundaria uno, en cuestión de meses se satura la institución con alrededor de 900 alumnos, incluso se puede mencionar que hubo 1500 alumnos por turnos y en cada aula se contaba con 60 estudiantes, hoy en día se conoce una escuela de excelencia y cuenta con 430 alumnos, cuya modalidad es general, esto fue lo que comentó el profesor de historia Alejandro Guzmán Mendoza, de la secundaria número uno, en la entrevista que realizó Luis Manuel Mendoza.

Autonomía curricular (Clubes)

En la creación de las escuelas secundarias durante la administración de José Vasconcelos los talleres fueron una propuesta educativa que, en los últimos años, está siendo adoptada por diferentes y numerosos equipos de enseñantes (Rúe. J, 2015).

Como se mencionó anteriormente, las incorporaciones de las actividades de los talleres al currículum escolar pueden darse como procesos paralelos, apoyados el uno en el otro.

Lo que sí importa es destacar los riesgos de una toma de decisiones basadas exclusivamente en un cierto voluntarismo, en intuiciones poco explicitadas o debatidas, en la inercia de una decisión colectiva, más ética que funcional, o con base, únicamente, a las limitaciones del presente. Y, al hablar de riesgos, nos referimos sencillamente a que se obtengan resultados muy por debajo de los posibles (Rúe. J. 2015).

Sin embargo, para el año 2018-2019 se implementó un nuevo Modelo Educativo en la que contempla la desaparición de los talleres en las escuelas secundarias.

El nuevo Modelo Educativo presenta un plan curricular en que las asignaturas cambiaran como ocurrió un 1993 cuando en lugar de Ciencias Naturales se cambió por biología, física y química. (Aguilar, J. 2017). De acuerdo al titular de la Secretaria de educación Pública (SEP), Aurelio Nuño, el nuevo Modelo cambiará la forma en que se dan las clases, en México y una de sus principales postulados es priorizar la comprensión de los conocimientos y no tanto la memorización, pues solo de esta forma podrá ser crítico, reflexivo y propositivo.

El modelo educativo se estructura en tres componentes cinco ámbitos, lo cual son los siguientes: La razón de la estructura en el currículo de los tres componentes responde tanto a la naturaleza diferenciada de los aprendizajes propuestos en cada componente como a la especificidad de la gestión de cada espacio curricular.

Es preciso hacer notar que la denominación de los dos primeros se refiere al tipo de contenidos que cada uno abarca, mientras que el tercero se refiere específicamente a las decisiones de gestión sobre los contenidos de ese componente (SEP, 2018).

Dentro del nuevo Modelo Educativo, la investigación se enfoca en la autonomía curricular (Clubes), pues este tercer componente se rige por los principios de la educación inclusiva porque busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de cada educando. Es de observancia nacional, aunque cada escuela elegirá e implementará la oferta de este componente curricular con base en los periodos lectivos que tenga disponibles y en los lineamientos que expida la SEP para normar este componente.

El tiempo lectivo disponible en cada escuela para este componente es variable y depende del calendario y horario que cada escuela establezca.

Existen dos maneras de conformar un club de autonomía curricular: 1) ser diseñado por la propia escuela, y 2) estableciendo una alianza con una organización pública o privada especializada en temas educativos (SEP, 2018).

El componente de la autonomía curricular está organizado en cinco ámbitos: En el ámbito de ampliar la formación académica ofrece oportunidades a los alumnos para profundizar en el componente Formación académica. Cuyo espacio curricular relativo a los campos formativos son el: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y comprensión del

mundo natural y social. Alguno de los espacios curriculares puede abarcar más de una asignatura o campo, lo que propicia así el conocimiento interdisciplinar.

En cuanto al ámbito de potenciar el desarrollo personal y social, brinda a los alumnos espacios para ampliar su expresión y apreciación artística, emplear su creatividad, mejorar el conocimiento que tienen de sí y de los demás, posibilitar formas de convivencia e interacción basadas en principios éticos, así como para participar en juegos motores y actividades físicas, de iniciación deportiva y deporte educativo.

Asimismo, en los nuevos contenidos relevantes, da la posibilidad de sumar al currículo temas que son de gran interés para los alumnos y que hasta ahora los han aprendido fuera de la escuela de manera extracurricular.

Estos temas no son disciplinares para la educación básica, pero que integran aprendizajes de los campos de formación y de las áreas de desarrollo que se contemplan en el currículo.

En los conocimientos regionales, cuya finalidad de este ámbito es el fortalecimiento de la identidad estatal, regional y/o local de los alumnos ya que contribuye a que se reconozcan como ciudadanos responsables y conscientes de que sus acciones transforman la sociedad de la que son parte, el espacio geográfico en el que se desarrollan y el patrimonio cultural y natural que heredaron de sus antepasados.

En los proyectos de impacto social este ámbito proporciona a la escuela la posibilidad de fortalecer vínculos con la comunidad a la que pertenece. El desarrollo de proyectos de impacto social implica el establecimiento de acuerdos entre la comunidad escolar, las autoridades y grupos organizados no gubernamentales.

Esto explica que, si los estudiantes desarrollan de manera adecuada los aprendizajes clave, estos tendrán más oportunidades en cuanto refiere al desenvolvimiento dentro de los diversos círculos sociales y académicos.

La autonomía curricular se aplicará en todas las escuelas del país, y responde a los principios de equidad e inclusión, además de que facilita la convivencia de estudiantes de grados y edades diversas; reorganiza al alumnado por habilidad o interés, y considera horas que cada plantel tenga disponibles, así mismo mayor autonomía para la diversidad (SEP, 2017).

Práctica docente

La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos Doyle, W. (1986).

Así pues, cuando hablamos de práctica docente, no solo nos referimos a un docente que esta frente a grupo, es por ello Lee Shulman, psicólogo educativo estadounidense, desarrolló un modelo de docencia en el que enumeraba los conocimientos con los componentes esenciales de la docencia durante los años 1986 y 1987.

Afirmaba que los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento: 1) el conocimiento del contenido de la asignatura y 2) el conocimiento pedagógico general. Shulman (1986), señaló la necesidad de que los profesionales de la docencia desarrollen un conocimiento, que es el resultado de la interacción de los dos anteriores, al que denominó conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, se refiere a las formas específicas de enseñar una asignatura particular.

El término conocimiento del contenido designa el conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina, mientras el conocimiento pedagógico general, se refiere al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico.

El conocimiento del contenido pedagógico, incluye las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás” (Putnam y Borko, 2000).

Para construir una propuesta articulada de evaluación de la docencia, es necesario responder a dos postulados básicos: hacer de la función docente y su evaluación, una práctica regulada institucionalmente, e instrumentar, además, un tipo de evaluación que considere los aspectos referentes al sentido y a la pertinencia de la misma (García-Cabrero, 2002).

La evaluación de la acción docente debe ser considerada desde una perspectiva holística, lo que implica una visión amplia y diversificada.

Por lo que Duve establece los principios pedagógicos más importante de acuerdo al nuevo modelo educativo, tales poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, tener en cuenta los saberes previos del estudiante, ofrecer acompañamiento al aprendizaje, mostrar interés por los intereses de sus estudiantes, dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante, reconocer la naturaleza social del conocimiento y diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado.

Diseño metodológico

La investigación es de enfoque cuantitativo, pues mencionan que se interesa por la objetividad del fenómeno de estudio, de modo que, se pretende generalizar los datos encontrados en un grupo o muestra de una población, en la que facilita la comparación entre estudios similares. Pues lo que busca es una comparación de la implementación de la autonomía curricular (los clubes) en una escuela secundaria técnica y en una escuela secundaria general.

Como esta investigación es de enfoque cuantitativo el alcance es de tipo *exploratorio y descriptivo*, lo cual consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto, a razón de detallar como son y cómo se manifiesta la implementación de la autonomía curricular de ambas secundarias. Así pues, el tipo de estudio es de carácter *transversal* pues pretende analizar la implementación de la autonomía curricular en las dos secundarias para analizar si realmente favorece al desarrollo de los aprendizajes clave, es decir las competencias que se plantean en el nuevo Modelo Educativo, durante el ciclo escolar 2018-2019.

Se seleccionó a todos los docentes de los tres grados de las Escuela Secundaria General “José Joaquín Fernández” y la secundaria Técnica 51, en los turnos matutino y vespertino ubicadas en los municipios de La Magdalena Tlaltelulco y Tlacomulco., durante el periodo del ciclo escolar 2018-2019.

La Magdalena Tlaltelulco se localiza al sur del estado, el municipio colinda al norte con el municipio de Santa Ana Chiautempan, al sur colinda con el municipio de Santa Isabel Xiloxotla, en la localidad hay 8089 hombres y 8745 mujeres. Mientras que en el barrio Tlacomulco se localiza en el municipio de Tlaxcala, es una zona rural, que cuenta con pocos servicios públicos.

En cuanto a la Escuela Secundaria General “José Joaquín Fernández de Lizardi” con clave 29DES0028A, fue fundada en el año de 1980, que se ubica en el municipio de La Magdalena Tlaltelulco y la técnica número 51 con clave 29DST0051U, que se ubica en la comunidad de Tlacomulco, fue fundada en el 2010, en donde sus primeras clases fueron en una casa particular. Del mismo modo, el tipo de muestra a utilizar es probabilística.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario mediante una escala de estimación tipo Likert que se aplicó a los docentes de cada institución, cuyo propósito fue recabar información sobre la práctica docente del nuevo modelo educativo para analizar y comparar las dificultades que presentan los docentes al momento de implementar la autonomía curricular (clubes) en cada escuela.

Una de las ventajas de esta escala es que permite que los encuestados emitan opiniones favorables, neutras y desfavorables, según la respuesta de cada pregunta, pues a cada inciso se le determinó un puntaje.

Conclusiones

El Nuevo Modelo Educativo reorganiza los principales componentes del sistema para garantizar una educación de calidad, es decir, que los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para ser exitosos, tal como lo expresa el componente de la autonomía curricular (clubes).

Al hablar de autonomía curricular se refiere, a atender necesidades e intereses del educando, sin embargo, al implementar los clubes en los centros educativos, las realidades fueron totalmente distintas, tal es el caso de la Escuela Secundaria General “José Joaquín Fernández de Lizardi siendo esta una institución con instalaciones amplias, con un mayor número de estudiantes al igual que docentes, en donde solamente se implementa cuatro tipos de clubes redacción y lectura, matemáticas lúcidas, cuidado de la salud e informática, esto indica que los estudiantes no tienen una variedad de clubes para seleccionar uno de interés, por ende, no se atienden las necesidades específicas del educando.

El número de clubes que tiene la secundaria es muy reducido, sin embargo, no se lleva a cabo una buena enseñanza por parte de los docentes, puesto que fueron elegidos de manera aleatoria, sin tomar en cuenta su tipo de formación o licenciaturas, pues hay docentes impartiendo clubes sin tener conocimientos

básicos sobre la misma y cada docente imparte dos tipos de clubes, y por ende se emplea una mala organización de los clubes.

Otro punto a resaltar es la carga horaria, ya que en la mayoría de los docentes trabajan doble turno, y por el horario solo optaron por un turno y esto ha generado un gran reto para ellos ya que cada docente debe buscar soluciones de dichas situaciones para enseñar a sus estudiantes de la mejor manera.

Por otra parte, en la Escuela Secundaria Técnica no 51, siendo una escuela pequeña, con un menor número de estudiantes reducidos se emplean nueve tipos de clubes robótica, laboratorio de inglés, teatro, danza, música, matemáticas lúdicas, redacción, lectura, fútbol y dibujo en la cual solo hay un maestro asignado para cada club, esto beneficia tanto al docente como al alumno, ya que en cada club hay pocos estudiantes y por ende recibe una mejor atención.

A diferencia de la general, los docentes de la escuela secundaria técnica se eligieron de acuerdo a su perfil profesional, pues cumplían con algunas características para impartir dichos clubes.

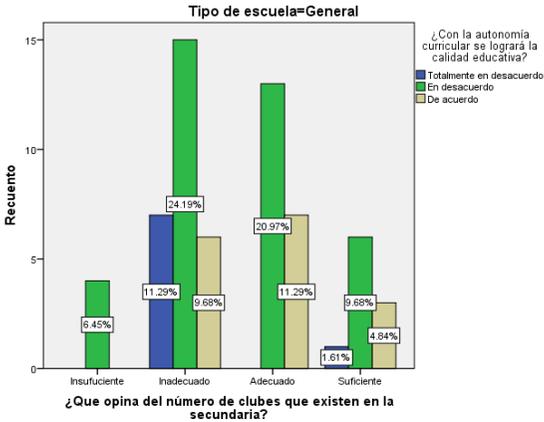
Así mismo los clubes representan una mayor carga de trabajo para el docente, pues no sólo implica la creación de un curso a impartir, sino además el diseño de los materiales educativos y la gestión de insumos que se requerirán.

Puesto que los clubes desfavorecen tanto a los docentes como a los estudiantes, esto se debe a la falta de capacitación y planeación por parte de

los encargados de la institución y esto lleva a que los docentes impartan el club como ellos mejor se acomoden.

Análisis de resultados

Variable: Implementación de la autonomía curricular

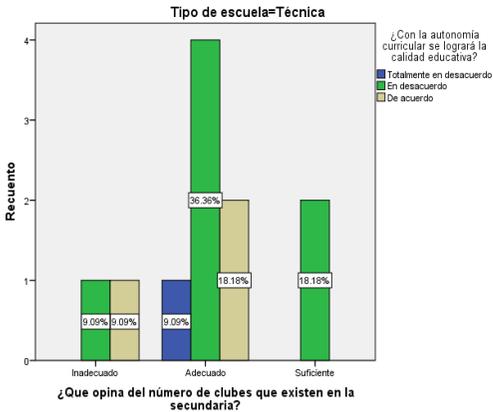


Gráfica 1. No. De clubes Vs. Calidad Educativa

Descripción: La gráfica 1 muestra que los encuestados que pertenecen a la escuela secundaria General, el 24% opina que es inadecuado el número de clubes que

existe y que se logre la calidad educativa, por otra parte, el 2% dicen que es adecuado.

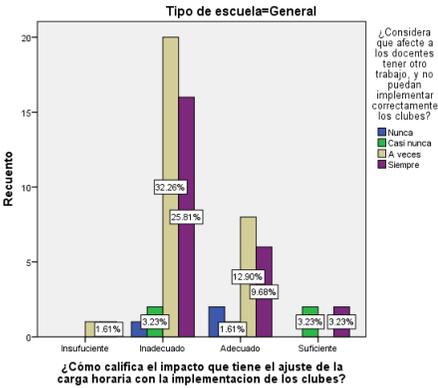
Explicación: El 24% de los encuestados opinaron que es inadecuado el número



de clubes que existe en la secundaria general, por ese motivo no se logra la calidad educativa, por otra parte 2% de los encuestados dijeron que es suficiente el número de clubes que hay y que con ello se logra la calidad educativa.

Interpretación: El 24% de los encuestados de la escuela General opinan que es inadecuado tanto el número de clubes existente y que así se logra la calidad educativa, debido a que los clubes existentes no se adecuan y ni favorecen al contexto escolar donde se ubica.

Por ende, el 2% dijo que es suficiente el número de clubes y que con ello se logra la calidad educativa, porque la autonomía curricular favorece al desarrollo integral de los estudiantes



Así mismo los encuestados comentaron que los clubes no están diseñados de tal forma que el docente desarrolle habilidades en los estudiantes.

Gráfica 2. No. De clubes Vs. Calidad Educativa

Descripción: La gráfica 2 se muestra que el 36% de los encuestados opina que es adecuado el número de clubes que existe y que se logra la calidad educativa, sin embargo, el 9% dicen que es inadecuado.

Explicación: El 36% de los encuestados dicen que es adecuado el número de clubes que existe y que, si se logre la calidad educativa, pero por otra el 9% opina que es inadecuado el número de clubes que existe y que se logre con ello la calidad educativa.

Interpretación: El 36% de los encuestados de la secundaria técnica indican que es adecuado el número de clubes que existe y que, si se logre la calidad educativa, puesto que los clubes si están adecuados a las necesidades de los estudiantes y por ende hay un mejor desarrollo de ellos, sin embargo, el 9% de los encuestados opina que es inadecuado debido a que son muy pocos docentes y esto dificulta el proceso de aprendizaje

Por otra parte, los encuestados comentaron que quitaron los talleres y se implementaron los clubes, por ese motivo hay un poco de descontento con respecto a su desempeño.

Análisis de resultados para el Objetivo 2

Variable: Carga horaria de docentes.

Gráfica 3. Ajuste de horario en docentes con otra fuente de ingresos.

Descripción: La gráfica 3 muestra que el 32% de los encuestados indicaron que es inadecuado el impacto del ajuste de la carga horaria y consideran que el tener otro trabajo afecte al momento de implementar correctamente los clubes, por otro lado 2% dijeron es adecuado.

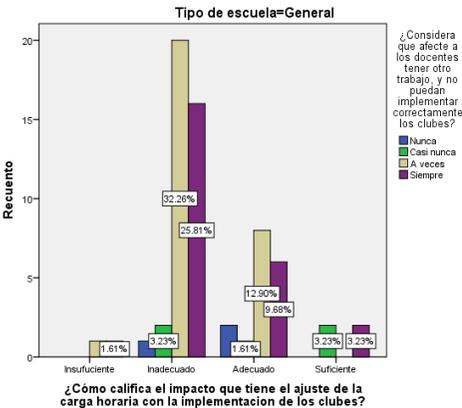
Explicación: El 32% de los encuestados opinaron que es inadecuado el impacto del ajuste de la carga horaria y consideran que el tener otro trabajo afecte al momento de implementar correctamente los clubes, sin embargo, el 2% dijeron es adecuado el ajuste de la carga horaria y consideran que el tener otro trabajo no afecte al momento de implementar correctamente los clubes.

Interpretación: El 32% de los encuestados de la secundaria General indican que es inadecuado el impacto del ajuste de la carga horaria y consideran que el tener otro trabajo afecta al momento de implementar correctamente los clubes, debido a que se redujeron horas a otras materias para dar lugar a los clubes y también al tener otro trabajo no pueden llegar a tiempo al mismo.

Por otro lado, el 2% dijeron es adecuado, puesto que ellos ya impartían talleres, así mismo la modalidad de impartir los clubes no es tan diferente y sus tiempos son respetados.

Sin embargo, los encuestados comentaron que no fue buena la distribución de tiempo y mucho menos la planeación de la implementación de los clubs, debido a que muchos tuvieron que elegir entre trabajar como docente de clubes o mantener su otro trabajo (es decir tuvieron que decidir uno entre sus otros trabajos).

Gráfica 4. Ajuste de horario en docentes con otra fuente de ingresos.



Descripción: La gráfica 4 muestra que el 36% opina que es adecuado el ajuste de la carga horaria y consideran que el tener otro trabajo no afecta al momento de implementar correctamente los clubes, sin embargo, el 9% dijeron que es

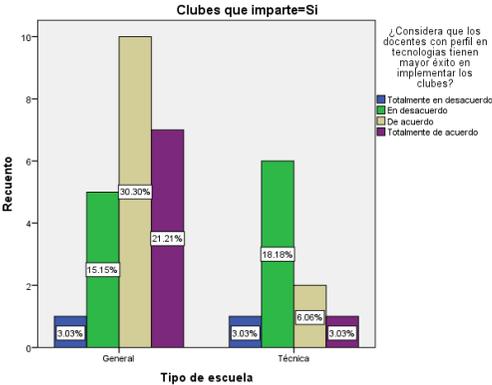
inadecuado.

Explicación: El 36% opina que es adecuado el ajuste de la carga horaria y consideran que el tener otro trabajo no afecte al momento de implementar correctamente los clubes, sin embargo, el 9% dijeron que es inadecuado el impacto del ajuste de la carga horaria y consideran que el tener otro trabajo afecte al momento de implementar correctamente los clubes.

Interpretación: El 36% de los encuestados de la secundaria Técnica opina que es adecuado el ajuste de la carga horaria y consideran que el tener otro trabajo no afecte al momento de implementar correctamente los clubes, esto se debe a que ellos aún mantienen sus talleres y acomodaron los clubs de acuerdo a que no afecte a los estudiantes ni maestros, sin embargo el 9% dijeron que es inadecuado el impacto del ajuste de la carga horaria y consideran que el tener otro trabajo afecte al momento de implementar correctamente los clubes, porque son pocos docentes y a veces eso afecta el desarrollo de la misma.

Por otra parte, comentaron que si hubo una capacitación a los docentes y eso favorece a la implementación de la autonomía curricular.

Análisis de resultados para el Objetivo 3



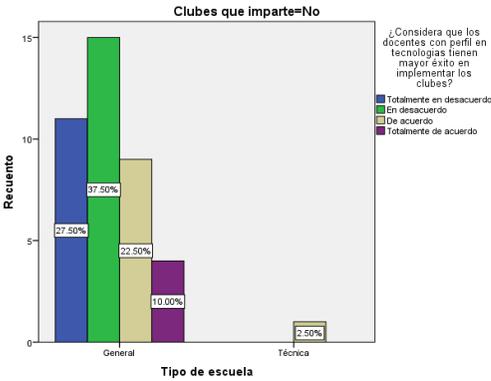
Variable: Perfil docente
 Gráfica 5: Éxito en los clubes de docentes con perfil en tecnologías
 Descripción: La gráfica 5 muestra que el 30% de los encuestados de la escuela

General que, si imparte clubes, está de acuerdo que los docentes con perfil en tecnologías tienen mayor éxito al momento de implementar los clubes, por otra parte, el 18% de los encuestados de la escuela

Técnica están en desacuerdo.

Explicación: El 30% de los encuestados de la escuela General que, si imparte clubes, está de acuerdo que los docentes con perfil en tecnologías tienen mayor éxito al momento de implementar los clubes, por otra parte, el 18% de la escuela Técnica están en desacuerdo que los docentes con perfil en tecnologías tienen mayor éxito al momento de implementar los clubes.

Interpretación: El 30% de los encuestados de la escuela General que, si imparte



clubes, está de acuerdo que los docentes con perfil en tecnologías tienen mayor éxito al momento de implementar los clubes, debido a que ellos antes impartían los clubes.

Por otra parte, el 18% de la escuela Técnica están en desacuerdo que los docentes con perfil en tecnologías tienen mayor éxito al momento de implementar los clubes, ya que hay muy pocos docentes con ese perfil y no daban talleres.

Así mismo comentaron los encuestados de la secundaria General que no hay como tal una planeación de cómo se debe realizar la implementación de la

autonomía curricular en el aula, y los encuestados de la secundaria comentaron que los clubes que existen están bien estructurados y planeados para realizarse correctamente por ende sus docentes están capacitados para ello.

Gráfica 6: Éxito en los clubes de docentes con perfil en tecnologías

Descripción: La gráfica 6 muestra que el 38% de los encuestados que no imparten clubes de la secundaria General están en desacuerdo que los docentes con perfil en tecnologías tienen mayor éxito al momento de implementar los clubes, por otro lado, el 3% de los encuestados de la secundaria técnica están de acuerdo.

Explicación: El 38% de los encuestados que no imparten clubes de la secundaria General están en desacuerdo que los docentes con perfil en tecnologías tienen mayor éxito al momento de implementar los clubes, por otro lado, el 3% de los encuestados de la secundaria Técnica están de acuerdo que los docentes con perfil en tecnologías tienen mayor éxito al momento de implementar los clubes.

Interpretación: El 38% de los encuestados que no imparten clubes de la secundaria General están en desacuerdo que los docentes con perfil en tecnologías tienen mayor éxito al momento de implementar los clubes, esto se debe a que los maestros no tuvieron un curso o fueron capacitados para implementar los clubes, por otro lado el 3% de los encuestados de la secundaria Técnica están de acuerdo que los docentes con perfil en tecnologías tienen mayor éxito al momento de implementar los clubes, porque si están capacitados y pueden implementar de manera eficaz los clubes.

Sin embargo, comentaron los encuestados de la secundaria General que no están de acuerdo con la implementación de los clubes debido a que quitaron los talleres (que realmente favorecía a los estudiantes) y eso lo ven como una gran problemática que aún no le encuentran solución y ni se han puesto a investigar sobre ella.

Referencias

- SEP (2017). Obtenido de gob.mx: <https://www.gob.mx/sep/documentos/la-autonomia-curricular-en-el-nuevo-modelo-educativo>.
- SEP. (2018). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral?idiom=es>
- SEP. (2018). *SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA*. Obtenido de Consejo Técnico Escolar Fase Ordinaria Séptima Sesión Ciclo Escolar 2017-2018 Educación Primaria.
- Aguliar, J. (2017). *Eliminarán talleres de secundaria* . Retrieved from <https://eldiariodevictoria.com/2017/08/17/eliminaran-talleres-secundarias/>
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Origen de un proyecto de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta: la idea. En R. Hernandez Sampieri, C. Fernandez Collado, & P. Baptista Lucio, *Metodología de la Investigación* (págs. 22-31). Mexico. DF: McGRAW-HILL

2.5 Escritura creativa herramienta transversal del aprendizaje

Luis Pablo Pedraza Piñón

luispedrazap@live.com

Resumen

La propuesta Escritura creativa se enfoca a que las y los participantes encuentren en la escritura una forma creativa para plasmar sus ideas, es una puerta al desarrollo y el perfeccionamiento de las habilidades escritas.

Tiene como objetivo promover la escritura desde una visión novedosa y transversal, con un pensamiento sincrético de la imagen, la palabra y el arte plástico, así como eje, la innovación y el uso alternativo de plataformas para la publicación de los productos.

Las características de la escritura como la participación activa, la legibilidad poética, la brevedad y fragmentariedad, la comunicación multidireccional, la intertextualidad, la diversificación de los géneros, la oralidad, la interdisciplinariedad, la transversalidad, la plasticidad, la virtualidad, la cohesión social, la suspensión de la incredulidad, la sensibilización, la kinestesia, la fractalidad y el acto poético, sirven como soporte para generar recursos didácticos que ayuden a realizar estrategias transversales para un aprendizaje significativo.

La puesta en práctica del proyecto de escritura creativa permite la consolidación de conocimientos claves, para la escritura como la identificación de personajes, ambientes y paisajes narrativos, secuencia narrativa, hasta la

posibilidad de que reconozca el libro como unidad, apoyándonos del concepto de libro de artista³⁶ para logra englobar estas ideas.

La obtención de un producto y en particular la publicación de los textos ha motivado a las y los participantes a continuar escribiendo y ha servido como estrategia de promoción lectora; en este sentido presentamos *Historias de hojas al viento*, libro realizado por estudiantes de secundaria, inspirado en hojas de árbol; promoviendo la participación activa desde la concepción hasta la publicación, mediante un esquema interdisciplinario y transversal.

De la escritura, la creatividad y la transversalidad

En los modelos y paradigmas de la enseñanza en general, resalta una palabra que regularmente parece no ser tomada con la seriedad que merecen y al mismo tiempo es difícil encontrar su aplicación con fines didácticos: la creatividad.

La creatividad hace referencia a la búsqueda de la autorenovación y construcción del individuo en actividades seleccionadas para el logro de resultados significativos; es un proceso que involucra a la persona en su totalidad; es la capacidad del ser para aportar algo novedoso y valioso para la resolución de algún conflicto, a partir de lo ya establecido

³⁶ El libro-arte o libro de artista es una pieza de arte creada por un artista visual cuyo concepto implica que la obra tiene que mantener alguna conexión de ideas, como es la presentación del material con relación a una secuencia que dé acceso a sus contenidos.

Una gran ventaja de trabajar con jóvenes es que su capacidad creativa está presente casi en la mayoría de los casos; somos los adultos quienes coartamos esa capacidad al establecer un patrón o al marcar reglas específicas, mismas que hacen que poco a poco el alumno vaya perdiendo dicha capacidad, ya que si no sigue las indicaciones “exactas” no logrará los resultados esperados, dejando de lado el aprendizaje significativo y alejado de su realidad.

Ismael Pantaleón nos hace una invitación pertinente cuando dice: “Los niños y niñas ya son personas sin límites, no temen al error, genera espacios para que se expresen sin limitaciones, sin coacciones y su creatividad aflorará sola” (Pantaleón; 2014).

Entonces no debemos desaprovechar esta capacidad que todos tenemos pero que pocas veces desarrollamos.

En este sentido, generar un ambiente propicio para la creatividad en la enseñanza de la poesía es imprescindible, se puede lograr un ambiente de liberación, autonomía y al mismo tiempo de forma colectiva, pero también recurriendo a los límites que propicien estímulos particulares para el desarrollo de esta habilidad.

Propiciar la enseñanza de la poesía de una forma creativa nos lleva a dos niveles; el primero en el que el facilitador ofrece de una forma novedosa el conocimiento, es decir, la propia clase es creativa, fuera de los paradigmas de la enseñanza tradicional, con lo cual modifica el concepto que se tiene sobre la asignatura.

El segundo nivel se refiere a que las y los estudiantes adopten esta forma de trabajo de una manera cotidiana.

La escritura creativa ofrece un sinfín de posibilidades, y el resultado, permite lograr mayor interés en las y los participantes, “al plantear al individuo unas mayores exigencias creativas, la escritura hace que éste se sienta más comprometido con ella que con la lectura [...] por lo tanto puede llegar a ser más motivadora [...] y más gratificante” (Wells; 2001: 291).

La escritura, siendo una construcción social, posee marcas que podemos usar como recursos didácticos³⁷:

Participación activa. La exigencia un lector activo que preste su sentir para dar vida a los textos “requiere un tipo de lector que expanda cada palabra y que le dé la textura de objeto, le dé la cualidad que en la composición tiene” (Genovese; 2011: 15).

Es un reto para el facilitador del conocimiento que las y los estudiantes logren ser partícipes del texto, no obstante, lograrlo significa conquistar al lector.

Brevedad y fragmentariedad. Se pueden presentar en fragmentos, resulta útil para el facilitador poder presentar un texto breve o simplemente un fragmento,

³⁷Los recursos didácticos, son aquellos materiales o herramientas que tienen utilidad en un proceso educativo. Haciendo uso de un recurso didáctico, el facilitador del conocimiento, puede enseñar un determinado tema, o lograr un aprendizaje esperado, o simplemente introducir o consolidar un conocimiento.

puesto que a las y los jóvenes les son más atractivos los textos cortos que aquellos que parecen interminables.

Es importante puntualizar que la brevedad del texto no representa de ninguna manera simpleza o falta de contenido.

Comunicación multidireccional. Esta característica pudiera parecer conflictiva y opuesta, pero es al mismo tiempo tema de análisis para el facilitador del conocimiento, pues en ella se encuentra un recurso didáctico que pueden ser de utilidad; tenemos que la literatura presenta un descondicionamiento del lenguaje, lo que para el acto comunicativo resulta un tanto discordante, por ejemplo: “el enunciado del poema construye así su diferencia frente a los elementos del mundo de la instrumentalidad comunicativa unidireccional” (Genovese; 2011: 19), haciendo de la literatura un instrumento propicio para encontrar voces propias de la comunicación multidireccional.

Intertextualidad. Es la relación que un texto tiene con otros textos, ya sea en su contenido o en su estructura.

Los intertextos no siempre son tan evidentes, en ese caso se requiere cierta habilidad avanzada para descubrirlos; cuando las y los jóvenes identifican textos por su relación su contexto y su historia de vida, es decir una intertextualidad personal, les es de interés.

Después de todo un texto siempre nos recuerda a otro texto aunque este otro sea una experiencia personal.

Diversificación de los géneros. La actual diversificación de la clasificación de los géneros literarios permite dar a conocer a las y los jóvenes textos de características mixtas o compuestas por dispositivos diversos, del mismo modo ellos tienen la posibilidad de generar infinitas posibilidades de escritura.

Reflexionemos las palabras de Barrientos al respecto de la diversificación de los géneros:

Monterroso con ese espíritu juguetón y provocador dijo una vez que *El dinosaurio* no era un microcuento, que tampoco un cuento sino que era una novela; se me ocurre que quizá con respecto al poema largo podemos hacer el mismo juego decir que el poema largo no es sino un verso, es una metáfora (Barrientos; 2013).

Como recurso didáctico es importante puntualizar que se debe partir de la enseñanza de las estructuras literarias canónicas ya que esto sería el parteaguas para desarrollar nuevas formas de escritura, de lo más simple a lo más complejo.

Oralidad.

Podemos señalar que la poesía desde sus inicios ha sido el origen de otros géneros literarios, la lírica oral ha sido la madre engendradora de la literatura de nuestros días

La literatura escrita en un principio fue folklore oral. “En realidad casi toda la literatura épico-heroica procede de canciones y leyendas orales”. (Meletinsky; 1993: 24).

La oralidad, se convierte en un vehículo para la apreciación de la poesía, permite sentirla y saborearla, condescendiendo que las y los jóvenes se interesen por ella, al expresarse por medio: los albures, el *rap*, y otros recursos que intercalan de forma no consciente en su habla cotidiana.

Plasticidad. Se refiere a la propiedad que tiene un material de ser moldeado o trabajado para cambiarlo de forma.

En el lenguaje, es la expresividad y viveza con las que se realzan las palabras o ideas que se expresan; partiendo de la polisemia de las palabras, es decir, del plano semántico, pero sin dejar de lado los planos fonético, léxico y sintáctico, nos damos cuenta que la escritura creativa se apropia de esta característica; puede cambiar de forma y conservarla.

Virtualidad. Característica que nos permite relacionarnos y comunicarnos de manera atemporal, síncrona y asíncrona, nos ofrece la posibilidad de inventar entornos nuevos de relación.

Está relacionada con la tecnología, pero la literatura ya la exploraba desde tiempo atrás, por ejemplo, es posible que el escritor de un texto nunca conozca a sus lectores.

En este caso de la escritura creativa nos ayuda a proyectarnos a los diversos tiempos del hombre, Paz nos dice: Transmuta el tiempo histórico en arquetipo y encarna ese arquetipo en un momento histórico: “Es, ya para siempre, *presente*” (Paz; 2006: 183).

Cohesionador social. La cultura, a través de sus diversas manifestaciones creativas, puede servir como un cohesionador social, permitiendo al hombre acercarse a la convivencia en armonía, nos lo dice el doctor en Filosofía Gonzalo Soto Posada, que el humano vive cotidianamente con la cultura, no anda solo en la naturaleza, vive, y agregamos sobrevive, por la acción creativa compartida:

Esta morada como hecho exclusivamente humano convierte al hombre en el único ser cultural, gracias a sus creaciones y mediaciones culturales; el mundo se convierte en el ecosistema del vivir humano en tanto transformado en su casa como domicilio vital (Soto; 2009).

En este tenor la escritura como acto comunicativo y creativo, es una herramienta para acercarnos a la cohesión social.

Suspensión de la incredulidad. Decimos que la literatura debe tener verosimilitud, pero qué sucede en la poesía que es un mundo lleno de metáforas, comparaciones, alegorías; es un lenguaje que no funciona como el lenguaje cotidiano.

“En poesía es preferible lo creíble imposible a lo increíble pero posible” (Aristóteles; 2006: 130-131); los poemas poseen fe poética, es decir que el lector al estar ante un poema no cuestiona la verosimilitud de sus versos, las propias convenciones del lenguaje poético hacen partícipe al lector de una suspensión de la incredulidad. Samuel R. Levin explica al respecto:

Si se consigue el efecto de las convenciones poéticas sobre el lector, entonces deberá ser implícita y total cualquier creencia en lo que se dice, ya que el lector carece de fundamentos para juzgar más allá de los que es garantizado por el poema (Levin; 1976: 74).

Dicho esto, tenemos que el lector se vuelve cautivo y es cómplice del mundo del poema, lo que para nosotros se traduce en que el lector será capaz de concebir como real el poema, ejercicio necesario para la activación de la imaginación.

Sensibilizadora. Esta característica nos permite diversas aristas: por una parte, el goce estético, que reside en cualquier obra artística, permite al hombre descubrir lo que le agrada o desagrada, haciéndolo entrar en contacto con su naturaleza humana; es pues una reflexión subjetiva, bello que no surge de la racionalidad, sino del sentimiento.

Por otra parte, la experiencia sensibilizadora nos permite descubrir otras visiones, amplía el panorama para entender nuestro contexto y el de otros.

Kinestesia. O cinestesia es la percepción del equilibrio y de la posición de las partes del cuerpo; es el sentido de la orientación óptica, gustativa, táctil, olfativa y de coordinación.

En escritura es la capacidad que permite transmitir una sensación desde el texto. Para el facilitador del conocimiento resulta una herramienta útil, puesto que le permite mostrar la poesía desde un nivel multisensorial y al mismo

tiempo genera la posibilidad de que las y los jóvenes entren en contacto con ellos mismo y su cuerpo.

Fractalidad. Los científicos como los poetas han desarrollado nuevas formas de analizar el mundo; en 1976, el matemático Benoit Mandelbrot llamó fractal a un objeto geométrico cuya estructura básica, fragmentada o aparentemente irregular, se repite a diferentes escalas.

Desde este pensamiento, decimos que la poesía tiende a desarrollar esta característica formando patrones repetitivos de ritmo, musicalidad, significado e incluso gráfico.

Acto poético. No es nada más que llevar la poesía del texto a la acción, planteando nuevas posibilidades, afrontando la realidad plena.

El acto poético es el performance (la proxémica, la modulación de la voz, la intensión...), es darle vida al poema y contribuir a la poesía de la naturaleza alejándonos de un momento convencional.

Todo esto bajo un esquema interdisciplinario y transversal, puesto que, la escritura, tiene siempre un acercamiento íntimo con otras asignaturas, que nos permite observar mayor relevancia y pertinencia en los aprendizajes:

Interdisciplinariedad. Es en sí la estrecha relación de la escritura con otras artes y ciencias. Las Vanguardias del siglo XX y las nuevas formas poéticas permitieron exaltar esta cualidad de la poesía, estrecharon la relación de la poesía con las

artes; la pintura, la danza, la música, la arquitectura, etc. Generando nuevas propuestas estéticas.

Transversalidad, es decir, los elementos que son comunes y complementarios en todas las asignaturas y que permiten reforzar el conocimiento. La escritura creativa se relaciona con otras disciplinas, que permite abordar y generar nuevas visiones hacia las otras materias.

“Poesía y Matemáticas, constituyen lenguajes propios y diferenciados, que dinamizan un armamento de conceptos muy distintos. Sin embargo, es posible detectar determinados puntos de confluencia” (Gómez; 1996: 92) estas dos asignaturas buscan expresar lo real mediante la imaginación: el infinito, los sentimientos, los números irracionales, el tiempo.

Más recientemente la poesía también se ha incorporado a las tecnologías de la información y la comunicación, permitiendo el desarrollo de nuevas lecturas, fusionando las disciplinas artísticas y científicas con la escritura, como en el caso de la poesía audiovisual, novelas gráficas digital, relatos redes sociales, etc.

Historias de hojas al viento

Tal vez esa relación intrínseca que el humano ha tenido con las plantas y los árboles se debe a sus cercanía, tal vez fue la coexistencia natural, o simplemente todo lo que hemos obtenidos de ellos (muchas veces a costa de su destrucción) o tal vez es algo más lejano que habita en nuestro interior, en nuestro ADN o un reflejo en nuestra memoria colectiva que nos hace sentir una conexión especial con los árboles... *Historia de hojas al viento* es un homenaje

a los árboles, sus hojas, a la naturaleza, a la vida y al círculo del que somos parte y que muchas veces nos sentimos dueños, este ejercicio de escritura es un llamado para redescubrir nuestro entorno, nuestro paisajes, los seres que lo habitan, lo frágil que es la vida y lo parecido que somos.

Es una invitación a despertar nuestros sentidos cautivos de las pantallas y observar el mundo palpitante en el que cohabitamos, para hacer una pausa y reflexionar sobre el destino de nuestros recursos naturales.

Construido en el Club de escritura creativa de la Esc. Sec. Téc. No. 114, de Atapaneo Michoacán, bajo una dinámica colaboración, interdisciplinariedad y transversalidad, puesto que los trabajos se realizaron en tiempo a la aplicación de temas correspondientes.

A manera de conclusión

Dentro de los aciertos más destacados podemos mencionar el interés por la lectura y la escritura recreativa y lúdicamente incrementó, permitiéndoles el avance que lograron las y los jóvenes en cuanto a sus habilidades de lecto-escritura, así como una fuerte vinculación con el gusto por la lectura; en palabras de ellos mismos, nos comentaron que descubrieron nuevas formas de leer.

La experiencia de trabajar colectivamente ayudó a la integración de un proyecto, pero en sí el libro, generó desde el inicio altas expectativas en las y los jóvenes; mostrando participación activa desde el inicio de las actividades.

Se reportó por parte de los titulares de otras asignaturas el cumplimiento con trabajos relacionados al tema, y mostraron mayor disposición para aprender.

Hoy en día las y los jóvenes siguen escribiendo en mayor o menor medida, continúan su educación básica y algunos han comenzado campañas de promoción lectora.

Referencias

- ARISTÓTELES (2006). *Poética*. México: Colofón Biblioteca Nueva.
- BARRIENTOS Tecún, Dante (2013). El poema de largo aliento en la poesía centroamericana: Transgresiones, interdisciplinariedad y polifonías. Toulouse: Universidad Toulouse II-LE Mirail.
- GENOVESE, Alicia (2011). Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco. México: FCE.
- LEVIN, Samuel R. (1976). Consideraciones sobre qué tipo de acto de habla es un poema. Ámsterdam: Arco/libros.
- MELETINSKY, Eleazar (1993). *Teoría Literaria: Sociedades Culturas y Hecho Literario*. International Comparative Literature Association: Siglo XXI.
- PALLÀS, Elisenda (2014). *Entrevista a Ismael Pantaleón, experto en creatividad*. Disponible en: www.sloyu.com [9 de enero del 2016].
- PAZ, Octavio (2006). El arco y la lira. El poema. La revelación poética. Poesía e historia. 4ª ed. México: FCE.
- SOTO, Posada, Gonzalo (2009). *La cultura y sus valores como cohesionador social. Cultura y Sociedad*. Letras anónimas. Disponible en: www.ecbloguer.com [4 de septiembre del 2015].
- WELLS, Gordon (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós.

2. 6 Desempeño docente en el desarrollo de la AI en la formación profesional

(Caso de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación)

Ana Bertha Luna Miranda

ablumi@hotmail.com

Mariana Ramón Carrasco

Resumen

La implementación de la actividad integradora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, se desarrolla en los programas de licenciatura bajo la perspectiva de un nuevo Modelo Educativo: MHIC (Modelo Humanista Integrador Basado en Competencias), a seis años de su implementación en la licenciatura no existe un proceso formal de retroalimentación que determine las necesidades de docentes y estudiantes, para llevarse a cabo. Razón por la cual surge esta necesidad, al presentarse algunas incongruencias y malestares entre los estudiantes que fueron tomadas en cuenta, así como resultados obtenidos en el estado del arte, Por lo anteriormente descrito surge como inquietud investigar acerca del desempeño de los docentes y directivos en su función académica de cómo se planifica y desarrolla la actividad integradora, como apoyo curricular al desarrollo de los programas educativos para la generación de competencias en los estudiantes universitarios.

El estudio se realiza desde un enfoque mixto, bajo la técnica de encuesta, estudio de tipo transversal, descriptivo y valorativo, se tiene como población a los docentes de los dos programas educativos de licenciatura en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Introducción

La actividad integradora se ha implementado en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, bajo principios del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias, se busca que los y las estudiantes de las diferentes facultades sean capaces de desarrollar un pensamiento crítico, desarrollar su creatividad, el trabajo en grupo, así como el desarrollo de características de liderazgo y sean capaces de resolver problemáticas que se presentan en la comunidad universitaria.

La actividad integradora permite que tanto alumnos como docentes trabajen en armonía cuando una situación de importancia en su entorno se presenta, y juntos busquen la solución, donde se cumplan y satisfagan las necesidades de la sociedad.

La actividad integradora surge como un medio donde estudiantes y docentes sean capaces de trabajar en conjunto, apegándose a las actividades del currículum, uno de los objetivos de la actividad integradora es que sea complementaria con las materias que se cursaran en el semestre. Así desarrollar correctamente la actividad integradora.

La actividad integradora ayuda a complementar los rangos de evaluación que se establecen, así poder incentivar al alumnado a realizar la actividad integradora sin que la vean como una carga extra curricular.

Los docentes trabajan en conjunto al inicio del curso para establecer cuál será el tema principal de la actividad integradora y con qué actividades se realizará.

Es así que el papel de la actividad integradora deberá tener algo en común con las materias, esto se hace para que todos los docentes puedan guiar al alumno en las dudas que lleguen a surgir, al igual ser una guía para que no se desvíen de lo que es el objetivo inicial en cuanto a la realización de la misma.

El desarrollo de la actividad integradora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, en los programas de licenciatura bajo la perspectiva de un nuevo Modelo Educativo: MHIC (Modelo Humanista Integrador Basado en Competencias), a seis años de su implementación en la licenciatura no existe un proceso formal de retroalimentación que determine las necesidades de docentes y estudiantes, para llevarse a cabo. Razón por la cual surge esta necesidad, al presentarse algunas incongruencias y malestares entre los estudiantes que fueron tomadas en cuenta, así como resultados obtenidos en el estado del arte, en las que se mencionan problemas, resistencias y limitaciones, en el desarrollo del proyecto integrador en la vida académica de los estudiantes.

Por lo anteriormente descrito se plantea la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta General

¿Cómo ha sido el desempeño de los docentes y directivos en su función académica, en alineación a los principios axiológicos, didáctico y pedagógicos bajo la innovación educativa que plantea el modelo educativo institucional (MHIC), cómo se planifica y desarrolla la actividad integradora, como apoyo curricular al desarrollo de los programas educativos para la generación de competencias en los estudiantes universitarios?

Preguntas específicas

¿Cómo ha sido la participación del docente en el desarrollo de la actividad integradora como estrategia didáctica y de aprendizajes en la formación de estudiantes de licenciatura de la UATx?

Cómo ha impulsado la actividad integradora el trabajo colaborativo entre docentes, para generar competencias profesionales para la investigación.

Determinar cuál ha sido la contribución del proyecto integrador como estrategia formativa y de fortalecimiento de los estudiantes en el desarrollo de competencias específicas y transversales desde la percepción de los docentes.

Analizar entre docentes y directivos si han sido congruentes con los principios axiológicos de MHIC, las estrategias institucionales en la implementación de la actividad integradora como apoyo curricular al desarrollo de los programas educativos en la UATx.

Referente teórico

Cardenas G. y Henoa S. en 2014 mencionan que la actividad integradora se diseña dependiendo del entorno en el que se aplicará, en el caso de los docentes, buscan mediante estrategias didácticas que se genere un pensamiento crítico en el alumnado de licenciatura, generando procesos de conexión y de integración en diferentes espacios, la actividad integradora tiene que ser significativa para la institución, generando en los estudiantes un sentido de pertenencia.

La actividad integradora para Cárdenas (2014) ayuda a obtener una perspectiva crítica, donde lo más importante sea la capacidad humana, y así poder generar un pensamiento crítico tanto a alumnos como a docentes.

Los docentes deben de priorizar sus responsabilidades, para mejorar su formación, también debe de tener disposición, y procurar que la institución donde laboren tome en cuenta sus necesidades docentes.

Las necesidades en este ámbito no solo son aspectos metodológicos, didácticos o de contenido disciplinar, que también deben de contemplar problemáticas y temáticas diferentes, las cuales surgen con los avances de la sociedad. Deben contemplar temáticas reales como la diversidad y practicar la inclusión, debe de saber qué hacer cuando tienen alumnos con necesidades especiales, al igual que ser capaces de promover y practicar correctamente la igualdad de género.

El docente o la docente, debe de ser capaz de caracterizar al grupo al que le imparte clases, diagnosticar las necesidades de la clase, formular objetivos de acuerdo al contexto, seleccionar y secuenciar los contenidos adecuados, diseñar estrategias metodológicas acordes a los alumnos y alumnas, diseñar actividades que despierten el interés, diseñar el plan de evaluación de manera que nadie este inconforme.

La actividad integradora desarrolla un pensamiento crítico, donde se cuestiona todo lo que se hace, promoviendo la busca de respuestas. La actividad integradora generara en los estudiantes y docentes bases de conocimientos con más soporte en el campo de trabajo de la licenciatura, ya que las actividades que realizan tienen que tener gran relación con la carrera, si la actividad integradora es percibida como algo sin sentido por parte del alumnado, no le será de provecho en un futuro.

La concepción de proyecto integrador, desde el punto de vista de Tobón citado por Márquez y cols. en 2012, exige una concurrencia de saberes que pueden darse en forma simultánea o sucesiva, su desarrollo debe ser responsabilidad del colectivo docente, motivado por los directivos académicos. Este sistema se convierte en una unidad integradora, donde la docencia, la investigación y la práctica real, son elementos básicos en el proceso educativo, se realiza una integración entre la práctica y la teoría. Garantiza un ejercicio integral y permanente, desarrollado desde los módulos hacia el proyecto integrador, que contiene posibilidades de diversas líneas de investigación y están enfocados hacia la transformación y perfeccionamiento. Donde se integra la enseñanza y la investigación a partir de la identificación de los objetos de transformación y de los procesos técnicos, creando vínculos entre la institución, el estudiante y el docente con la realidad, donde el futuro egresado desempeñará su actividad laboral. El proyecto integrador, evaluación o resultado final del aprendizaje, es trabajo independiente del estudiante para darle solución a un problema, enfatizando en problemas del campo de conocimiento y de la sociedad, más que en contenidos. Sus objetivos son la reflexión, el pensamiento cualitativo, la iniciativa teórica, la creatividad, idea aplicable a diversas situaciones, demanda el uso responsable del tiempo de trabajo autónomo e independiente (Márquez, 2012)

El desarrollo de algunas investigaciones que sin desarrollar un proceso evaluativo mencionan, que la actividad integradora debe de ser un modelo en el que se promueva el conocimiento, desarrollo de habilidades tanto para la investigación como para la innovación, donde el y la estudiante junto con el y la docente apliquen sus conocimientos recolectados de las diferentes áreas de

aprendizaje. Razón por la que surgen investigaciones para conocer las necesidades de docentes y estudiantes, al presentarse algunas incongruencias y malestares acerca de los procesos realizados para llevarla a cabo bajo el nombre de Actividad Integradora y que fueron tomadas en cuenta así como los mismos resultados parciales de la investigación, en las que se mencionan problemas del desarrollo del proyecto integrador en la vida académica de los estudiantes, entre ellas: El proyecto integrador ha fallado en su aplicación en la licenciatura en comunicación e innovación educativa debido a, que no hay un control por parte de los docentes que lo conducen sobre el trabajo grupal, hay una falta de comunicación entre el mismo grupo de docentes con los estudiantes para el diseño de estrategias de desarrollo. También los procesos de evaluación son indefinidos, la falta de trabajo colegiado interdisciplinario.

También influye la falta de espacios adecuados para el trabajo grupal de todos los estudiantes.

De acuerdo con la Universidad Autónoma de Tlaxcala el modelo humanista integrador basado en competencias, implementado en el año 2012, es que el y la estudiante sean capaces de tomar conciencia de su realidad multidimensional, para poder integrar una concepción de vida desde una perspectiva ética. El MHIC hace frente a los retos que se van presentando, como la calidad educativa, las competencias, la pertinencia curricular y el uso de las TIC en el proceso educativo.

Todo el cuerpo docente tiene que estar en sintonía a la hora de establecer las temáticas a trabajar en la actividad integradora, si una matea siente la

necesidad de que sus contenidos no tienen ningún sentido en la actividad integradora, no se puede tomar en cuenta a esa materia. Es importante saber homogenizar los contenidos para no perjudicar tanto a docentes como alumnos.

Por lo que los objetivos planteados para el proyecto se presentan de la siguiente forma:

Objetivo General

Analizar cómo ha sido el desempeño de los docentes y directivos en su función académica, en alineación a los principios axiológicos, didáctico y pedagógicos bajo la innovación educativa que plantea el modelo educativo institucional (MHIC), cómo se planifica y desarrolla la actividad integradora, como apoyo curricular al desarrollo de los programas educativos para la generación de competencias en los estudiantes universitarios.

Objetivos específicos

Evaluar cómo ha sido la participación del docente en el desarrollo de la actividad integradora como estrategia didáctica y de aprendizajes en la formación de estudiantes de licenciatura de la UATx.

Analizar cómo ha impulsado la actividad integradora el trabajo colaborativo entre docentes, para generar competencias profesionales para la investigación.

Determinar cuál ha sido la contribución del proyecto integrador como estrategia formativa y de fortalecimiento de los estudiantes en el desarrollo de competencias específicas y transversales desde la percepción de los docentes.

Analizar entre docentes y directivos si han sido congruentes con los principios axiológicos de MHIC, las estrategias institucionales en la implementación de la actividad integradora como apoyo curricular al desarrollo de los programas educativos en la UATx.

Estrategia metodológica

El estudio es parte de un proyecto institucional realizado en el posgrado de la misma facultad.

El enfoque metodológico desde donde se aborda el estudio es mixto, bajo la técnica de encuesta con el diseño de un instrumento, el tipo de la investigación es de tipo descriptivo, explicativo y evaluativo.

El diseño del instrumento se realiza en tres partes: la primera de datos sociodemográficos y profesionales de los docentes participantes, la segunda parte incluye un inventario de recursos tecnológicos que domina el profesor en sus actividades docentes y de investigación.

Y la tercera parte incluye un apartado correspondiente a las variables independientes divididas en 5 categorías de análisis así como un completo de preguntas abiertas referente a las mismas variables.

Población y sujetos. Docentes de la facultad de Ciencias de la Educación, de Tiempo completo, medio tiempo y hora clase.

Como resultado se espera encontrar el impacto de la actividad integradora en los docentes y el cómo influye en la realización de futuros proyectos tanto profesionales como personales.

En los resultados se reportan: éxitos, beneficios, necesidades y limitaciones del desempeño docente en el desarrollo de la Actividad Integradora en beneficio de los aprendizajes significativos de los estudiantes y el logro de las competencias del perfil de egreso.

Conclusiones

El papel del docente es significativo y relevante para el apoyo, asesoría y retroalimentación del desarrollo de la Actividad Integradora.

Referencias

- Cárdenas Gladys Cristina, Henoa Quintero Sonia,(2014) "El Proyecto Integrador: estrategia para el desarrollo de pensamiento crítico Una visión dialógica del concepto de calidad docente" recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5251795.pdf>
- Lake Kathy, (1994), "Integrated Curriculum", publicado en School Improvement Research Series, recuperado en: <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/integrated-curriculum.pdf>
- Márquez Mauricio, Mendoza Ricardo, Robledo Armando (2012) El Proyecto Integrador, una experiencia para el mejoramiento continuo del currículo en un Programa de Ingeniería Mecánica. 10th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology Panama City, Panama July 23-27, <http://www.laccei.org/LACCEI2012-Panama/ExtendedAbstracts/EA095.pdf>
- Tudor Loredana Sofia, (2014), "Perception of teachers on curriculum integration. Integration patterns practice", recuperado en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814024355>
- Rivas, Victoria E.; Revelo N., Carlos E. (2009) "El proyecto integrador como proceso investigativo en el aula", recuperado en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=16&id_articulo=5889

CAPÍTULO III
COMUNICACIÓN EDUCATIVA

3.1 Competencia mediática en estudiantes de la Licenciatura de Comunicación e Innovación Educativa de la UATx

Diana Corona Barrera

elbuzondediana@gmail.com

Norma Nohelia Neri Genis

01abrilita@gmail.com

Introducción

La era de la información y la comunicación en el mundo contemporáneo impacta muchas áreas de la vida del ser humano, tal es el caso de la educación, en donde incluso, se habla ya de una “escuela paralela” (Parra, 2000) de la cual, los aprendizajes para la vida devienen no sólo de la educación formal sino también, y en gran medida, de las representaciones de la realidad que proponen los Medios de Comunicación (MC) y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Ante ello, diversos organismos internacionales plantean a la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) como un espacio para estudiar, proponer y difundir dicha problemática para, así, desarrollar en la sociedad herramientas que permitan tener una visión crítica de la información que se recibe y, a su vez, ser más responsables en el consumo y producción de contenidos que circulan en la cotidianeidad.

En ese sentido, la presente indagación presenta los avances del estado de la cuestión, la problemática y una propuesta metodológica desde las aportaciones de Ferrés y Piscitelli (2012) para identificar el consumo de medios y el nivel de competencia mediática existente entre los estudiantes de la Licenciatura en

Comunicación e Innovación Educativa, desde el contexto de la UATx, dado que son estos quienes, a lo largo de su proceso académico adquieren saberes relacionados con dicha esfera y, por tanto, supone la construcción de una perspectiva crítica ante el mundo mediatizado que contribuye a la formación de la ciudadanía, en busca de espacios más armónicos y democráticos.

Estado de la cuestión

El entorno educativo actual destaca, entre otros temas, la importancia de discutir, investigar y formar en relación a los MC y a las TIC, esto debido a que la sociedad se encuentra cada vez más relacionada con estos; en ese sentido, son los jóvenes quienes han incrementado el uso y manejo de los mismos.

La preocupación deriva, además, en la influencia que los MC y las TIC tienen en las personas, especialmente en los estudiantes, al respecto se destaca la idea de “escuela paralela”, término que UNESCO (1997) emplea dentro de la Cumbre Internacional de Educación celebrada en México, misma que refiere Parra (2000) en su texto “Bases epistemológicas de la educomunicación” centrándose entonces en la televisión como medio que define la realidad, pues como menciona “la pantalla no sólo proporciona información, sino que además contiene los referentes axiológicos sobre la comprensión de la realidad”, estas afirmaciones entonces proyectaban el futuro próximo de la educación: estudiantes altamente relacionados con los MC y las TIC, conocidos hoy como nativos digitales, en México en particular los jóvenes son mayormente visuales, más prácticos y creativos, pero también más dispersos, poco interesados en el texto impreso y en la reflexión teórica; en otras palabras, la escuela tradicional no se ajusta a su forma de aprender, y ante ello, los docentes requieren manejar

y comprender a las MC y las TIC en el contexto educativo para proponer una enseñanza acorde a la realidad que viven los jóvenes.

Lo anterior da cuenta de la preocupación existente por parte de organismos internacionales sobre el tema de la AMI; al respecto, la UNESCO desde 1982, a través de la Declaración de Grünwald, en la entonces República Federal de Alemania, reconoce la relevancia del papel de los MC en la vida de las personas, y establece:

“Vivimos en un mundo en que los medios de comunicación son omnipresentes: un número de individuos cada vez mayor consagra buena parte de su tiempo a mirar la televisión, a leer diarios y revistas, a escuchar grabaciones sonoras o la radio (...)

En lugar de condenar o aprobar el indiscutible poder de los medios de comunicación, es forzoso aceptar como un hecho establecido su considerable impacto y su propagación a través del mundo y reconocer, al mismo tiempo, que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo”. (UNESCO, 1982)

A partir de dicha declaración comienza un trabajo arduo para reconocer la importancia de alfabetizar en medios de comunicación en el espacio educativo, esto a la par del manejo de información en el actual contexto de las TIC, espacio en el que cada vez más se vuelve indispensable poseer conocimientos y habilidades necesarios para poder discernir en torno a la información difundida a través de estos; por lo anterior, se presenta a la Competencia Mediática como

una posibilidad para que la sociedad del siglo XXI pueda afrontar la complejidad de la realidad mediática en la que nos encontramos.

El término se viene empleando en los últimos años; el modelo por competencias deviene del ámbito empresarial y se asocia inicialmente desde una propuesta técnica e instrumental; sin embargo, la perspectiva humanista que va cobrando fuerza en la educación en el siglo XXI, y en conjunto con diversas aportaciones va transformando el término “competencia” de forma integral, prueba de ello son las contribuciones de Delors (1999), y su propuesta ante la UNESCO sobre los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, eje fundamental de la educación integral, a esta visión se suma la de

Edgar Morín (1999) sobre los siete saberes necesarios para la educación del futuro, en donde plantea la importancia de enseñar para afrontar la vida a partir de la propia condición humana, centrada en el conocimiento de sí mismo y de su entorno, dónde la comprensión de la realidad y la ética del ser humano son indispensables para crear ambientes de convivencia armónicos; ambas propuestas siguen la lógica del pensamiento humanista en boga en las últimas décadas.

Por lo anterior, la propuesta de Competencia Mediática se construye sobre la base de dicha perspectiva y se centra en desarrollar conocimientos, habilidades, valores y actitudes ante la “oleada mediática” que existe en la vida del ser humano contemporáneo, empero, la mayoría de las propuestas acerca del concepto de Competencia Mediática, están relacionadas con el propio

concepto de AMI acuñado por la UNESCO, mismo que en el documento curriculum para profesores señala:

“La Alfabetización Mediática e Informativa contiene el conocimiento esencial sobre (a) las funciones de los medios, bibliotecas, archivos y otros proveedores de información en las sociedades democráticas, (b) las condiciones bajo las cuales los proveedores de medios de comunicación e información pueden llevar a cabo estas funciones eficientemente, y c) cómo evaluar el desempeño de estas funciones al evaluar el contenido y los servicios que estos proveen, a su vez, este conocimiento debe permitir que los usuarios se involucren con los canales de medios e información de una manera significativa. Las competencias adquiridas a través de la Alfabetización Mediática e Informativa pueden dotar a los ciudadanos de destrezas de pensamiento crítico que les permita exigir servicios de alta calidad a los medios y otros proveedores de información”, (UNESCO, 2012).

En el escrito se destaca la importancia de adquirir saberes que permitan a las personas comprender el papel de los medios en la realidad social, desde una perspectiva crítica en relación a su funcionamiento y sus contenidos, sumado a lo anterior, se retoman las aportaciones de Bernabeu, Esteban, Gallego y Rosales (2011), quienes plantean el uso educativo de los medios desde tres perspectivas: educación con medios, educación en medios y educación ante los medios; la primera asume una visión instrumental de los mismos, los medios como recurso didáctico y como un complemento para el desarrollo de aprendizajes; la segunda, asumiendo a los medios como un objeto de estudio y como un espacio para la expresión y la creatividad de las personas y,

finalmente, la tercera perspectiva, como constructores de la realidad social misma que reconoce su capacidad para influir en las decisiones de las personas; en su conjunto estas aportaciones incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores coincidentes con el modelo por competencias antes señalado.

Por su parte, Silver (2009), la define como “la capacidad de acceso a los medios de comunicación para comprender y evaluar críticamente los contenidos mediáticos y los aspectos diferentes en su construcción, así como para crear comunicaciones en una variedad de contextos”.

Mismo caso es el del grupo Comunicar de España (2018), quienes detallan a la Competencia Mediática como “un conjunto interrelacionado y complejo de conocimientos, destrezas y actitudes que nos permiten desenvolvernos eficazmente en el paisaje mediático actual adaptándonos adecuadamente a los constantes cambios y a los diferentes entornos”.

Sin embargo, el referente más importante en el ámbito Iberoamericano sobre Competencia Mediática, sin duda, lo constituyen las aportaciones hechas por Ferrés y Piscitelli (2012), estos autores aportan, además de una conceptualización más concreta, una serie de dimensiones y ámbitos específicos para poder identificar el nivel de desarrollo de la misma en las personas, en tal sentido establecen seis dimensiones: tecnología, lenguaje, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, estética e ideología y valores.

Dichas dimensiones deberán abordarse a partir de dos ámbitos importantes: el análisis y la expresión; es decir, la apropiación de estos saberes llevado a un proceso metacognitivo en los estudiantes, mismo que explique la forma de recepción y asimilación de información, pero también la emisión de información que estos hacen en diversos espacios mediáticos.

Es por ello, que el presente proyecto asume como principal referente la propuesta de estos dos autores, ajustada al proyecto que en su conjunto la Universidad Autónoma de Tlaxcala viene desarrollando desde 2012 con la implementación del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) y que se detalla en las siguientes líneas.

Problematización

De acuerdo con el estudio realizado por el Interactive Advertising Bureau (IAB) México, principal organismo a nivel global que representa a la industria de la publicidad digital y marketing interactivo, el consumo de medios en México durante el año 2018 arroja entre otros resultados que, 64% de la población mexicana se conecta a internet, equivalente a 72.7 millones de internautas, más del doble de lo que se registraba hace una década.

Un internauta promedio pasa 7 horas conectado y haciendo uso de su smartphone, dispositivo que, a su vez, se ha convertido en el más utilizado entre la población. El 66% de los internautas sabe que depende de ellos aumentar las medidas de seguridad de sus datos en línea.

De acuerdo con las cifras mencionadas anteriormente, la población mexicana consume programas y contenidos mediáticos desde las aplicaciones de su preferencia, de una manera óptima y crítica, en ese sentido, son especialmente los jóvenes quienes hacen uso de las TIC, ante ello, en el país aún no se establecen criterios concretos o políticas públicas que permitan la formación sobre Competencia Mediática en la educación.

En un artículo publicado por la revista Nexos en 2017, Alfonso Méndez cuestiona: “¿cuál es el papel de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la educación de las audiencias?” y retoma la discusión propuesta por Guillermo Orozco, quien expresa en la Cátedra de Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO en México, que SEP no ha mostrado gran interés en el tema a pesar de ser promovida por diversos académicos, educadores y organismos internacionales como la UNESCO, esto incide en el mínimo conocimiento del tema entre las comunidades educativas y, por ende, entre la población, haciendo que el proceso de formación en el tema sea lento y poco articulado.

En términos educativos, la adquisición de competencias surge de la necesidad de formar estudiantes en un contexto de globalización, con un aprendizaje tecnológico e informacional, pero, sobre todo, con habilidades de pensamiento crítico y reflexivo en la vida diaria, tanto en la vida personal como socio laboral.

En la actualidad, como ya se comentó, se manejan un sinnúmero de aparatos, dispositivos, aplicaciones y herramientas de comunicación para desarrollar diversas actividades en distintos ámbitos de la vida, aunque esto no significa

que se tenga un conocimiento amplio o un manejo ideal y crítico respecto a los MC y las TIC y en consecuencia, sobre Competencia Mediática.

En el nivel de educación superior existen diversas propuestas que desarrollan y potencializan tanto conocimientos como habilidades que los educandos deben tener para lograr una dieta mediática óptima, a través de la selección de distintos contenidos recibidos mediante el consumo de medios existentes en la actualidad, esto a partir de las propuestas del curriculum de cada programa y, por supuesto de los modelos educativos que cada universidad propone.

Tal es el caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), que a partir del MHIC establece entre sus competencias genéricas:

Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de distintas fuentes

Actitud crítica y autocrítica

La capacidad de comunicación oral y escrita

Habilidades en el uso de las TIC

Capacidad de apreciación estética

Las anteriores destacan por su relación con la formación de Competencia Mediática y, de hecho, se proponen como transversales en el curriculum de todos los programas educativos, no obstante, en la Facultad de Ciencias de la Educación, la Licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa (LCIE) guarda relación directa con la formación de la Competencia Mediática.

La carrera entró en vigor en el año 2003, con 64 experiencias educativas – llamadas así en el momento de la creación de la licenciatura y la malla curricular –, de las cuales 22 experiencias educativas formaban parte del eje formativo “Instrumental de la Comunicación”.

Es oportuno mencionar que la LCIE ha tenido 3 modificaciones curriculares que responden a las actualizaciones pertinentes planteadas en el MHIC, en busca de la calidad educativa, con la finalidad de que el estudiante se encuentre en las condiciones ideales para insertarse en el campo laboral al terminar su plan de estudios y sea un profesionista con saberes, habilidades, actitudes y valores beneficiosas para la ciudadanía y el entorno en el que éste se desempeñe.

El programa educativo de la LCIE, en su primera modificación (2007), únicamente incluyó la adición de una experiencia educativa: autorrealización, misma que establecería el camino de lo que sería el MHIC, el cual es un parteaguas para la segunda modificación de 2012, donde ya se integra el desarrollo de competencias en los programas, en este caso se implementaron 22 competencias genéricas y 20 competencias específicas – dos de ellas relacionadas de forma directa con la Competencia Mediática –, encaminadas a atender el desarrollo educativo del estudiante que se encuentra envuelto en un constante proceso de aprendizaje y, para avanzar en su curso académico, debe demostrar su dominio en diferentes áreas, asimismo, el plan de estudios 2012 cuenta con una estructura curricular orientada al desarrollo de aprendizajes en relación a los cuatro pilares antes mencionados y propuestos por Delors (1999).

La última actualización se implementó en 2018 en atención a las necesidades y características tanto de la comunidad estudiantil como del perfil de egreso y, las exigencias del campo laboral, derivado de la aplicación de un instrumento institucional a las dos generaciones egresadas con el plan 2012, quedando de la siguiente manera: 4 competencias genéricas y 7 competencias específicas, en donde el campo formativo “Instrumental de la Comunicación” pasa a denominarse de “Educomunicación”, derivado de la importancia de asumir el programa desde este campo de estudio en donde se unen los dos pilares del programa: la educación y la comunicación.

La malla curricular queda conformada por 69 Unidades de Aprendizaje, de las cuales solo 20 comprenden el campo formativo de “Educomunicación”, teniendo a la Educación Mediática – Alfabetización Mediática en el plan anterior – como la unidad de aprendizaje en la cual se enfatiza la importancia de desarrollar a la Competencia Mediática en los profesionales capaces de enfrentarse al contexto comunicativo que presenta el mundo globalizado, manejando de manera rigurosa y pertinente a las TIC, sumado a ello se encuentran otras unidades de aprendizaje que contribuyen al logro de la competencia específica, la cual refiere a: “desarrollar estrategias educomunicativas mediante el uso y manejo de lenguajes, técnicas y herramientas audiovisuales para contribuir al proceso formativo en diversos ámbitos fortaleciendo los valores de ciudadanía en la sociedad” (Plan 2018 LCIE, UATx). Cabe señalar que, actualmente, ambos planes de estudios – 2012 y 2018 – se encuentran vigentes.

Tal programa educativo cuenta con una matrícula total de 125 estudiantes, de los cuales 67 son hombres y 58 son mujeres, y se encuentran ubicados en los distintos semestres que comprende la carrera: en segundo, 33 estudiantes (20 hombres y 13 mujeres); en cuarto, 30 (15 hombres y 15 mujeres); en sexto, 34 (16 hombres y 18 mujeres) y en octavo, 28 (16 hombres y 12 mujeres).

Es entonces que, este estudio parte de la idea de comprender una nueva realidad en razón de la Competencia Mediática que se está implementando en la sociedad, particularmente en el estudiantado de la LCIE, ante ello, la pregunta que presenta esta investigación es la siguiente:

Pregunta de investigación

¿Cuál es el nivel de competencia mediática que los estudiantes de la LCIE tienen, a partir de los conocimientos y saberes adquiridos durante su trayecto en el programa académico?

Objetivo general

Establecer el nivel de competencia mediática que los estudiantes de la LCIE tienen a partir de los conocimientos y saberes adquiridos durante su trayecto en el programa académico.

Objetivos específicos

Identificar el consumo de MC y TIC que los estudiantes de LCIE tienen en su vida cotidiana.

Comparar el desarrollo de Competencia Mediática adquirido en los estudiantes de LCIE, de los diversos semestres.

Justificación

La AMI se ha convertido, por tanto, en una necesidad de primer orden, que ha llevado a promover una educación crítica, activa y plural en torno a los medios (Aguaded, 2012; Gutiérrez & Tyner, 2012), cuyo objetivo es aumentar la concienciación de los ciudadanos sobre las múltiples formas de mensajes difundidos por los medios con que se pueden encontrar en su vida diaria (European Commission, 2009).

En ese sentido y motivadas las investigadoras – quienes forman parte de la planta docente del programa – por conocer el nivel de competencia mediática que tienen los estudiantes, en busca establecer los criterios para su análisis y futura implementación en otros programas educativos, que establezcan las bases para contribuir a la discusión y formación sobre el tema de la AMI en la sociedad tlaxcalteca y que, a su vez, aporten en lo futuro tanto elementos teóricos como prácticos para su comprensión, promoción y formación acorde a lo establecido en organismos internacionales como UNESCO, y ello abone en la formación de una ciudadanía más crítica y participativa en el estado y el país.

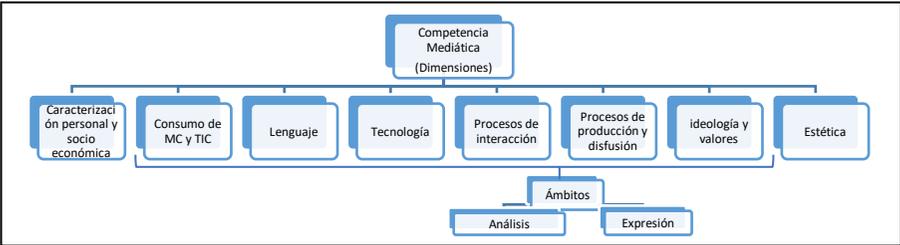
Metodología

El estudio propuesto se aborda desde un enfoque mixto a partir de la descripción de la realidad actual que viven los estudiantes de la LCIE de la UATx, para ello, se construye un instrumento con preguntas cerradas y abiertas basadas en las dimensiones establecidas por Ferrés y Piscitelli (2012) para

constituir criterios de evaluación que permitan establecer el alcance de la Competencia Mediática, que se convierte en el objeto de estudio de esta investigación.

El instrumento se cimienta en una matriz metodológica que incluye, además de las dimensiones establecidas por los ya citados autores, la caracterización personal y socio económica de los participantes, conjuntamente con la inserción de la dimensión “consumo de MC y TIC” que permitirá de inicio, identificar la dieta mediática que los estudiantes tienen en su vida cotidiana.

Para la validación del instrumento se retoma la propuesta de Supo (2013), misma que establece la selección de jueces y la aplicación de una prueba piloto, aunado a la valoración de los ítems, empleando el cálculo del Alpha de Cronbach que mide la consistencia interna del instrumento. En resumen, las dimensiones y ámbitos establecidos para la investigación se presentan en el siguiente esquema:



Esquema 1. Dimensiones y ámbitos de análisis para establecer el nivel de Competencia Mediática en los estudiantes de LCIE de la UATx.

Fuente: Elaboración propia.

La implementación del instrumento se propone a partir de un censo con la comunidad de estudiantes de la LCIE, dado que en su totalidad conforman 125 estudiantes de los diversos semestres, entre los que se encuentran un total de

67 hombres y 58 mujeres, para ello el instrumento se presentará a partir de un formulario de google drive, debido a que es un formato conocido y manejado comúnmente entre los estudiantes, aunado a la facilidad de recolección de información a través de la hoja de cálculo generada en donde se incluye la base de datos obtenida, misma que agiliza el análisis de ésta.

Conclusiones

La importancia de abordar el tema de la AMI y, en consecuencia de la Competencia Mediática en el ámbito académico, implica la consecución de acciones específicas que permitan identificar el estado en el que se encuentran los actores del proceso educativo, en particular los estudiantes, a quienes se dirige dicha formación desde una visión integral, y en la cual los MC y las TIC tienen hoy en día un papel preponderante en la vida ciudadana del estado y el país; por tanto, se hace necesario implementar estudios que permitan identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos por estos, en pro de contribuir a la discusión y difusión de un tema que todavía es desconocido en los espacios educativos de México y, que es de basta importancia para comprender la realidad educativa en que se encuentran los estudiantes universitarios.

Se asume que la propuesta presentada, aporta elementos importantes para la comprensión de dicho fenómeno y se añade a las propuestas existentes en relación al tema, estableciendo las bases para futuras investigaciones en relación al mismo.

Referencias bibliográficas:

- Aguaded, J. I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas [United Nations aiming at Media Literacy Education]. *Comunicar*, 19(38), 7-8. doi: 10.3916/C38-2012-01-01
- Bernabeu N. Esteban N. Gallego L. y Rosales A. (2011). Alfabetización mediática y competencias básicas. España. Publicaciones mediascopio.
- Delors y otros. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO
- European Commission (2009). Commission recommendation of 20 August 21011 on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society. Official Journal of the European Union, L. 227/9, (08/22/2009). In: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0625&from=EN>
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articula de dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar* no. 38. España. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revista&numero=38>
- García-Ruiz, R., Gozávez, V. y Aguaded, J.I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos.info*, 35, 15-27. doi: 10.7764/cdi.35.623
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Alfabetización mediática en contextos múltiples [Media Literacy in Multiple Contexts]. *Comunicar*, 19(38), 10-12. doi: 10.3916/C38-2012-02-00
- IAB México. (2018). Estudio de consumo de medios y dispositivos entre internautas mexicanos. 10ª. Edición. Disponible en: <https://www.iabmexico.com/estudios/consumo-medios-2018/>
- Manaset, M. y Contreras, P. (2013). Propuesta de herramienta para evaluar la competencia mediática de la ciudadanía. Libro de actas: XIII Congreso Internacional IBERCOM, Comunicación, cultura e esferas de poder. Santiago de Compostela. Disponible en: https://www.academia.edu/36834441/PROPUESTA_DE_HERRAMIENTA_PARA_EVALUAR_LA_COMPETENCIA_MEDI%3%81TICA_DE_LA_CIUADAN%3%8DA
- Méndez, A. (Agosto 9 de 2017). La alfabetización mediática, o ¿por qué educar a las audiencias a defenderse a sí mismas? [Mensaje en un blog] Nexos. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=622>
- Morín, Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UNESCO
- Ortiz, S. (Coord.). (2014). La formación humanista en la educación superior. Modelo Humanista Integrador basado en Competencias. México. Gedisa.
- Parra, G. (2000). Bases epistemológicas de la Educomunicación. Ecuador. Ediciones ABYA-YALA
- Supo, J. (2013). Como validar un instrumento. La guía para validar un instrumento en 10 pasos. Perú. Biblioteca Nacional de Perú.
- UATx. (2018). Plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa. Tlaxcala. UATx.
- UNESCO. (2011). Alfabetización mediática e Informativa. Curriculum para profesores. París. UNESCO.

3.2 Auditoría de comunicación de la fundación “Síndrome de Down Veracruz, A.C.”, ambientes de aprendizaje significativo

Patricia del Carmen Aguirre Gamboa

patrice994@hotmail.com

María del Pilar Anaya Avila

pilargre@yahoo.com.mx

Rosy Lorena Laurencio Meza

rlaurencio@uv.mx

Javier Casco López

jasco@uv.mx

Introducción

La auditoría de comunicación es un estudio y análisis que permite a las organizaciones la verificación o evaluación de recursos y técnicas comunicativas, así como la percepción de dichos esfuerzos por su público objetivo.

La auditoría permite identificar las fortalezas y debilidades, así como sus amenazas y sus áreas de oportunidad.

Asiste a desarrollar políticas de comunicación favorables y eficaces, así como corregir los posibles fallos comunicativos de la organización, con el fin de precisar una adecuada cultura organizacional y transmitir la identidad corporativa que se intenta comunicar.

La presente auditoría de comunicación se realizó a la Fundación Síndrome de Down Veracruz, A.C., a través de un convenio de colaboración entre el Cuerpo Académico “Estudios en Comunicación e Información” de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y esa entidad.

En primera instancia, se realizó la evaluación de los procesos de información, flujos y canales de comunicación que tiene la fundación, y detectar las necesidades y áreas de oportunidad que tiene la organización y en segunda instancia la posibilidad de que los estudiantes desarrollaran sus conocimientos a través de un ambiente de aprendizaje significativo.

Para acceder a la información, se utilizó el método cualitativo a través de la entrevista con la coordinadora de la Fundación.

Los resultados obtenidos dan cuenta de las necesidades prioritarias que requiere atender una Fundación y de la propuesta generada a través de un ambiente de aprendizaje que estimule, ayude a crear y transformar espacios en el que los estudiantes interactúen, bajo condiciones y circunstancias de diversa índole (físicas, humanas, sociales y culturales), con la finalidad de generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido.

Desarrollo

La presente investigación da cuenta del trabajo implementado por lo estudiantes y docentes de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, de la Universidad Veracruzana, para realizar una Auditoría de Comunicación, dentro de un ambiente de aprendizaje, el cual requería del apoyo y conducción de especialistas en ésta área para detectar en primera instancia las necesidades comunicativas de la Fundación Síndrome de Down Veracruz A.C., y posteriormente la implementación de estrategias para su ejercicio interno y su difusión al exterior.

Objetivo general

Medir la efectividad del programa de comunicación implementado de manera empírica por la fundación “Síndrome de Down Veracruz, A.C.”, a través de la creación de un ambiente de aprendizaje.

Objetivos Específicos

- Realizar una Auditoria de Comunicación Organizacional para la Fundación Síndrome de Down Veracruz A.C., a través de un aprendizaje significativo
- Conocer cuáles son las fortalezas, debilidades, amenazas y áreas de oportunidad que tiene la Fundación Síndrome de Down Veracruz A.C.
- Realizar un diagnóstico de los procesos y flujos de información de la Fundación Síndrome de Down Veracruz A.C.
- Conocer cuáles son los principales medios de comunicación que tiene la Fundación Síndrome de Down Veracruz A.C. y su forma de utilizarlos
- Conocer el nivel de comunicación, el tono y las formas de interacción entre los miembros de la Fundación Síndrome de Down Veracruz A.C., con la finalidad de conocer la eficacia de los procesos y flujos de información
- Evaluar la efectividad de la comunicación dentro de la Fundación Síndrome de Down Veracruz A.C.

- Proponer un plan estratégico dentro de la Fundación Síndrome de Down Veracruz A.C. que mejore sus sistemas, procesos, flujos y herramientas de comunicación.

Fundación Síndrome de Down Veracruz A.C.

Según consta en los documentos proporcionados por La Fundación Síndrome de Down de Veracruz A.C., esta nace en el puerto de Veracruz en octubre de 2015, como una Sociedad Civil, ante la inquietud de un grupo de padres de familia que por años han estado en la lucha para lograr que las personas con Síndrome de Down puedan tener un lugar con la infraestructura necesaria, con médicos especialistas y terapeutas que les permita desarrollar actividades para alcanzar a futuro una mayor independencia e integrarse a la comunidad en el ámbito social, educativo y laboral.

El síndrome de Down es una condición congénita caracterizada por retraso mental y varios tipos de malformaciones asociadas, que afecta aproximadamente a uno de cada 800 recién nacidos de ambos sexos, de todas las etnias y estratos sociales (Centers for Disease Control and Prevention, 1994). (Castro,2007, p.2)

El Síndrome de Down, denominado así, en memoria del médico John Langdon Down, es un trastorno genético crónico que se caracteriza principalmente por algún deterioro en la capacidad cognitiva, ojos achinados, debilidad en el tono muscular, susceptibilidad a ciertas enfermedades. Los hay de tres tipos, por Trisomía del par 21, por mosaicismo o por translocación. La incidencia puede ser de un niño por cada 800 nacimientos.

Nacen con un mayor riesgo de alteraciones congénitas del corazón, hipertensión pulmonar, glándula tiroidea, enfermedad de reflujo gastroesofágico, infecciones recurrentes del oído que puede conducir a la pérdida de la audición, la apnea obstructiva del sueño, disfunciones de la tiroides y obesidad, así como, odontológicos y oftalmológicos, entre otros.

Por ello, desde que nacen, requieren de diagnósticos y evaluaciones de diversos médicos especialistas como terapeutas físicos, logopedas, cardiólogos, hematólogos, oftalmólogos, odontólogos, endocrinólogos, neumólogos, psicólogos, otorrinolaringólogos, audiólogos, traumatólogos, educación especial, entre otros, que los puedan atender durante su desarrollo para que puedan tener un aprendizaje paulatino de acuerdo a su edad física y mental y por ende vida de calidad.

La Fundación Síndrome de Down de Veracruz, A.C. pretende dar una atención integral coadyuvando al objetivo fundamental de la educación que debe centrarse más en el ser, en el bienestar y en el bien estar que en el saber y en el hacer.

Para ello es preciso poner el énfasis en:

La educación emocional

La formación en valores

La práctica cotidiana de habilidades sociales

El logro de la máxima autonomía y responsabilidad.

Actualmente la fundación tiene inscrito a más de 30 personas entre niños, jóvenes y adultos con la ilusión de recibir la atención integral prometida y está

en la tarea de buscar e incluir al mayor número posible de hombres y mujeres con esta condición.

El objetivo principal de la Fundación es integrar a los niños, jóvenes y adultos que no tiene la posibilidad de recibir atención médica, terapéutica, de socialización o escolar y permanecen en sus hogares sin actividad alguna, al cuidado de personas que no tienen los conocimientos mínimos para apoyarlos, otras veces están solos, ante la imposibilidad de atención de la madre que trabaja todo el día.

Para alcanzar estos objetivos, metas y retos la Fundación Síndrome de Down de Veracruz, A.C., requiere de todo el apoyo de las autoridades municipales, estatales, la iniciativa privada, asociaciones altruistas y de la sociedad civil en general, para lograr que nuestra población con Síndrome de Down tenga calidad de vida y ocupe su espacio que le pertenece en la sociedad.

De ahí la participación de los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y la posibilidad de trabajar durante un semestre coadyuvando a la fundación, a partir de la experimentación e innovación dentro de un ambiente de aprendizaje significativo.

Ambientes de aprendizaje para gestionar el aprendizaje significativo

Con la finalidad de que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación se dieran a la tarea de observar y posteriormente entrevistar a la coordinadora (presidenta) de la fundación, se trabajó con ellos a través de la creación de un ambiente de aprendizaje que les permitiera a ellos en primera

instancia sensibilizarse con el trabajo que se realiza al interior de esta fundación y posteriormente observar de manera participativa el trabajo que debía desempeñar a través de la auditoría de comunicación.

Un ambiente de aprendizaje es según Caldwell (1993), citado en Romo (2012), admite trabajar la temática ambiental desde una posición que integra “variables físicas, humanas, sociales e incluso históricas, necesarias para concebir la idea de un medio ambiente complejo y holístico” (p. 142).

Por su parte, Bolaños y Molina (2007) señalan que el ambiente de aprendizaje no debe restringirse al aula escolar y es necesario incorporar a este concepto cualquier elemento en el cual interactúen alumnos y docentes.

Señalan que este tipo de ambiente debe propiciar aprendizajes motivantes y permanentes, por lo que alumnos y docentes deben cooperar para lograr un ambiente físico apropiado y un ambiente afectivo donde se promuevan la libertad de expresión, el respeto, la solidaridad y la democracia. Tal y como se plantea en esta investigación desarrollada durante el semestre febrero – agosto 2018.

El propiciar un ambiente de aprendizaje entre estudiantes universitarios e incorporarlos a trabajar en campo con una fundación, propició una enseñanza significativa para quienes fueron a conocer el trabajo que realiza la organización Síndrome de Down Veracruz AC, los propios alumnos se dieron a la tarea de realizar la auditoría y conocer un poco más sobre el trabajo que realizan y los

medios de comunicación con los que cuenta, a fin de darle mayor difusión a sus actividades y gestionar recursos para la fundación.

En este sentido el ambiente de aprendizaje “incluye y supera las condiciones físicas y de infraestructura y recursos, que si bien son indispensables serían insuficientes en sí mismos.

Se requiere, tarea fundamental del profesor como mediador o facilitador generar un clima social que propicie la sana y asertiva relación y el establecimiento de vínculos directivos/alumnos, profesor-/alumno, alumno/alumno, pues en esta habilidad social residen las condiciones del aprendizaje autónomo y colaborativo para lograr la potencialización de las habilidades de los jóvenes y con ello garantizar el desarrollo de competencias”. (Espinoza y Rodríguez, 2017)

Durante un semestre los estudiantes se dieron a la tarea de observar y realizar entrevistas a miembros de la fundación y en específico a la coordinadora, así como la realización de la auditoría a los medios de comunicación interna, para tratar de ofrecer una propuesta, producto del trabajo de un ambiente de aprendizaje nuevo para alumnos de comunicación.

Metodología

La metodología utilizada fue la cualitativa, a través de la observación participante y la entrevista semiestructurada.

Para la realización de las mismas, se realizó previamente una batería de preguntas hasta obtener una guía de entrevista. Dentro de las preguntas clave se encontraron las siguientes:

1. Describir su posición en la organización:

¿Cuáles son sus obligaciones y responsabilidades como jefe?

¿Con quién o con qué posiciones se comunica regularmente?

¿Qué factores tienden a facilitar la efectividad de su trabajo?

2. Describa la forma en que son tomadas las decisiones en su organización

¿Qué decisiones toma Ud. normalmente?

¿Qué información necesita para tomar estas decisiones?

¿Son políticas formales o informales las que determinan cómo consigue la información?

3. Describa los objetivos principales de su unidad o área de trabajo en la fundación?

¿Cómo sabe la organización (fundación) cuándo (su área) se ha hecho un buen o mal trabajo?

¿Cuál es el criterio para el éxito? (¿Para su área de trabajo cuales son las cosas que pueden considerar éxito?)

¿Cuáles son sus objetivos personales (dentro de la fundación)?

¿Qué estrategias de comunicación utiliza para lograrlos?

4. ¿Para Ud., qué tipo de comunicación es necesaria en tu trabajo?

5. Describa los canales formales a través de los cuales suele recibir información

6. ¿Cuáles medios de comunicación utilizan de manera interna en la fundación?

7. ¿Qué tipo de información tiende a recibir (a través de estos medios)? ¿Qué tan seguido la reciben?

Hallazgos

En cuanto a los miembros de la Fundación, tanto los padres como la coordinación siempre estuvieron dispuestos a participar con los estudiantes, para que estos pudieran realizar el análisis de la comunicación interna y los medios a través de los cuáles dan a conocer sus actividades a la Sociedad Veracruzana.

Por la falta de recursos económicos, la fundación sólo hace uso de medios digitales, de ahí que la auditoría se hizo a través de los canales que a continuación se describen.

Análisis Fanpage en Facebook

La auditoría en redes sociales permite conocer que estrategias están funcionando. La realización de una auditoría de redes sociales puede resultar muy laboriosa, pero afortunadamente existen muchas herramientas que permiten realizar este trabajo en las redes.

El objetivo de este análisis no es solamente conocer la situación actual de la fan Page, sino también saber cómo se puede mejorar y conseguir mejores resultados.

En este caso fue importante saber:

Seguidores: que permite conocer la importancia actual de la cuenta.

Porcentaje de crecimiento: el crecimiento permite saber si la cuenta se ha estancado o por el contrario está en crecimiento.

Publicaciones diarias/semanales: para saber si la página se está manteniendo de forma correcta o no.

Alcance de las publicaciones: permite conocer a cuántas personas llegan a las publicaciones.

Formato de las publicaciones: el algoritmo de Facebook da importancia a unos formatos sobre otros, por lo que conviene tener en cuenta el porcentaje de publicaciones que se hacen en un formato u otro para mejorar su alcance.

Engagement: interacciones con las publicaciones de la fanpage.

Visitas a web: con Google Analytics podemos saber cuántas visitas hemos dirigido desde la página de Facebook a nuestra web.

En cuanto al rubro de información cuenta con los elementos necesarios para ubicar a la fundación en el mapa de la Cd. De Veracruz, algo que contradice con las entrevistas, ya que en un principio comentaban que no tenían un lugar fijo de establecimiento.

Dentro de la información proporcionada en esta parte se puede observar dos aspectos que pueden mejorar en cuánto a imagen: La misión y la descripción de la fundación.

Pese a que la página tiene información adicional, cómo número telefónico y correo electrónico para hacer contacto, nadie responde, por lo que se convierte en una debilidad. Un acierto de la fanpage es el link que proporciona para navegar por la página web de la fundación.

Fortaleza fanpage de facebook	Debilidad	Área de oportunidad
Visibilidad	La misión es limitada	Realizar una misión que especifique la actividad, el entorno y el propósito de la organización.
A quien va dirigido	No especifica su público	Identificar el público al cual se dirige
Descripción de la fanpage	La Descripción de la fundación no está redactada adecuadamente	Cambiar la redacción en la Descripción, ya que es ambigua
Cómo Contactarlos Proporcionar correo electrónico y número celular	Nadie responde por ninguno de los medios, por lo tanto, está por demás que se ponga	Habilitar a una persona que responda diariamente los correos electrónicos, y que esa misma responda llamadas hacia el celular y agregar whatsApp
Enlace a página web	Tarda en realizarse el enlace	Gestionar la cuestión de enlace, para crear interés en conocer
Publicaciones/ post	Frecuencia de publicación	Realizar semanalmente publicaciones, con la finalidad de generar información para la comunidad y el público en general

Auditoría web

Para la realización de la auditoria web de la Fundación Síndrome de Down Veracruz se realizó el siguiente protocolo:

Auditoría web

Análisis de la competencia

Propuesta de mejoras

El propósito de esta auditoría fue diferenciar los análisis de calidad y la presentación de los contenidos, con la finalidad de que los miembros de la fundación consideren la facilidad y seguridad que proporciona la página web.

Análisis de la Página Web

La página se divide en pestañas, en la primera parte de la página, sigue manejando los conceptos de misión y visión de forma ambigua, en la pestaña de ¿Quiénes somos? Da una pequeña descripción de quienes, son, cómo surgen, donde están, y repiten los conceptos misión y visión (deberían de definir en qué parte o en que ventana exponer esos conceptos), en la siguiente ventana Programas, especifican el por qué las personas con Down deben de llevar estos, terapias educativas y físicas, pero no ofrecen sus propios programas.

En la de donaciones, dan una breve descripción en donde realizar la donación y especifican el motivo para hacerlo, sin embargo, deberían nombrar los beneficios hacia los participantes/beneficiarios al hacerlo.

En la última pestaña Contacto, omiten el correo y su número, dejan a disposición un recuadro donde el público interesado tiene que registrarse y dejar un comentario y este se envía al administrador de la página y comentarios generales, por consiguiente, hay que habilitar a una persona que responda por este medio, y que haga las mejoras necesarias para su visita y acceso a la información de la fundación.

También es importante destacar que la página posee:

Velocidad de descarga

Compatibilidad con dispositivos móviles

La arquitectura de la información: Estructura de navegación, páginas web más vistas, % de rebote, % de salidas, etc., están en el plano aceptable.

Lo destacable es:

Retroalimentar la página web para detectar los elementos que podrían impedir su correcto funcionamiento

Análisis entrevista con la presidenta de la Fundación

Los alumnos participantes en la auditoría de comunicación realizaron una entrevista con quien ocupa las responsabilidades de la Fundación, para los fines de la auditoría se siguió el protocolo de una entrevista semiestructurada con la licenciada Carolina Perdomo Escobar, presidenta de la fundación Síndrome de Down Veracruz A, C.

Por otra parte, se presenta a continuación parte de las respuestas otorgadas por la coordinadora de la fundación con relación a su ejercicio y al uso de los soportes de comunicación para poder realizar su labor.

Ante la pregunta ¿Cuáles son las responsabilidades u obligaciones que cumple como presidenta? Al respecto comentó:

“Soy la presidenta de la asociación y lo que hago en ella es procurar beneficios para los niños que aquí están afiliados, prestamos el servicio de terapia física, ocupacional, de lenguaje, deporte, natación, futbol, atletismo matrogimnasia, psicoballet, para niños con síndrome de Down y algunas discapacidades. Estamos en este trabajo y como presidenta lo que hago es procurar servicios para ellos, ese es mi trabajo principal”.

La entrevistada comenta que sus redes de comunicación son diversas:

“Yo tengo comunicación con entidades gubernamentales y no gubernamentales. También con universidades, el estado da becas y beneficios.

Entidades como universidades prestan servicios de psicología, por ejemplo, en FACICO que nos apoyen con publicidad de la misma asociación y no gubernamentales tenemos al CRIVER donde apoyan a niños con capacidad y veces tenemos convenio de colaboración”.

Al cuestionar sobre cuáles son los factores que facilitan la efectividad del trabajo que realiza la entrevistada comenta que:

“La organización, sobre todo, el tener claras las metas hacia las cuales vamos y tener claro cuáles son los objetivos que queremos cumplir con la fundación para saber de dónde obtener las ayudas que requerimos”.

Al mismo tiempo reconoce que existen obstáculos que inhiben la efectividad del trabajo

“La falta de mano de obra (risas) me hace falta personal y recursos económicos para sacar adelante más cosas que quisiera”.

La toma las decisiones que ella realiza:

“Son de múltiples aspectos, decisiones tales como, por ejemplo, hoy me comentó un genetista de la UV para pedirme si podía hacer un trabajo de investigación. Yo digo que sí y después consulto con los padres de familia para saber quién quiere formar parte. Otro tipo de decisiones que tomo son las actividades de todo el año, programarlas”.

Para llevar a cabo la programación de las actividades que se realizan en la fundación, la presidenta responde:

“Generalmente lo que programamos se realiza, a veces por falta de mano de obra las cosas surgen y no se planean en algunos casos como con el genetista. Con base en los objetivos principales de su unidad, para este año Con los resultados obtenidos con los chicos, la evaluación que hacemos aquí en la fundación es con los resultados que nosotros buscamos, que mejoren sus habilidades, su capacidad, dependiendo de eso es como nosotros nos evaluamos”.

El criterio que permite considerar que las actividades son un éxito es:

“El tener convenios, el hacer sinergia con otras empresas, organizaciones, entidades que se suman a la fundación de manera altruista”.

Dentro de sus objetivos personales que usted tiene dentro de la fundación, la presidenta comenta:

“A mí me da mucha satisfacción ver que se está haciendo algo por estos chicos, por ejemplo, mañana le bailan a las madres los chicos que están aquí. Lo que más me da felicidad es hacer que ellos vayan creciendo, superándose y que tengan éxito”.

Dentro de las estrategias de comunicación que manejan en la fundación, se encuentra el uso de las redes sociales

“Las redes sociales son maravillosas porque nos tienen comunicados, entonces ahí basamos nuestras estrategias”.

Para la presidenta es necesario comunicarse con otras áreas de su trabajo utilizando

“Un lenguaje más claro, corto y efectivo”.

La manera en que se comunican los miembros de la Fundación es:

“Whatsapp, redes sociales o vía telefónica. Me llegan más notas de voz que correos electrónicos con respecto a la fundación, pero es más lo que leo en redes.”

Los canales de comunicación por los cuáles se informa son de carácter:

“Informal. Acuérdate que las redes sociales han tomado mayor importancia y lo que hacemos a la sociedad es mediante periódicos, radio y charlas, pero en la parte interna de forma interdisciplinaria es vía redes sociales”.

Dentro de las mayores fuerzas que tiene con su organización, se encuentra:

“El material humano que son los chidos, ellos me mueven todos los días”.

Para llevar a cabo las actividades sólo se presenta una debilidad:

“El tiempo. A veces el WA no resulta muy efectivo porque se pierde mucha información entre un mensaje y su respuesta, muchas veces la seriedad se pierde”.

Al preguntarle por la fundación sobre ¿Cuál es su nudo gordiano? La informante responde:

“Poder alimentar nuestras redes sociales, me falta tiempo, a veces trasnocho haciendo cartas a empresas solicitando cosas o no puedo sacar un escrito en toda una semana”.

Por ello requiere de:

“Una persona capacitada para ayudarme en redacción, muy formal y muy consciente al respecto, sí me hace falta. El trabajo dentro requiere tiempo, dedicación. Esto es altruista y voluntario cuando la gente trabaja por un sueldo, nosotros mismos solventamos cuanto podemos.”

Considera que para mejorar la difusión de las actividades de la Fundación se requiere:

“Con más de mano de obra o conocimiento, no manejo Twitter ni Instagram porque yo no sé manejarlo, siento que hay más usuarios ahí que en FB”.

También señala que a veces surgen problemas o complicaciones:

“Muchísimos, todo el tiempo, en cuanto a la comunicación. (Yo soy colombiana) utilizo regionalismos haciendo poco claro el mensaje y me entienden otra. Hay muchísimos ruidos en la comunicación y el evento surgido de la nada, sólo tuvimos media organización porque la otra mitad no se enteró, la gente hoy en día no pone atención cuando se le habla, casi no lee y están leyendo un mensaje sin poner atención. Hace 20 minutos escribí un mensaje donde decía “Bailamos mañana 10 am robarte un beso con el uniforme de trabajo” a los 20 minutos me preguntaron ¿Con qué traje? ¿Qué se baila? Esa distracción se vuelve un revuelto.”

Cuando hay problemas *“se realizan reuniones, por lo general no hay todo es informativo afortunadamente. Las reuniones son para entrenar a los papás sobre algún tema, evaluar lo que hacen o apoyarlo”.*

Conclusiones

Sin duda alguna, para los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación, colaborar durante un semestre con la fundación fue sumamente importante, ya que conocieron de cerca las acciones que lleva a cabo una asociación civil y coadyuvaron en la mejora de la comunicación interna de la misma.

A su vez, como parte de las estrategias de enseñanza-aprendizaje los alumnos siempre estuvieron dispuestos a intervenir dentro de una organización no lucrativa y trabajar en la mejora de sus canales de comunicación, en específico la realización de una auditoria que permitiera emprender una gestión de los mismos.

Fue importante la incorporación de los alumnos a un ambiente de aprendizaje que le proporcionara sentido a su formación profesional y a la vez coadyuvar en la mejora de una organización.

Es conveniente por otra parte, continuar con el modelo flexible implementado por la Universidad Veracruzana, a fin de que los estudiantes construyan su propio aprendizaje, permitan intervenir en una realidad o espacio físico determinado, a través de la implementación de un ambiente de aprendizaje significativo.

Referencias

- Bolaños, B. G., Molina, B. Z. (2007). Introducción al currículo. 21 ed. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia
- Castro V.I. (2007). El síndrome de Down en el siglo XXI. Enfermería Actual en Costa Rica, vol. 5, núm. 11, septiembre-marzo, 2007 Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica

Espinoza, L. y Rodríguez, Z. (2017) La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v7n14/2007-7467-ride-7-14-00110.pdf>

Romo, V. (2012). Espacios educativos desafiantes en educación Infantil. En V. Peralta y L. Hernández (Coords.), *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (pp. 141-145). OEI y UNICEF. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>

3.3 La importancia de las habilidades comunicativas en el aula universitaria

Martha Zamora Grant
titazamorag1970@live.com

Resumen

En contextos socialmente significativos, tal como los que provee la educación, una comunicación eficaz es indispensable dados los procesos de enseñanza aprendizaje y las interacciones sociales y simbólicas que surgen de la relación entre el maestro y los alumnos y de los alumnos entre ellos.

La educación por competencias es un enfoque a través del cual este proceso educativo se focaliza en determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación, así como en la promoción de estas mismas habilidades por parte de los alumnos.

Los docentes universitarios deben tratar de promover las competencias entre sus alumnos, que resultan fundamentales dentro del ámbito académico: las competencias comunicativas avanzadas, que comprenden a la argumentación, la comprensión lectora, análisis y síntesis.

En el marco de un aula universitaria en particular entran en juego multitud de habilidades sociales y comunicativas, tanto básicas como avanzadas, que convierten a este entorno en una “situación comunicativa”.

En este contexto se presentan los avances de mi Tesis Doctoral, basada en los resultados obtenidos de la investigación documental que formará parte de la

tesis como el Estado del Arte, analizando e interpretando investigaciones recientes en el contexto latinoamericano sobre este tema, además de la revisión de la literatura sobre los temas de competencias, comunicación y algunos postulados teóricos que estudian los temas referidos en el presente trabajo.

Introducción

La realización de una investigación sobre temas tan amplios y al mismo tiempo tan minuciosamente investigados como la comunicación y la educación tiene sus retos. Y también sus riesgos. Cualquier actividad humana, intelectual, afectiva o manual, está rodeada de procesos de comunicación, aun cuando el individuo se comunique sólo consigo mismo.

La sencillez, así como la complejidad de esta capacidad del ser humano requiere un acercamiento cuidadoso, máxime que el fenómeno comunicativo puede estudiarse prácticamente desde todo punto de vista, científico o no, por su calidad de actividad omnipresente y de importancia total en cualquier campo de desarrollo y en todo contexto donde haya seres humanos.

Con una experiencia de casi 20 años en la docencia a nivel superior, una de mis grandes preocupaciones ha consistido en el desarrollo de las competencias comunicativas avanzadas en mis alumnos, sean de la Licenciatura en Comunicación o no, puesto que argumentar, comprender lo que se lee, así como las capacidades de análisis y síntesis, son esenciales para el estudiante tanto en el ámbito académico como en su futuro desarrollo profesional.

Los docentes que abordamos la comunicación desde el contexto educativo, debemos abarcar una gran cantidad de temas académicos, además de lidiar con las nuevas tecnologías que se han vuelto parte esencial de nuestra vida tanto como de la de nuestros estudiantes, y cuyo papel también está siendo ampliamente investigado por estudiosos de todo el mundo.

Mi interés está centrado, sin embargo, en el aspecto netamente humano y didáctico de la comunicación: la interacción directa del docente con sus alumnos y de los estudiantes entre ellos, y los procesos y variables comunicativos que surgen de dicha interacción.

Esta situación comunicativa que es el aula universitaria, donde desde hace tiempo se viene implementando un enfoque pedagógico basado en desarrollar las competencias necesarias para el desempeño académico y, a la larga, el profesional, pueden ser estudiadas desde el enfoque de la Teoría Crítica, especialmente a la luz de las propuestas del alemán Jürgen Habermas, de la Escuela de Frankfurt, y del autor ítalo-venezolano Antonio Pasquali, uno de los más destacados representantes de la Teoría Crítica en América Latina.

Desarrollo

Al acercarse a un ambiente educativo como el universitario, se puede apreciar una cantidad importante de procesos comunicativos de variada dificultad: desde los comentarios superficiales hasta los razonamientos más complejos sobre el tema tratado, lo que permite al docente y a los propios estudiantes abordar diferentes temas desde diversos puntos de vista.

Diversos estudios en instituciones de Educación Superior (IES) “revelan la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual demanda de los docentes un conjunto de saberes, competencias, experiencias y expectativas positivas respecto a las posibilidades de aprender de los alumnos” (Moreno Olivos, 2009, pág. 115).

En numerosas instituciones de Educación Superior se están realizando diversas investigaciones y estudios acerca de los procesos comunicativos que se presentan en el aula universitaria: consideraciones que abordan temas variados como los procesos de socialización de un grupo alumnos con sus profesores y con otros grupos, además de los resultados de esa socialización.

Después de algunas revisiones de investigaciones realizadas tanto en México como en otros países, elegí las que por la metodología y los instrumentos empleados más se aproximaban a las perspectivas que tengo con respecto al estudio que me propongo realizar.

Los alcances de cada investigación, por fuerza muy limitados, constituyeron un primer acercamiento a la forma como quiero abordar la educación desde la comunicación.

Los investigadores han llamado la atención sobre la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la vida académica: los alumnos tienen, como nunca antes, una ingente cantidad de información a su disposición, en todas las formas posibles: textos escritos en todas las lenguas de la Tierra, imágenes, códigos y lenguajes de amplia diversidad.

Según algunas de estas investigaciones consultadas, esta variedad de información, así como de los medios para obtenerla, llevan a los estudiantes a considerar las clases convencionales como lentas y aburridas, y la multitud de distractores a su disposición entorpecen el proceso de enseñanza aprendizaje, haciendo del aula universitaria el escenario de una compleja red de mensajes enviados y recibidos, cada uno con un código adaptado al entorno, las experiencias y las necesidades de cada emisor y receptor, a la vez que confinado a los límites de la materia que se encuentran estudiando.

Los estudiantes universitarios desarrollan un discurso social dentro de este complejo entorno, uno de cuyos componentes principales es el maestro, como productor principal de contenidos.

El discurso académico que presenciamos dentro de las aulas requiere de un estudio cuidadoso, toda vez que el entorno académico exige una serie de condiciones que permitan el logro de los objetivos planteados en el currículum, sea de un enfoque como puede ser el de las competencias, y una postura teórica que no siempre se encuentra del todo definida.

La investigación educativa requiere una metodología precisa, debido a la diversidad de temas que aborda y a la amplitud de entornos y ambientes que presenta. La metodología cualitativa considera que todo discurso es una práctica social, esto significa que:

- Todo discurso se inscribe en un proceso social de producción discursiva y asume una posición determinada dentro del mismo y por referencia al mismo.

- Todo discurso remite implícitamente a una “premisa cultural” preexistente que se relaciona con el sistema de representaciones y de valores, cuya articulación compleja y contradictoria, define aspectos de la formación ideológica de esa sociedad. (Oliva Zárate, 2013, pág. 207).

Hablar de competencias comunicativas en el aula universitaria puede ser algo complejo, ya que debemos distinguir entre la competencia académica (saber qué) lo que se refiere al dominio que tenga el estudiante de la materia y, por otro lado, la competencia operacional (saber cómo) que remite a la importancia social de dichos saberes.

Inicialmente, el concepto “competencia” se refería principalmente al ámbito laboral. Como consecuencia del Proyecto Tuning, diseñado por la comisión de la Unión Europea para definir estrategias por medio del análisis de los sistemas de educación superior en todo el mundo, está incidiendo en la transformación de la educación, a través de un nuevo modelo de formación por competencias.

El enfoque por competencias representa un reto para el docente, ya que debe redefinir la manera de enseñar a sus alumnos: ahora debe tener en cuenta que ya no sólo se trata de transmisión de contenidos, sino de enseñar a aprender que, desde el punto de vista del constructivismo, significa proveer a sus alumnos de herramientas para construir su propio aprendizaje. “Implica replantear la relación entre la teoría y la práctica dentro del contexto de la acción” (Rodríguez Zambrano, 2007, pág. 162).

La situación educativa planteada desde un enfoque por competencias exige que los profesores universitarios, cada uno en su área de especialidad, debe interpretar, reconstruir, analizar y sintetizar el contenido de tal manera que los estudiantes puedan comprenderlo.

Les permite también intervenir en diversos espacios de formación, no sólo en las clases presenciales, sino en las tutorías, cursos a distancia, entre otros, esto es, “transforman el conocimiento disciplinar en formas didácticamente eficaces... que facilita la generación de aquellas transformaciones” (Mentado Labao, 2017, pág. 29).

Al explicar los contenidos de su materia, los docentes buscan que sus estudiantes construyan nuevos significados sobre lo ya explicado, lo cual le permite no sólo entender el tema tratado, sino encontrarle (que sería lo ideal) cierto sentido y aplicación en el mundo real.

“El docente genera en los estudiantes expectativas y necesidades de las explicaciones que desarrolla en el aula confrontándolos con sus propios conocimientos a través de diversas estrategias: aquellas que permiten al estudiante tomar conciencia de lo que no sabe y necesita saber, y aquellas que generan un conflicto entre lo que creen saber y un conocimiento que contradice esas creencias” (Mentado Labao, 2017, pág. 37).

El hecho de enseñar conlleva una transformación del saber. Un profesor dedicado puede desarrollar a lo largo de su trayectoria profesional, además de

un profundo conocimiento de su materia, una especial habilidad en la manera de enseñarla, con el fin de facilitar a sus alumnos la experiencia del aprendizaje.

Los teóricos que seleccioné están incluidos dentro del Estado del Arte de mi tesis doctoral. Se trata de autores considerados *clásicos* dentro de los estudios de comunicación, pero cuyas teorías se han enfocado con una mayor precisión al tema educativo y su relación con el campo de la comunicación.

El orden de los temas lo llevé a cabo de manera deductiva, esto es, del tema más amplio al más reducido, con el objetivo de facilitar su jerarquización y comprensión.

En el presente trabajo considero que todo proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso continuo de información y de comunicación; todo ello me permite analizar al quehacer educativo, el cual se encuentra necesariamente inmerso en las interacciones sociales basadas en la comunicación.

Esta visión comunicacional no pretende reducir el proceso educativo a meros modelos de comunicación, sin embargo, y sin olvidar las implicaciones sociales y políticas de la educación, la revisión teórica se encamina a desvelar los procesos comunicacionales que atañen a la educación.

En el proceso de comunicación en la educación se va más allá de la simple transmisión del conocimiento: tanto alumnos como maestros provienen de distintos contextos, lo cual enriquece a la vez que complica los intercambios

comunicacionales y las situaciones de aprendizaje que desarrollan a todo lo largo de la vida académica.

A través del lenguaje formal, o mejor, formalizado de la educación, los participantes se conocen por medio del intercambio de mensajes, verbales y no verbales, que hacen del aula escolar, como afirma Habermas (1999), una “situación comunicativa”.

Los actores involucrados en un proceso educativo deben enfrentarse a problemáticas específicas que deben analizar para entenderlas. Estas problemáticas se dan en un contexto el cual determina tanto la naturaleza del problema como su posible solución.

Entre los participantes de un proceso comunicativo se presentan relaciones que implican una gran cantidad de mensajes de la más diversa índole.

Estas relaciones pueden ser de las más simples, como un emisor enviando un mensaje a un sólo receptor, hasta las más complejas, esto es, grupos enviando multitud de mensajes a otros grupos.

Estos individuos se comunican entre sí desde sus propios conocimientos y experiencias. Es así como las culturas se construyen, crecen y sufren transformaciones a través de la comunicación.

La formación del pensamiento, la cual necesita del lenguaje, facilita a los hablantes percibir su entorno, relacionarse con los demás, adquirir

conocimientos, historia, tradiciones, costumbres y creencias, y producir otros dentro de su contexto cultural.

“Cada acción comunicativa implica la existencia de un “lenguaje”, siendo el *idioma* el lenguaje de mayor complejidad y, es por esto, que desempeña un rol fundamental en el funcionamiento de todas las sociedades... la vivencia de los individuos se produce y realiza en un “ambiente comunicativo”, donde los mensajes fluyen constantemente en múltiples direcciones, enmarcados en un contexto social y cultural que les da sentido y valor (Amodio E. , 2005, pág. 11).

Los saberes que las sociedades van conformando a través de la interacción, la socialización y la transmisión de conocimientos, se pueden dividir, como indica Amodio (2005) en saberes *comunes* y en saberes *especializados*, lo cuales, como su nombre lo indica, requieren de conocimientos y una formación previos para resolver problemas específicos. Estos saberes especializados pueden ser transmitidos a través de un proceso formal de educación.

La participación de varios individuos en el proceso de comunicación es fundamental, ya que ésta se puede realizar solamente si existen por lo menos dos polos de interacción: un emisor del mensaje y un destinatario que asume el papel de receptor... “la comunicación está delimitada sin embargo por la disponibilidad de los medios para transmitir los mensajes”.

En los problemas de comunicación (*ruido*) intervienen elementos sociales, culturales y psicológicos, así que, para un buen diagnóstico de la perturbación, hay que considerar múltiples causas” (Amodio E. , 2005, pág. 57).

Estas causas del ruido en la comunicación, pueden tener diversos orígenes, que van desde una escasa comprensión del lenguaje utilizado (p.e. cuando se habla otro idioma o no se domina el lenguaje específico de una actividad en particular o un área del conocimiento).

La diversidad ideológica y cultural tiene también un papel fundamental en los procesos de interacción social, ya que el intercambio de mensajes se encuentra determinado por estas diferencias, que pueden alterar visiblemente un flujo de comunicación, especialmente de comunicación verbal.

Es la educación la que provee el marco ideal para los intercambios de mensajes en los procesos de comunicación, tanto formal como informal. El maestro debe conocer su naturaleza y complejidad, de tal manera que puedan interpretarlos sobre la base de los diferentes lenguajes utilizados en estos procesos, para que se cumpla el fin social de la educación.

Herrera Aguilar (2012) denomina “comunicación productiva” a la transformación y mejora de cualquier sistema para beneficio de todas las partes que lo integran (emisores y receptores); modificó la expresión y, en lo que respecta a la denominación de la lógica de comunicación, reemplazó el calificativo de "productiva" por el de "constructiva”.

Así, hablar de una "lógica de comunicación constructiva" se adapta más fácilmente a un estudio en comunicación-educación; sin embargo, es preciso señalar que el término "constructiva" no involucra necesariamente al método constructivista desde la pedagogía, aunque esta lógica retome ciertos aspectos de esa corriente pedagógica.

Mario Kaplún (1998) pionero en América Latina de la disciplina de la "educomunicación" afirma que la comunicación no es sólo una "especialidad", un coto exclusivo de los profesionales formados en ella. Por ejemplo, toda acción educativa, aún aquella que se realiza presencialmente en el aula y sin uso de medios, implica un proceso comunicativo. Un buen educador también necesita comprender este proceso.

Kaplún (1998, p. 158) afirma también que "una educación —sea ella presencial o a través de medios— capaz de responder a los desafíos formativos contemporáneos, habrá de proponerse activar las potencialidades de autoaprendizaje y coaprendizaje que se encuentran latentes en sus destinatarios y estimular la gestión autónoma de los educandos en su «aprender-a-aprender», en su propio camino hacia el conocimiento: la observación personal, la confrontación y el intercambio, el cotejo de alternativas, el razonamiento crítico, la elaboración creativa.

Así concebida, más que de una enseñanza a distancia sería propio hablar de una *autoeducación orientada*".

La intención de Kaplún al hablar de la *autoeducación orientada*, dista mucho de afirmar la conveniencia de una educación sin maestro, más bien, se trata de dejar de considerarlo como el elemento principal del proceso educativo, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje depende por completo de su labor.

Es un principio ya universalmente admitido por la ciencia pedagógica el de que no es recibiendo lecciones como el alumno llega a la apropiación del conocimiento (Kaplún, 1998, pág. 210). Más que repetir lo que otros han dicho, el ser humano aprende construyendo, elaborando personalmente.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene, sin duda, un componente de contenidos que es menester transmitir, enseñar; pero necesita ineludiblemente ser —y en gran medida— descubrimiento personal, recreación, reinención.

Este proceso de construcción y apropiación difícilmente se cumplirá unilateralmente, en soledad: supone y exige el intercambio. No basta con un profesor-locutor —sea éste presencial o a distancia— y estudiantes oyentes o lectores: requiere *interlocutores*

“La relación entre conocimiento y comunicación como un proceso mucho más interactivo. En efecto, si hacemos un balance introspectivo de las cosas que realmente hemos aprehendido en nuestra vida, comprobaremos que son mayoritariamente aquellas que hemos tenido a la vez la oportunidad y el compromiso de transmitir las a otros” (Kaplún, 1998, pág. 213).

Sin un receptor que interprete el mensaje expresado por el emisor y complete así el proceso comunicativo, éste no puede darse. Los alumnos requieren apropiarse de los códigos o lenguajes de las diferentes asignaturas académicas, de hablar para ser escuchados, de escribir para ser leídos, de incrementar su capacidad de comunicación, lo cual es esencial dentro de un programa educativo.

“Si nuestro accionar educativo aspira a una real apropiación del conocimiento por parte de los educandos, tendrá mayor certeza de lograrlo si sabe abrirles y ofrecerles instancias de comunicación. Educarse es involucrarse y participar en una red de múltiples interacciones comunicativas” (Kaplún, 1998, pág. 215).

Radica aquí la importancia de las competencias comunicativas en la educación. El maestro y sus alumnos forman parte de un grupo definido con un fin específico que, como ya he afirmado, va más allá de la simple transmisión de conocimiento: es un intercambio de mensajes que van conformando las herramientas, las actitudes, los saberes y las habilidades que se van adquiriendo en un proceso educativo.

El enfoque por competencias, si bien con sus limitaciones, permite definir con cierta claridad los objetivos de un programa educativo.

La noción de competencia, referida inicialmente al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el campo educativo en donde es entendida como un *saber hacer* en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de habilidades, conocimientos y actitudes.

Así, la universidad, en su papel educativo, no sólo debe formar al estudiante para enfrentarse a un mercado de trabajo cada vez más competitivo y cambiante, sino que además debe contribuir en el desarrollo de competencias, capacidades, y destrezas, en función de los perfiles de egreso de un programa educativo y su equivalente dentro del mercado laboral.

Afirma Folgueiras Bertomeu (2009) que, además del desarrollo de aprendizajes por competencias, el estudiante debe pasar a ser el protagonista de su formación y el docente a ser un guía u orientador en el proceso de aprendizaje centrado en competencias, de acuerdo con Zabalza (2004).

El estudiante resulta ser el centro del proceso de aprendizaje y debe “aprender a ser competente”.

Las definiciones que se han acuñado en torno al término “competencia” resultan de lo más diverso; dependen del punto de vista del cual se mire o el énfasis que se le otorgue a uno u otro elemento.

De acuerdo con Posada Álvarez (2003) el término más generalizado y aceptado es el de “saber hacer en un contexto”.

El “saber hacer”, lejos de entenderse como “hacer” a secas, requiere de conocimiento (teórico, práctico o teórico-práctico) afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el *desempeño*, también de tipo teórico, práctico o teórico-práctico.

Por ejemplo, cuando alguien lee un texto y lo interpreta (saber hacer) ejecuta una acción (desempeño) en un contexto teórico (contenido del texto).

El concepto de competencia es en general bastante flexible, sin embargo, es importante considerarlo desde el punto de vista de la educación: un proceso formal con miras a obtener conocimientos, habilidades y actitudes específicos que permitan a los estudiantes no sólo transitar por un programa académico, sino adquirir lo necesario para un desempeño adecuado en un campo profesional específico.

Como puede verse, el concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole: personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales.

Resulta evidente que la comunicación es parte esencial del desarrollo humano y social; cuando decimos *esencial* nos referimos a que, sin la presencia de los elementos y del proceso comunicativo, no es posible ninguna interacción ni transmisión de conocimiento ni educación.

En esta dirección, afirma Posada Álvarez (2003), “las competencias comunicativas son indispensables en los individuos y la sociedad, sobre todo cuando vivimos en un mundo repleto de diversa y múltiple información que circula a través de los medios.

Requerimos de información para comprender lo que acontece, pero a la vez necesitamos comprender la información para tomar decisiones”.

En el contexto definido de un aula universitaria, el maestro y los estudiantes utilizan multitud de lenguajes –verbales y no verbales- para comunicarse y realizar diversas clases de interacciones, como lo explica Segura Martínez (2013): “expresar ideas, emociones, sentimientos y pensamientos, con una voz construida en las aulas”.

Como ya hemos señalado, el concepto de competencia puede resultar muy amplio, e incluir en su definición habilidades, actitudes, valores, motivos y conocimientos. Villa Sánchez (2007) señala a este respecto que “un profesional no sólo desempeña bien su trabajo, también lo hace demostrando su actitud y sus valores de modo coherente.

Los valores como prioridades vitales de las personas ofrecen la orientación de las acciones y de los comportamientos, que, para ser eficaces, deben basarse en la adquisición de conocimientos y habilidades que se demuestran en el desempeño en contextos reales o simulados”.

La universidad tiene, en su esencia, la misión de formar al universitario, en primer lugar, como persona, en segundo lugar, como profesional que desempeñará un trabajo para el que está siendo preparado y, en tercer lugar, como ciudadano, lo que se podría denominar *competencias cívico-sociales*.

El enfoque basado en competencias conjuga, quizás como ninguno, la integración de todas estas dimensiones de la formación” (Villa Sánchez, 2007, pág. 19).

El teórico alemán Jürgen Habermas (1981) de la escuela de Frankfurt, en su obra “Teoría de la Acción Comunicativa”, afirma que “la *racionalidad comunicativa* se refiere la experiencia del ser humano del discurso argumentativo irrestricto y su consenso unificador.

Esta perspectiva se origina en la función del lenguaje como integrador social o como coordinador de los planos de los diferentes actores en la interacción social. La racionalidad comunicativa asegura que nuestros esfuerzos estén orientados hacia la *comprensión* y el *acuerdo* intersubjetivos sin el uso de la fuerza” (Payne, 2002, pág. 370).

El concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión.

Con este modelo de acción se presupone que los participantes en la interacción movilizan expresamente el potencial de racionalidad que, de acuerdo con los análisis que se han realizado, encierran las tres relaciones del comunicador con el mundo, con el propósito, cooperativamente seguido, de llegar a entenderse” (Habermas, 1999, pág. 143)

Habermas (1999) por su parte define el concepto de competencia bajo dos aspectos: competencia comunicativa y competencia interactiva, las cuales son

abordadas bajo la perspectiva del uso del lenguaje y en la forma de entenderse con alguien acerca de algo.

Las personas son hablantes-oyentes que se entienden sobre un tema a través del lenguaje y los diferentes significados se producen dentro del mismo, definido como un ámbito de uso.

Por eso el significado no es algo preestablecido, está determinado por la interacción por la comunicación entre contextos y por el diálogo entre hablantes-oyentes. Habermas (1999) plantea que en la comunicación debe haber presupuestos establecidos y universales que deben cumplirse para que las personas puedan entenderse con respecto a un tema, estos deben funcionar como guías, como factores *comunes* en la comunicación.

En verdad, sin función comunicante no hay comunidad posible. “Toda modificación espontánea o inducida en el comportamiento comunicacional de un grupo social genera cambios en el modo de percibir, sentir y tratar al *otro*, en el ejercicio de la relación humana y por ende en el modelo vigente de comunidad.

Hablar de *comunicación e información* es pues referirse sin circunloquios, siempre y necesariamente, a la esencia de *comunidad y relación humana* (Pasquali, 2007, pág. 50).

Conclusiones

Como ya hemos afirmado a lo largo de esta exposición, la educación en general y la educación universitaria en particular, ofrecen un contexto rico y variado para que docentes y estudiantes lleven a cabo el intercambio de conocimientos, experiencias, valores y actitudes, en consecuencia, la educación debe abrir múltiples posibilidades de desarrollo para el estudiante, el docente, para el ser humano en el sentido más amplio del término, es decir, en sus perspectivas cognitiva, corporal, social, comunicativa, ética, lúdica, laboral y espiritual.

Los docentes universitarios deben desarrollar en sus alumnos de licenciatura las competencias comunicativas que necesitan en su tránsito por la universidad, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se concentre en un enfoque más preciso hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas dentro del aula, que resulte en una mejor preparación para su vida profesional.

Referencias

- Amodio, E. (2005). *Cultura, Comunicación y Lenguajes*. Caracas, Venezuela: UNESCO, IESALC. Obtenido de <http://publicaciones.caf.com/media/1221/73.pdf>
- Carreño, L. (2011). Formación del futuro profesional de la comunicación. En F. L. Cardona, *Docencia y Comunicación en Latinoamérica* (págs. 107-122). Buenos Aires: Comunicación Latinoamericana, Grupo DIRCOM. Obtenido de: <https://es.slideshare.net/cterrones/docencia-y-comunicacin-en-latinoamrica-juan-jos-larrea-francisco-cardona-dircom>
- Folgueiras Bertomeu, P. M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del aprendizaje y servicio solidario. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 56-76. Obtenido de: <https://www.curricular.info.ve/Docu/MESAS/Folgueiras.pdf>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Bogotá, Colombia: Taurus Santillana. Obtenido de: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/03/habermas-jurgen-teoria-de-la-accion-comunicativa-i.pdf>
- Herrera Aguilar, M. M. (2012). La Comunicación Educativa Freireana: Fundamentos Teóricos. En G. G. De la Peña Astorga, *La Investigación de la Comunicación y su Incidencia Social* (págs. 847-854). Saltillo, Coahuila, México: Universidad Autónoma de Coahuila, AMIC. Obtenido de: <https://amic.mx/publicaciones/>

- Kaplún, M. (1998). *Una Pedagogía de la Comunicación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre. Obtenido de: https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf
- Mentado Labao, T. C. (2017). Preparar para aprender: una manifestación del conocimiento didáctico del contenido en la práctica. *Estudios sobre educación*, 27-48. Obtenido de: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/11565>
- Moreno Olivos, T. (2009). La enseñanza universitaria: una tarea compleja. *Revista de la Educación Superior UAEH*, 115-138. Obtenido de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista151_S3A1ES.pdf
- Oliva Zárate, L. A. (2013). La violencia escolar, una mirada desde los universitarios. En J. C. Valero Vilchis, *Libro de Investigación AMIC. Procesos sociales y comunicativos* (págs. 206-226). México: AMIC-UAEM. Obtenido de: <https://uvm.mx/documents/20700/135385/21.+Protocolo-Orientaciones-Generales-Violencia-Escolar.pdf/7894be1a-58d8-412b-858b-4c582d099184>
- Pasquali, A. (2007). *Comprender la comunicación*. Barcelona, España: Gedisa.
- Payne, M. (. (2002). *Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales*. Buenos Aires, Argentina.: Paidós.
- Rodríguez Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión* , 145-165. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90915108>

3.4 El discurso docente y la motivación de logro académico de los estudiantes

Alma Karen León González
almakleong@gmail.com

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo identificar la relación del discurso docente en la motivación de logro académico de los estudiantes de Educación Media Superior, el estudio fue cuantitativo, con un alcance correlacional y diseño no experimental de tipo transversal.

El instrumento de recolección de datos fue una adecuación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M) y se aplicó a 29 estudiantes de un Bachillerato General del estado de Puebla.

El tratamiento de datos se hizo en el programa estadístico SPSS y los principales resultados indican una proporcionalidad entre el discurso docente y la motivación de logro; los estudiantes que perciben un discurso carente manifiestan nula o baja motivación en la comunicación con sus profesores y los que perciben un discurso muy adecuado presentan una alta motivación en la comunicación con quien les facilita el aprendizaje.

La investigación invita a profundizar el estudio de la relación entre el discurso y la motivación en ambientes educativos; con el objetivo de impulsar la generación y aplicación del conocimiento que fortalezcan las interacciones de la dinámica cotidiana en los espacios escolares.

Introducción

El discurso es clave en la educación, esta elemental verdad pedagógica a menudo se elude porque parece evidente que el rumbo de la educación institucionalizada con frecuencia se aparta de lo que debiera ser su esencial destino: el desarrollo del estudiante (Martínez-Otero, 2007a). Juvonen y Wentzel (2001) indican que los maestros no solo instruyen, sino que representan y comunican una filosofía educativa particular.

No solo proporcionan retroalimentación referente al desempeño académico de los estudiantes, sino que tienen un efecto considerable en la motivación de los mismos para el aprendizaje.

Datos de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEMS-SEP, 2014), reflejan que en los últimos nueve años, aunque la tasa de abandono escolar de México se redujo, la disminución fue de sólo 3.0 puntos porcentuales.

Al respecto Escudero (2005), señala que la deserción como fracaso escolar para los estudiantes comporta causas y efectos múltiples: propiamente académicos, en la imagen y valoración de sí mismos, en sus expectativas y atribuciones, en sus vínculos y relaciones sociales.

En este sentido Vidales (2009), distingue diversos factores de tipo intrasistema que tienen influencia sobre el rendimiento escolar; entre ellos menciona la insuficiente orientación vocacional y poca motivación de los jóvenes por los estudios medio superiores.

Según Ospina (2006), cobra importancia el papel del profesor, para establecer la relación adecuada entre la motivación y el aprendizaje en la construcción del conocimiento.

El presente estudio tuvo como objetivo identificar la relación del discurso docente en la motivación de logro académico de los estudiantes de Educación Media Superior.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron: a) ¿El discurso docente se relaciona con la motivación de logro académico de los estudiantes de Educación Media Superior? b) ¿Cuáles son las características del discurso docente de los profesores de Educación Media Superior? c) ¿Según las categorías e indicadores, cómo es la motivación de logro académico en los estudiantes del Educación Media Superior?

Desarrollo

Según Van Dijk (2011), el discurso es un fenómeno práctico, social y cultural. La utilización discursiva del lenguaje no consiste solamente en una serie ordenada de palabras, cláusulas, oraciones y proposiciones, sino también de secuencias de actos mutuamente relacionados.

En un contexto educativo el discurso, denominado discurso pedagógico según Leal (2009), puede ser considerado como un acto cultural comunicativo, una práctica social dialógica intersubjetiva, en la cual existe un intercambio del conocimiento de algo, contando con manifestaciones metodológicas y procedimentales en un medio contextualizado para lograr el fin didáctico.

Una breve reseña de los estudios discursivos en el marco de la investigación educativa a nivel internacional y nacional es la que presenta Buenfil (2002):

La importancia de los estudios sobre el lenguaje comenzó a tener cierta presencia en el campo de la investigación educativa en México, con relativo retraso frente a otros países o frente a otras disciplinas (...). Mientras en Francia, Italia o Inglaterra en los años sesenta se vivía el auge del análisis del discurso, en México se le veía con recelo o se le reducía al campo de la lingüística (...) Las lecturas de Foucault, Barthes, Eco y en nuestro contexto más cercano Eliseo Verón, Emilio de Ipola y Gilberto Giménez, constituyeron una productiva aproximación al discurso como aportaciones al estudio de lo social, los mecanismos políticos y la vida cultural y posteriormente a configuraciones en el campo educativo (p.38, 39 y 40).

La investigación sobre el discurso en el aula alcanza mayor relevancia en distintas disciplinas por ser una de las vías para avanzar en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje; las ciencias que más han aportado en el estudio del discurso son: la lingüística, la antropología, la sociología y la psicología, “el estudio del discurso es fundamental para ver en qué medida se puede mejorar la educación, aunque todavía queda mucho por hacer” (Martínez-Otero, 2007b, p. 24). Alarcón (2011), derivado de las definiciones de discurso profesional y profesión docente; realiza la construcción de un término denominado Discurso Profesional Docente que se refiere a “los textos que produce y recepciona un(a) profesor(a) para el desempeño de su labor docente, referidos a cualquiera de las seis funciones consideradas como parte de la labor

profesional de un(a) docente, ya sea en modalidad oral, escrita o multimodal (p. 161).”

Con lo que respecta al tema de motivación, diversas son las teorías, enfoques conceptuales y modelos que han tratado de abordar la temática; en una revisión teórica realizada por Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) identifican tres momentos del estudio de la motivación; el primero de 1920 a 1960 caracterizado por los estudios psicoanalíticos y la investigación experimental, el segundo momento en los años de 1960 a 1970 donde surgen las teorías cognitivas vinculadas a la motivación de rendimiento y de logros; y un tercer momento de 1970 a la actualidad donde las teorías cognitivas son referentes, destacando elementos como el autoconcepto, atribución causal, la percepción de competencia, entre otros.

La motivación es un proceso psicológico que incluye componentes cognitivos y afectivos y que adquieren importancia para la educación, por ser uno de los condicionantes del aprendizaje eficaz y de la formación integral (Martínez-Otero, 2004). Para Bisquerra (2001), la motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta.

En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas.

La motivación de logro “está emparentada psicológicamente con el nivel de aspiración. Es una disposición personal, relativamente estable hacia el éxito, la

realización y la conquista de metas diversas, sobre todo de índole emocional y social” (Martínez-Otero, 2008, p. 109). González-Pérez y Criado (2003) conceptualizan la motivación de logro como el deseo de experimentar orgullo en el logro, de ser excelente, es el ímpetu de esforzarse por la excelencia y el éxito, los alumnos con diferente motivación de logro también se distinguen por el tipo de atribuciones que hacen:

Una atribución es el acto de asignar una causa para explicar el porqué de un resultado. Así los sujetos con alta motivación de logro atribuyen sus éxitos y fracasos a causas internas; el éxito a su propia valía (que así se ve confirmada) y su fracaso a la falta de esfuerzo, aspecto que es modificable y que no tiene implicaciones emocionales respecto a la autoestima. Los que poseen un bajo grado de motivación de logro atribuyen el fracaso a su falta de capacidad y el éxito a causas aleatorias como puede ser la suerte. Ello hace difícil aumentar su grado de motivación (p. 166).

Metodología

El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, con un alcance correlacional y diseño no experimental de tipo transversal, no experimental porque corresponde a los “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (Hernández et al., 2010, p. 149).

Se estableció el diseño transversal porque se recolectaron los datos en un periodo y tiempo único del ciclo escolar 2016-2017 a los grados de primero,

segundo y tercero de bachillerato; la recolección de datos se calendarizó en una sola fase del desarrollo de la investigación.

No se aplicó a una muestra, sino fue de manera censal, es decir, participó la totalidad de los (29) jóvenes matriculados en el Bachillerato General donde se realizó el estudio.

El cuestionario aplicado es una adecuación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M) de Morales y Gómez (2009) que presenta a su vez con una modificación del instrumento original de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero y Vázquez (1997-1998).

La escala en su adecuación y versión final tuvo 28 ítems distribuidos en tres categorías: 1. motivación intrínseca (interés, satisfacción y esfuerzo, ítems 1 al 8), 2. motivación extrínseca (específicamente relacionadas con la interacción y percepción del discurso docente, ítems 9 al 20) y 3. metas de logro (relacionadas a la conclusión de la Educación Media Superior y al posible ingreso a la Educación Superior, ítems 21 al 28).

La escala del instrumento es tipo Likert, progresiva decreciente del 6 al 1, siendo el 6 un valor positivo y 1 un valor negativo. Al realizar los estadísticos de confiabilidad del instrumento en el programa de SPSS, el alfa de Cronbach fue de 0.910.

Contexto

La presente investigación se desarrolló en un Bachillerato General de San Bernardino Chalchihuapan, en el municipio Santa Clara Ocoyucan del estado de Puebla. San Bernardino Chalchihupan es una localidad considerada con alto índice de marginación (CONAPO, 2010) que pertenece al municipio de Ocoyucan, incluido en la Cruzada Nacional contra el Hambre, la población de la localidad según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI,) en el 2010 tenía 104 habitantes.

La institución educativa donde se realizó la investigación es del nivel de Educación Media Superior del subsistema de Bachillerato Estatal de sostenimiento público, es de turno matutino en un ámbito rural; tiene una matrícula registrada de 29 estudiantes y seis docentes, los resultados de desempeño de los estudiantes en la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2015, se observan en la Tabla 1.

Tabla 1. *Resultados PLANEA 2015*

<i>Niveles de desempeño escolar</i>	<i>% de alumnos en cada nivel de desempeño</i>	
	<i>Área de lenguaje y comunicación</i>	<i>Área de matemáticas</i>
Nivel I de desempeño (logro insuficiente)	50%	75%
Nivel II de desempeño (logro apenas indispensable)	41.7%	25%
Nivel III de desempeño (logro satisfactorio)	8.3%	0%
Nivel IV de desempeño (logro sobresaliente)	0%	0%

Fuente: Elaboración propia con datos del SIRE.

Resultados

Para la obtención de resultados de la escala original 6-1 se agruparon en tres rangos: 1-2 (los valores bajos y muy bajos o negativos), 3-4 (los valores intermedios) y 5-6 (los valores más altos y positivos); los resultados también se obtuvieron comparando el puntaje ideal de la escala y el puntaje real obtenido; los resultados se analizaron por categorías con el programa estadístico SPSS.

Del cien por ciento de los encuestados, el 44.8% estaban matriculados en primer grado de bachillerato, el 41.4% en segundo y el 13.8% en tercer grado.

Respecto al género de los encuestados el 69% fueron del género masculino superando considerablemente a las estudiantes mujeres, quienes representan un 31% de la matrícula total.

Los resultados de la categoría I motivación intrínseca medida a través del interés, esfuerzo y capacidad de los estudiantes en su desempeño en el bachillerato, de manera general se concentran en los valores medios, la categoría obtuvo un 80.45% del puntaje ideal, el 65.1% del total de la categoría se ubica en los valores altos y un 34.9% entre los valores bajos e intermedios; sin embargo, al analizar de manera individual algunos ítems clave se identifica que para el 82.8% de los estudiantes es importante obtener buenas calificaciones, empero, solo un 48.3% indica que se esfuerza por obtenerlas.

Respecto a las exigencias que los estudiantes se imponen así mismos para el estudio en la escuela un 48.7% manifiesta no establecerse exigencias altas en su actividad académica y un 58.6% presentan entre baja y media persistencia

para cumplir con las tareas que nos les han salido bien o que no han podido realizar (ver tabla 2).

Tabla 2. *Resultados de categoría I. Motivación intrínseca*

Categoría I. Motivación intrínseca (interés, satisfacción y esfuerzo)	% Valores bajos/negativos	% Valores medios	% Valores altos/positivos	Puntaje ideal	Puntaje obtenido
Interés por estudiar el semestre que cursa.	0	24.1	75.9	174	149
Esfuerzo para obtener buenas calificaciones.	0	51.7	48.3	174	131
Importancia de las buenas calificaciones en la escuela.	3.4	13.8	82.8	174	157
Satisfacción de estudiar el semestre actual.	0	41.4	58.6	174	136
Interés para sacar buenas calificaciones.	0	17.2	82.8	174	149
Persistencia al no haber podido hacer una tarea o ésta salió mal.	10.3	48.3	41.4	174	120
Auto-exigencias que se impone respecto al estudio en la escuela.	0	48.3	51.7	174	131
Ganas de aprender en la escuela.	20.7	0	79.3	174	147
Resultados totales de la categoría	4.3	30.6	65.1	1392	1120

Fuente: Elaboración propia con datos de los instrumentos aplicados.

La tabla 3 muestra los datos obtenidos en la categoría II motivación extrínseca, que mide la valoración del estudiante acerca de la influencia del profesor sobre su desempeño escolar y la percepción ante el discurso que los docentes utilizan en el aula; los resultados de la categoría indican que un 67.74% de los estudiantes consideran que los profesores influyen considerablemente en su desempeño y motivación escolar, ejemplo de lo anterior es el 69% de los estudiantes que indican que los profesores influyen mucho en el compromiso que tienen de lograr un buen desempeño académico. Respecto al discurso el

55.1% expresa que es poco frecuente el diálogo donde los estudiantes pueden manifestar sus ideas y sentimientos y 37.9% encuentra poca confianza al hablar con los profesores; sin embargo, el 76% percibe una alta motivación cuando se comunica con los profesores.

Tabla 3. Resultados de categoría II. Motivación extrínseca

Categoría II. Motivación extrínseca (Relación con el profesor y discurso del docente)	% Valores bajos/negativos	% Valores medios	% Valores altos/positivos	Puntaje ideal	Puntaje obtenido
Grado de influencia de la interacción con los profesores en el desempeño en la escuela.	7	28	66	174	137
Influencia de los profesores sobre la persistencia en las tareas difíciles de la escuela.	10.3	21	69	174	141
Influencia de los profesores sobre el compromiso para tener un buen desempeño en la escuela.	0	31	69	174	145
Influencia de los profesores sobre el mejoramiento de las habilidades para aprender en la escuela.	3,4	24.1	73	174	142
Nivel de interacción con los profesores en el trabajo desarrollado en la escuela.	0	41.4	59	174	141
Motivación brindada por los profesores para concluir con éxito los estudios en el bachillerato.	14	14	72.2	174	142
Motivación brindada por los profesores del bachillerato para ingresar universidad.	7	28	66	174	137
Subtotal (Relación con el profesor)	5.47	26.79	67.74	1218	985

Lenguaje con el cual los profesores se dirigen hacia los estudiantes.	3.4	20.7	76	174	148
Libertad de expresión que manifiestan los profesores cuando dialogan con los estudiantes.	17.2	17.2	65.5	174	134
Confianza que inspira la voz de los profesores.	13.8	24.1	62.1	174	132
Frecuencia con la que existe un diálogo entre profesores y estudiantes donde se permiten manifestar ideas y sentimientos.	17.2	37.9	44.8	174	123
Motivación brindada por los profesores cuando se comunican con los estudiantes en el aula escolar.	6.9	17.2	76	174	141
Subtotal (discurso docente)	11.7	23.42	64.88	870	678
Resultados totales de la categoría	8.58	25.10	66.31	2088	1663

Fuente: Elaboración propia con datos de los instrumentos aplicados.

La categoría III metas de logro representa la valoración del estudiante para la conclusión del nivel Medio Superior y del probable ingreso al Nivel Superior (universidad o su equivalente), los resultados se pueden observar en la tabla 4; los datos obtenidos indican que la mitad de los estudiantes tienen metas altas respecto a concluir el bachillerato e ingresar a la universidad; sin embargo, las metas de logro de la otra mitad son bajas e intermedias.

Un 58.6% de los estudiantes manifiestan que solo a veces terminan con éxito alguna actividad que han iniciado; un 44.8% califican como intermedia su capacidad para concluir su educación media superior; para el posible ingreso a

la educación superior un 69% indica tener muchas ganas por continuar sus estudios superiores, sin embargo, solo un 44.8% califican como alta su capacidad para estudiar la universidad y el otro 55.1% señala que su capacidad se encuentra entre una valoración baja e intermedia; lo anterior revela que aunque la mayoría de los encuestados quieren seguir estudiando, solo una proporción menor considera que tener alta probabilidad y capacidad para que esto suceda.

Tabla 4. *Resultados de categoría III. Metas de logro*

Categoría III. Metas de logro (Tarea/Capacidad conclusión y Tarea/Capacidad ingreso)	% Valores bajos/ Negativos	% Valores medios	% Valores altos/ positivos	Puntaje ideal	Puntaje obtenido
Facilidad para concluir el bachillerato.	10.3	20.7	69	174	134
Capacidad para concluir el bachillerato.	0	44.8	55.2	174	131
Confianza de concluir con buen promedio el bachillerato.	3.4	48.3	48.3	174	130
Probabilidad de concluir el bachillerato.	0	37.9	62.1	174	139
Frecuencia de terminar con éxito una tarea.	0	58.6	41.4	174	133
Subtotal (Tarea/Capacidad conclusión de la EMS)	2.74	42.06	52.2	870	667
Ganas de ingresar a la Universidad.	31	0	69	174	143
Probabilidad de ingresar la Universidad.	3.4	58.7	38	174	122
Capacidad para estudiar una carrera en la universidad.	3.4	51.7	44.8	174	130

Subtotal (Tarea/Capacidad ingreso a la Educación Superior)	12.6	36.8	50.6	522	395
Resultados totales de la categoría	7.67	39.43	52.9	1392	1062

Fuente: Elaboración propia con datos de los instrumentos aplicados.

A partir de lo anterior; se construyeron tablas de contingencia que permitieron obtener datos que resultan significativos; en la tabla 5 los resultados parecen ser proporcionales; un 100% de los estudiantes que perciben un lenguaje muy inadecuado manifiestan que tienen nula motivación en la comunicación con sus profesores y un 90.9% de los que perciben un lenguaje muy adecuado presentan una alta motivación en la comunicación con quien les facilita el aprendizaje. Un 71.7% que indica esforzarse por obtener buenas calificaciones en el bachillerato señala que es muy frecuente la existencia del diálogo donde se les permite expresarse con libertad en el aula escolar (ver tabla 6).

Tabla 5. *Tabla de contingencia: Lenguaje * Motivación*

Lenguaje con el cual los profesores se dirigen hacia los estudiantes (%)	Motivación brindada por los profesores cuando se comunican con los estudiantes en el aula escolar.			Total %
	Ninguna motivación	Mediana motivación	Mucha motivación	
Muy inadecuado	100	0	0	100
Medianamente adecuado	16.7	50	33.3	100
Muy adecuado	0	9,1	90.9	100

Fuente: Elaboración propia con datos de los instrumentos aplicados.

Tabla 6. *Tabla de contingencia: Esfuerzo * Diálogo*

Esfuerzo para obtener buenas calificaciones. (%)	Frecuencia con la que existe un diálogo entre profesores y estudiantes donde se permiten manifestar ideas y sentimientos			Total %
	Nada frecuente	Medianamente frecuente	Muy frecuente	
Mediano esfuerzo	33.3	46.7	20	100
Mucho esfuerzo	0	28.6	71.4	100

Fuente: Elaboración propia con datos de los instrumentos aplicados.

Conclusiones

Los datos anteriores analizados con la literatura consultada permiten determinar que la motivación de logro académico de los estudiantes del bachillerato donde se realizó la investigación se encuentra en los valores medios, ya que aspiran a buenos resultados escolares, sin embargo; consideran en su mayoría que su capacidad, su esfuerzo y autoexigencias no son las suficientes para lograrlo; además de atribuirles en gran medida los resultados de su desempeño académico a la influencia y rol de sus profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto al discurso docente, éste es percibido por parte de los estudiantes como adecuado en cuanto a confianza, libertad de expresión, diálogo y motivación en el proceso de comunicación; no obstante, el análisis de las tablas de contingencia sugiere una relación proporcional entre el discurso y la motivación de logro; debido a que los participantes que perciben un discurso carente de diálogo, libertad y motivación en la palabra a su vez son los que menos esfuerzo y capacidad se atribuyen para lograr con éxitos sus metas escolares y viceversa.

Si bien como lo indica Martínez-Otero (2008) el discurso es clave para comprender y mejorar la calidad educativa y los profesores son claves en la motivación para aprender en la escuela (González-Pérez y Criado, 2003); es necesario fortalecer líneas de investigación que profundicen sobre la relación entre el discurso y la motivación en ambientes educativos; con el objetivo de mejorar los perfiles docentes a través de estrategias discursivas que impacten en la motivación del estudiante hacia la consecución exitosa de los objetivos escolares.

Referencias

- Alarcón, M. A. (2011). Aproximaciones al concepto de Discurso Profesional Docente. *Literatura y lingüística*, (23), 141-165. doi.org/10.4067/S0716-58112011000100009
- Bisquerra Alzina, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. España: CISS PRAXIS Educación.
- Buenfil Burgos, R. (coord.) (2002). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Plaza y Valdes Editores.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2015). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2015. Puebla: CONEVAL. Recuperado de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/39239/Puebla_106.pdf
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?, *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.
- González Pérez, J. y Criado del Pozo, M. (2003). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. Madrid: Editorial CCS.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-20. Recuperado de <http://rieoei.org/investigacion4.htm>
- Juvonen, J. y Wentzel, K. R. (2001). *Motivación y adaptación escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar*. México: Oxford University Press.
- Leal, A. (2009). Introducción al discurso pedagógico. *Revista Horizontes Educativos*. 14 (1), 51-63.
- Martínez-Otero, V. (2004). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Editorial CCS.
- Martínez-Otero, V. (2007a). *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. España: Anthropos.
- Martínez-Otero, V. (2007b). Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (2), 1-11.
- Martínez-Otero, V. (2008). *El discurso educativo*. Madrid: Editorial CCS.
- Morales, P. y Gómez, V. (2009). Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez. *Revista educación y educadores*, 12(3), 33-52.

- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 158-16.
- Subsecretaría de Educación Media Superior, Secretaría de Educación Pública. (2014). Estimaciones de la SEMS, con base en el formato 911, ciclos 2006-2007 a 2013-2014. México: DGPyEE. SEP.
- Van Dijk, T. (2011). *El discurso como interacción social: Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*. Madrid: Gedisa.
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la Educación Media Superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 320 – 341.

3.5 Empoderamiento de mujeres periodistas de Tlaxcala: un lento y firme proceso en el 2018

Leticia Alamilla Castillo

leticiaalamillacastillo@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es identificar, visibilizar y analizar los factores que han motivado el lento empoderamiento de las mujeres periodistas en Tlaxcala. Y es que a pesar de que constituyen –en la actualidad- alrededor del 50% del gremio periodístico en la entidad, no han logrado insertarse en los cargos de toma de decisiones en los medios de comunicación que se mantienen, en un alto porcentaje, bajo la dirección de hombres.

La investigación conjuga los métodos cuantitativos y cualitativos mediante la aplicación de dos instrumentos: encuestas y cuestionarios a profundidad entre periodistas de ambos sexos de medios de comunicación impresos y digitales.

Las entrevistas a profundidad fueron aplicadas a dos grupos: directivos/as y dueños/as de medios y a reporteros/as que laboran en Tlaxcala.

La información recabada, mediante la encuesta, maneja indicadores de tipo político, económico, social y cultural y variables objetivas, subjetivas y de género que permiten dar cuenta del fenómeno del periodismo femenino y las diferencias de perspectiva de ambos géneros.

Los primeros resultados de esta investigación muestran que la existencia de factores de carácter subjetivo como son: la discriminación, machismo, prejuicios o tradición, superan aquellos de carácter objetivo como son: la falta de experiencia; dificultades para asumir la responsabilidad o la falta de preparación, entre otras y, se constituyen, como los recurrentes en las opiniones de mujeres periodistas que fueron encuestadas.

Las entrevistas reflejan que a pesar de la cada vez más frecuente incursión de las mujeres en fuentes de información que tradicionalmente estuvieron en manos del sexo masculino, todavía prevalece la idea de que hay algunos que siguen siendo espacios masculinos.

Consideraciones teóricas

Uno de los principios básicos de este trabajo es concebir al periodismo como una expresión compleja del poder, a través de las relaciones que se establecen entre las empresas informativas y los grupos de detentan el control económico, político, social y cultural Diezhandino (2007).

También mediante la existencia de una relación en la que “medios y poder están condenados a entenderse” Velásquez (2004) o, bien, cuando “prensa y poder político, permanentemente, se legitiman” Rodríguez (2007).

Esas relaciones de poder se establecieron desde los orígenes del periodismo, momento en el que los hombres se colocaron al frente del control de la prensa escrita.

De acuerdo a Menéndez, (2009) y Scott, (2008) el rol de las mujeres, en términos generales, se convirtió en un convencionalismo que, a lo largo de la historia, se ha transformado de forma lenta, para lograr su incursión en determinadas actividades.

Bajo esta lógica, el perfil de la actividad periodística femenina se construyó como el reflejo de una sociedad que funciona mediante estereotipos y asignación de roles determinados por el género, entendido como “una construcción política, social y cultural de lo que se ha considerado, actividades masculinas o femeninas” (Lerner, 1991: 16) y a la presencia de un modelo patriarcal, construido históricamente.

Situación que les ha impedido el ascenso a puestos directivos en los que se toman decisiones fundamentales para el manejo de los medios de comunicación.

Esas formas de concebir a la mujer se han transmitido histórica y generacionalmente y convertido en convenciones de comportamiento que permean la realidad de las sociedades occidentales, como la nuestra, que se ven reforzadas por normas jurídicas, sociales y culturales a partir de las cuales las sociedades y sus actores se relacionan.

Es así como el periodismo ha sido el reflejo de un mundo y una construcción cultural que imprime, de acuerdo a la Federación Internacional de Periodismo y de las Naciones Unidas, esquemas difíciles de romper “(...) imágenes rígidas, prejuicios profundamente afianzados y reflejos llenos de prejuicios que

plantean retos a los periodistas y medios de comunicación.” (FIP/Naciones Unidas, 2013: IV)

La narrativa “incluyente” de las últimas décadas que coloca a las mujeres en igualdad de condiciones y oportunidades para llevar a cabo actividades que históricamente fueron realizadas por hombres, suele toparse con una realidad que nos hace volver, una y otra vez, a reflexionar sobre el lugar en el que está parada la mujer en la actualidad

A reflexionar sobre cuáles son las circunstancias que le permiten u obstaculizan incursionar en espacios que le estaban o, continúan, inaccesibles para ellas.

El concepto de techo de cristal Burin (2006), que nació en los Estados Unidos de Norteamérica a mediados de la década de los ochentas, parece más actual que nunca, cuando observamos las dificultades con las que se topan las periodistas para alcanzar los puestos de mayor jerarquía y poder en las empresas.

El origen del concepto hacía referencia a la dificultad que enfrentaban las mujeres para acceder a los cargos de dirección en las empresas.

A partir de ese momento, han sido diversos los autores que han reflexionado sobre el concepto que se mantiene vigente en nuestros días. Burin (1996), plantea la siguiente definición

“Se denomina así a una superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres, difícil de traspasar, que nos impide seguir avanzando.

Su carácter de invisibilidad viene dado por el hecho de que no existen leyes ni dispositivos sociales establecidos ni códigos visibles que impongan a las mujeres semejante limitación, sino que está construido sobre la base de otros rasgos que por su invisibilidad son difíciles de detectar.” (Burin, 1996: 3)

Las periodistas en el contexto nacional

Si miramos los medios de comunicación en la actualidad podríamos incurrir en una especie de espejismo, sobre todo, porque a diferencia de otros momentos del periodismo hecho por mujeres, en los que su trabajo no era visible a los ojos de una sociedad que la había relegado a actividades privadas, ahora, las periodistas se encuentran ubicadas en prácticamente todos los medios de comunicación en nuestro país.

A pesar de ello, todavía relegadas -en un alto porcentaje- a puestos inferiores dentro de las estructuras de las empresas.

Pero para lograr estar ahí, presentes y visibles, tuvieron que pasar algunos siglos. Tiempo en el que las mujeres de este país crearon las estrategias para dar a conocer su pensamiento, preocupaciones y posiciones políticas.

Lo hicieron primero, en el anonimato; luego, aprovechando su posición social y las relaciones de sus conyugues; más tarde, en los momentos coyunturales que abrieron la posibilidad de ver los nombres de algunas mujeres en periódicos; hasta que por fin, lograron estar ahí, en un espacio que había estado controlado por hombres.

En el periodo colonial, algunas plumas femeninas cuyas publicaciones aparecían en los periódicos de la Nueva España, fueron de manera anónima o con un pseudónimo masculino, García (2012); algunas de ellas colaboraron con sus conyugues y al morir estos, heredaron el negocio familiar y le dieron continuidad a las publicaciones.

Para el siglo XIX, el más convulso en la historia de nuestro país, existen algunos trabajos de historiadoras, fundamentalmente, que dan cuenta de las publicaciones, escritoras y el tipo de publicación y colaboraciones en los periódicos.

Algunos de ellos planteaban el corte del periódico en el que participaban mujeres.

“...unir lo útil a lo ameno y la instrucción al recreo del bello sexo, mezclando las nociones de la ciencias a la distracción de la literatura (...) Quiero dar a las Señoritas un libro de puro entretenimiento que no las fastidie... que les sirva de distracción en sus ocios (...) es una obra consagrada al bello sexo, así en ella se ha procurado formar una colección de piezas escogidas en prosa y verso, y que bajo las formas más agradables se den lecciones útiles y preceptos morales.” (García, 2012: 55)

El siglo XX también implicó contrastes en cuanto a la participación de las mujeres en periódicos. Por ejemplo, durante el Porfiriato hubo un número importante de mujeres que participaron en periódicos de la época.

Al respecto, la historiadora Jaime (2010) recupera el caso de algunas publicadas y dirigidas por mujeres.

“Entre las más representativas, surgidas en la Ciudad de México, se encontraron *La Mujer* (1880-1883) que era el periódico de la escuela de Artes y Oficios para Mujeres; *El Correo de las Señoritas* (1886-1890) a cargo de José R. Rojo y Mariana Jiménez viuda de Rico (...)” (Jaime, 2010: 70)

En el caso específico de los trabajos sobre mujeres periodistas se recuperó el papel que jugaron algunas de ellas durante la Revolución Mexicana (1910-1920).

Es, precisamente, mediante estos trabajos que conocemos el origen, formación, aspectos familiares, filias y fobias de algunas mujeres que colaboraron en publicaciones que se caracterizaron por ser críticas al régimen porfirista y por mantener un espíritu anticlerical.

Si bien es cierto, existen casos de mujeres que desde el siglo XIX fueron dueñas y directoras de sus diarios, esto no es una constante.

Situación que está íntimamente vinculada con la cuestión de los roles y estereotipos que han privado a lo largo de tiempo en una realidad como la mexicana.

De acuerdo a Butler (2009), son conductas que guardan relación con la apropiación del espacio público o privado que ha estado determinado por el género.

“Las normas de género tienen mucho que ver con cómo y de qué manera podemos aparecer en el espacio público; cómo y de qué manera se distinguen lo público de lo privado y cómo esta distinción se instrumentaliza.” (Butler, 2009: 323)

Para la segunda mitad del siglo XX observamos el surgimiento y publicación de nuevos trabajos de investigación, nuevas temáticas y enfoques en los que se recuperó el rol de las mujeres en acontecimientos relevantes para la historia mexicana.

Los temas que ocuparon la atención de investigadoras de diversas disciplinas se vieron enriquecidos por nuevas propuestas metodológicas, revelando las posibilidades del territorio por explorar.

El impacto que tuvieron los movimientos feministas en México fue importante, porque a partir de estos, cual si fuera una gran ola, se comenzaron a trastocar los modelos existentes en torno al rol de las mujeres. Situación que también impactó a quienes, de manera incipiente, comenzaron a formar parte del paisaje de las universidades que impartían la carrera de Periodismo.

Sí en las primeras décadas del siglo XX las pocas columnistas que escribían en los diarios mexicanos abordaban temas relacionados con consejos de belleza;

recomendaciones para el bien vestir; orientaciones para decorar el hogar o consejos para la vida en el matrimonio; en la segunda mitad, las cosas cambiaron.

De pronto comenzamos a observar en los diarios a mujeres columnistas interesadas en política, economía o en construir un diálogo con los feminismos emergentes. Algunas de estas mujeres se volvieron referente obligado para conocer el pensamiento político y crítico de las periodistas.

“(…) es justo mencionar a las periodistas del diario *El Universal* que marcaron huella en este género de opinión, tales como Ikram Antaki, Amparo Espinosa Rugarcía, Rosario Green, Jaqueline Peschar, Ifigenia Martínez, entre muchas otras.” (García, 2012: 117)

Fue un momento en que las demandas feministas hicieron mancuerna con los espacios que comenzaron a generarse en los medios de comunicación para la expresión política e intelectual de algunas periodistas.

Las construcciones de los discursos de estas periodistas fueron desafiantes, como nunca antes lo habían sido.

A pesar de que las comunicadoras comenzaron a laborar con las nuevas reglas del juego y apropiarse de los espacios, esto no significó, una apropiación de los cargos más altos de las empresas periodísticas.

De acuerdo a Álvarez (2005) los cargos ocupados por mujeres en las direcciones de los medios de comunicación a nivel mundial alcanzan la apenas el 1%. Situación que se vuelve más desconcertante cuando para la primera década del siglo XXI las mujeres constituyen casi la mitad de la fuerza laboral a nivel mundial.

“Las mujeres representan más del 40 por ciento de la fuerza laboral en el mundo, aproximadamente el 70 por ciento de las mujeres en los países desarrollados y el 60 por ciento en los países en desarrollo. Igualmente, se han registrado pequeños cambios respecto al porcentaje de su participación en los empleos profesionales en estos últimos años.” (OIT, 2004: 1).

De acuerdo a la misma OIT, (2004) para el periodo de estudio, persiste lo que denominan “segregación ocupacional” que, explican, es el resultado de factores socioculturales que determinan el empleo “masculino” o “femenino”.

“Las mujeres están sobre todo concentradas en las profesiones “feminizadas” como la enfermería y la enseñanza (segregación ocupacional horizontal), donde paralelamente permanecen dentro de categorías de empleo subalternos a los hombres (segregación ocupacional vertical).” (OIT, 2004: 1)

Aunque en el informe se reconoce las “pequeñas incursiones” de las mujeres en espacios que tradicionalmente habían sido ocupados por hombres, la brecha continúa siendo muy amplia y, ellas, se mantienen en puestos inferiores dentro de la estructura de las empresas.

“En cuanto a las mujeres en puestos de dirección, el índice de progreso es lento e irregular. Su participación oscila entre el 20 y el 40 por ciento en 48 de los 63 países incluidos en la muestra 2000-02.” (OIT, 2004: 2).

Luego de una década, la misma OIT lleva a cabo otro informe denominado *La mujer en la gestión empresarial: cobrando impulso en América Latina y el Caribe*, que permite contrastar los avances, permanencias o retrocesos de las mujeres en su aspiración por ocupar los cargos de más alto rango en las empresas y romper con ello, las barreras existentes “(...) décadas de legislación internacional y nacional contra la discriminación y a favor de la igualdad de remuneración.” (OIT, 2017: iii)

En el caso de las periodistas mexicanas es innegable que han ganado fuerza numérica en términos laborales.

Cada vez más mujeres forman parte de las redacciones de los distintos medios de comunicación: electrónicos, impresos y digitales. Sin embargo, ello no significa que se hayan roto las barreras de inequidad existente en los medios de comunicación en México.

“Las mujeres han ganado terreno en el mundo periodístico pero su presencia en los puestos directivos aún sigue sido escasa. Hablar de las mujeres dentro del ámbito periodístico es hablar de desigualdad de oportunidades, de espacios restringidos, de estereotipos y prejuicios que aún prevalecen en torno a ellas y a su trabajo.” (Ufarte, 2012: 679)

A partir de estadísticas internacionales que muestran los avances de las mujeres en materia de equidad laboral y de forma particular de las periodistas, es que surgen grandes interrogantes, ¿Dónde están colocadas las periodistas dentro de la estructura de los medios de comunicación en los que están insertas? ¿Existen las mismas condiciones para que hombres y mujeres logren escalar hasta los más altos puestos de las empresas? ¿Cuáles son los temas de los que escriben las periodistas? ¿A quiénes entrevistan? ¿Cuál es el nivel de decisión que tienen en los puestos que ocupan? En términos reales, cuáles han sido los avances que han alcanzado las periodistas en un contexto en el que el discurso democrático, de equidad y modernidad es bandera de muchos actores sociales, fundamentalmente de los políticos.

Al respecto, algunos datos muestran que, si bien es cierto que numéricamente las mujeres se equiparan a los hombres que hacen periodismo, esto no sucede para la ocupación de espacios laborales con el mayor grado de decisión y de ejercicio de poder.

A pesar de ganar áreas importantes dentro de la actividad periodística, enfrentan situaciones que obstaculizan la plena realización de su actividad y el impacto público y político de ésta.

“Hasta hace no mucho tiempo, las fuentes políticas y económicas eran exclusivas del género masculino, mientras las periodistas fueron confinadas a las páginas de sociales, estilos de vida o noticias ligeras. El mundo de la información general estaba prácticamente cerrado a las mujeres. Sin mencionar fuentes duras como la policiaca, donde era incluso mal visto que una mujer reporteara.” (Fernández, 2016: 35).

Efectivamente, las mujeres rompieron el esquema de cobertura informativa por género. Y es que los medios de comunicación dividen la cobertura informativa por fuentes, que clasifican como duras y blandas.

Las primeras son las fuentes de política, economía, policía, opinión y deportes, “reportadas” históricamente por hombres y, las blandas, son sociales, cultura, educación, salud y la nota de color, asignada a las periodistas.

Quienes han escrito opinión en México, hasta algunas décadas privilegio de los periodistas, generalmente son mujeres que por su ubicación en cargos estratégicos dentro de la política u otras áreas importantes, se han convertido en la excepción y no la regla en cuanto a la ocupación de este tipo de espacios en los medios de comunicación, tal y como lo apunta la periodista, Lever (2015)

“Se sigue creyendo que esta élite la constituye un grupo de mujeres privilegiadas que ejercen el poder que les permiten ejercer. Que son la excepción que confirma la regla.

La regla es que para las mujeres una formación superior, pública, política y de poder es inaceptable excepto en casos excepcionales.

Así, una mujer con esta formación ni es ni puede ser una mujer corriente, por lo tanto su capacidad o su trabajo revierten sólo sobre ella misma y para nada cambian la opinión que haya de mantenerse sobre el resto. Ella es una excepción y las demás son lo que son.” (Lever, 2015: 1)

El empoderamiento de las mujeres periodistas en México ha sido un fenómeno restringido, de un innegable, pero lento avance debido a una multiplicidad de resistencias.

Según apunta Valles (2006) ha sido un proceso lento que inició primero, con el ingreso al medio y, luego, ocupando otro tipo de espacios en la estructura periodística, sin embargo “Ese empoderamiento es un camino que contempla la participación a nivel directivo de las mujeres periodistas y que, hasta ahora, sólo se ha registrado en un porcentaje bajo.” (Valles, 2006: 138)

Las periodistas en Tlaxcala

El periodismo por mujeres en Tlaxcala no es un fenómeno de estudio que haya sido del interés de investigadores en el estado, o al menos, no existe fuentes documentales que demuestren lo contrario.

El tema es un terreno casi inexplorado, dado que la mayor parte de los periódicos, los pocos que existieron en Tlaxcala, han sido utilizados por los/las historiadoras como fuentes documentales para la reconstrucción de hechos del pasado y no para estudiar a quienes utilizaron la pluma para dar noticias o generar opinión.

El diario más longevo en la entidad es el Sol de Tlaxcala perteneciente a la Organización Editorial Mexicana (OEM) que nació en la entidad en el año de 1955 durante el gobierno de Felipe Mazarraza.

Durante algunas décadas, El Sol de Tlaxcala, se mantuvo como el medio de comunicación hegemónico en Tlaxcala, hasta la llegada de otro periódico de capital poblano, *Síntesis*, que a partir de 1992 comenzó a ser publicado en la entidad.

Ambos medios se convirtieron en la principal fuente laboral para los/las periodistas de Tlaxcala, hasta que de manera paulatina aparecieron en el escenario nuevos medios impresos como fueron *El Periódico de Tlaxcala*, *ABC de Tlaxcala* y *La Jornada de Oriente*.

También surgieron los medios electrónicos en Tlaxcala, como la XETT Radio Tlaxcala que nació en 1974 y una empresa de nombre *Voz e Imagen de Tlaxcala* que, un año más tarde, se fusionó con el Centro de Realizaciones de Televisión y que salió al aire con media hora de transmisión.

Luego, fue creada la Coordinación de Radio, Cine y Televisión de Tlaxcala (CORACYT) que comenzó a operar en 1987 durante la administración de Beatriz Paredes Rangel, y que se constituyó como el medio de difusión de las acciones de gobierno.

Fue hasta el 2001 que comenzó a operar el primer periódico digital en Tlaxcala, *e-consulta*, cuyo capital tuvo sus orígenes en el vecino estado de Puebla y que previamente había iniciado su expansión hacia otras entidades como Oaxaca.

Las empresas periodísticas de medios impresos han funcionado desde mediados del siglo pasado, cuando comenzaron a operar, bajo un esquema que mantuvo una estructura sumamente conservadora.

Por ejemplo, en el caso del Sol de Tlaxcala, luego de sus 63 años de funcionamiento ininterrumpidos observamos que no existe ninguna mujer que haya estado al frente de la Dirección de esta empresa. Todas y cada una de las administraciones han estado encabezadas por hombres. Inclusive, según el propio Director de este diario, Maximino Hernández Pulido, es un fenómeno que se reproduce en la mayor parte de las entidades federativas en donde este periódico tiene presencia.

“En nuestra cadena de la OEM tenemos 4 mujeres directoras de un total de 40, que es apenas el 10% en Toluca, Acapulco, Aguascalientes y Baja California Sur.” (Hernández, entrevista personal 22 de octubre de 2018)

Aunque el directivo reconoció que su equipo de reporteros está equitativamente distribuido en términos numéricos y cobertura de fuentes, todavía hay algunas fuentes que “preferentemente” son cubiertas por hombres, por el grado de riesgo que ello significa.

“Así siempre ocurrió en el periódico, pero desde hace unos tres años para acá, han cambiado las cosas, la política de la empresa.

Antes se mandaba a cubrir política al más experimentado, pero ya no ocurre así, por ejemplo, Carla Muñecón apenas había ingresado al periódico hace tres

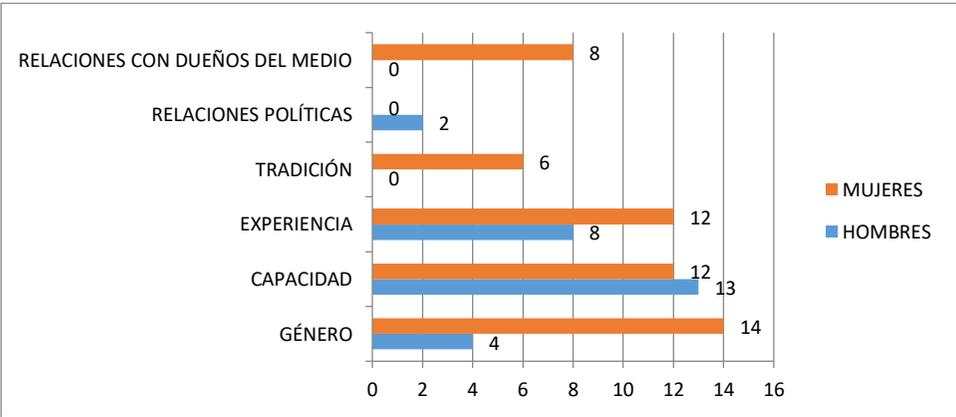
meses y la metí a cubrir política, todos me criticaron, me dijeron: se la van a comer, es una inexperta, pero se esforzó, inclusive, lo vio como un reto. Ella me decía que en el Congreso le hacían ver su suerte, que los otros reporteros la bloqueaban, la hacían a un lado. Ahora es una periodista respetada.” (Hernández, entrevista personal 22 de octubre de 2018)

La apertura para la cobertura femenina de las fuentes duras como política, economía, deportes, policía y opinión, es relativamente reciente en Tlaxcala. Las primeras generaciones de egresadas universitarias lo hicieron redactando en las secciones de sociales, cultura, educación y la “nota de color”.

Con base en la encuesta realizada en esta investigación a los/las reporteras podemos observar cuáles fueron los factores que –de acuerdo a los encuestados- fueron determinantes para la asignación de fuentes.

La mayor parte de los entrevistados coincidieron en señalar que la cuestión de género es la que más pesa en la actualidad (véase la siguiente gráfica).

Gráfica 1. Determinantes para la asignación de fuente en impresos/ opinión por género



Fuente: elaboración propia con datos de encuesta a periodistas (2018).

Los negocios, la firma de convenios, el contenido de las columnas, las filtraciones e inclusive la redacción de las notas, se hacían en bares y cantinas y, esos lugares, no eran tan frecuentados por las mujeres periodistas del siglo pasado. Además, existía una especie de código fáctico que establecía que los negocios se hacían entre hombres.

En el periódico *Síntesis de Tlaxcala*, sólo dos mujeres han encabezado la dirección de la empresa de capital poblano, una Maricarmen Mazarraza, hija de Felipe Mazarraza, quien fue gobernador de Tlaxcala de 1951 a 1957. La joven educada en una familia sumamente conservadora regresó a Tlaxcala, luego de estudiar en la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México, para convertirse en la primera mujer que dirigió un medio impreso en la entidad.

“Estudí la carrera de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información en la Universidad Iberoamericana de México, fui de las primeras generaciones, apenas habían egresado seis generaciones de esa carrera.

Se comenzaba a ver la importancia de la comunicación en cualquier ámbito de la vida, yo quería estudiar periodismo en la UNAM, pero mi familia que era muy tradicionalista –más mi padre- decía: la Ciudad de México y luego periodismo, no *mijita* (sic), eso no.

Entonces, yo con ganas de salir y con los frenos que había para nosotras las mujeres, pues fue difícil, porque se consideraba que las mujeres a su casa, y luego a prepararse para casarse y, eso era todo.” (Mazarraza, entrevista personal 24 de octubre 2018).

No sólo fue complicado estudiar la carrera, con la que el padre no estuvo de acuerdo, sino regresar a su estado y colocarse –tres años antes de que concluyera el siglo XX- al frente de un periódico que había sido administrado por hombres y en el que casi todos los reporteros eran varones

“Me daba miedo, por todo lo que te platicaban de cómo eran los periodistas. Los dueños creían en mí y me llamaron como Coordinadora. José Luis Puga fue el que me enseñó todo el proceso y responsabilidades para hacer un periódico ya que nunca había trabajado en uno y menos había estado al frente. Me comencé a dar cuenta que no había orden de empresa, y ahí todos se creían los *super* (sic) periodistas

Eran de oficio, ninguno tenía la carrera. Entonces vi que la Universidad del Altiplano había abierto la carrera de Periodismo y pensé en la necesidad de profesionalizar al medio.

Además, comencé a ver al periódico como una empresa redituable a partir de las ventas. En aquel tiempo vino el dueño y me presentó con el Gobernador de Tlaxcala y los líderes de los partidos políticos, PRI, PAN, PRD, como la Directora de *Síntesis*.

Ya conocía a la clase empresarial para hacer buenos convenios, muchos de ellos eran mis amigos. Estuvieron conmigo Arturo Popocatl, Carlos Avendaño, Fabián Robles -quien era mi mano derecha- Gerardo Meneses, José Luis Puga y Guadalupe de la Luz, la única periodista quien no acostumbrara frecuentar los mismos sitios de esparcimiento que sus colegas.

Me da pena decirlo, ellos no tenían una cultura laboral, ni horario, muchas veces llegaban a las seis o siete de la noche a hacer el periódico, pero no era lo peor, sino que se le había hecho costumbre estar en un bar y ahí había que mandarlos traer.

Con mi educación yo no entraba a bares, no me espantaba, yo no hacía acuerdos ahí.

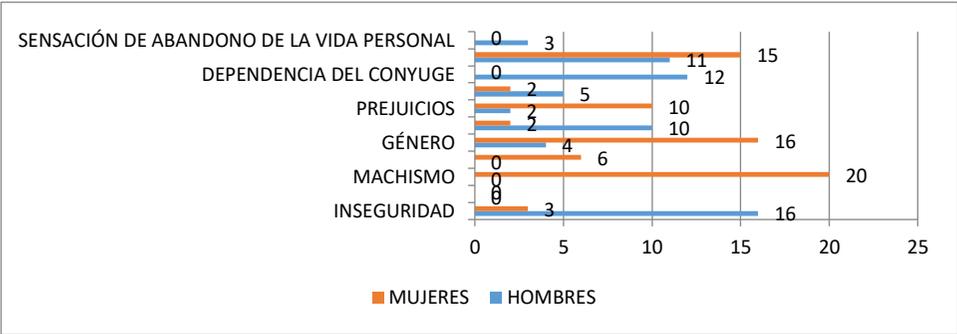
Ellos siempre estaban en el bar *One*, y ahí había que mandar al vigilante de la empresa por ellos. Un día me cansé y le dije al policía ya no va a entrar nadie al periódico, este se va a hacer con las que estamos adentro: una diagramadora, Tamara Barba de Cultura y yo hicimos el periódico aunque terminamos hasta las dos de la mañana.” (Mazarraza, entrevista personal 24 de octubre 2018).

Fue evidente la complejidad que enfrentó la primera directora de un medio impreso en Tlaxcala, ya que, implicó romper esquemas establecidos y vicios arraigados en la forma de hacer periodismo y administrar una empresa en la que no era habitual recibir instrucciones de una mujer.

En la muestra llevada a cabo entre periodistas de Tlaxcala que laboran en los medios locales, los resultados arrojan que el mayor porcentaje de las mujeres coinciden en señalar que la sensación del abandono de la familia; cuestiones de género y machismo son los factores que más dificultan su ascenso a cargos directivos.

Mientras que los periodistas consideran que sus colegas mujeres no logran el ascenso por cuestiones de abandono de la familia; la dependencia del cónyuge y la inseguridad (ver siguiente gráfica).

Gráfica 2. Factores subjetivos que inhiben el ascenso de mujeres a puestos directivos



Fuente: Elaboración propia con datos de encuesta a periodistas (2018).

Un nuevo milenio, nuevos escenarios

El nacimiento de un nuevo milenio auguró cambios para el periodismo en Tlaxcala, ya que la era digital en los medios de comunicación en México, que había comenzado, apenas una década atrás, tuvieron sus efectos en la entidad. En el año 2001 llegó el primer periódico digital de nombre *e-consulta* que ya operaba en Puebla y Oaxaca y, cuyo proyecto, era expandirse a Tlaxcala.

Al frente de este periódico estuvieron Guadalupe Pérez Lima, quien había sido corresponsal del periódico *El Universal* y la Socióloga, Laura Oliva Muñoz.

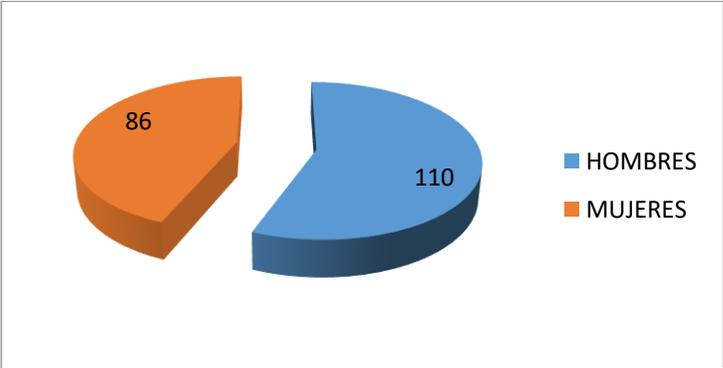
A partir de ese momento, comenzó el surgimiento de nuevos medios de comunicación digitales en la entidad

Las plataformas digitales se convirtieron en un nicho de oportunidad para los comunicadores egresados de la carrera de periodismo, ya que los medios impresos no representaban una oferta laboral con la capacidad de absorber a las múltiples generaciones de periodistas que egresaban de las universidades.

Según registros de la Unión de Periodistas de Tlaxcala (UPET), hasta el 2018, se contaba con un registro de 193 periodistas insertos en medios electrónicos: radio y televisión; medios impresos y medios digitales. El dato que arroja el patrón de la UPET refleja que las mujeres constituyen el aproximadamente la mitad del gremio que labora en Tlaxcala, es decir, que de los 196 afiliados a esta agrupación, hay 86 mujeres y 110 hombres.

Esta situación es de suma importancia porque refleja que las mujeres no solamente ingresaron a las universidades a estudiar una carrera cuya matrícula era de varones fundamentalmente, sino que también lo hicieron en los medios de comunicación (véase la siguiente gráfica).

Gráfica 3. Miembros de la unión de periodistas de Tlaxcala (UPET) por sexo en 2018

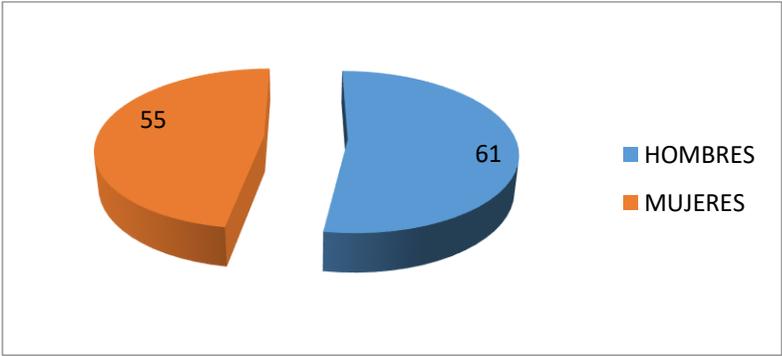


Fuente: Elaboración propia con información de la UPET 2018.

Los afiliados a la UPET, cuya organización, concentra a la mayor parte de periodistas, -no todos miembros están afiliado por cuestiones de carácter político- llevó a cabo una clasificación de funciones de quienes laboran para alguna de las empresas periodísticas de Tlaxcala.

En la siguiente gráfica podemos observar que de la totalidad de los afiliados, existen 116 que realizan su actividad como reporteros y reporteras y las mujeres constituyen el 47% del gremio con esta función y los hombres el 53%.

Gráfica 4. Reporteros por sexo 2018



Fuente: Elaboración propia con información de la UPET 2018.

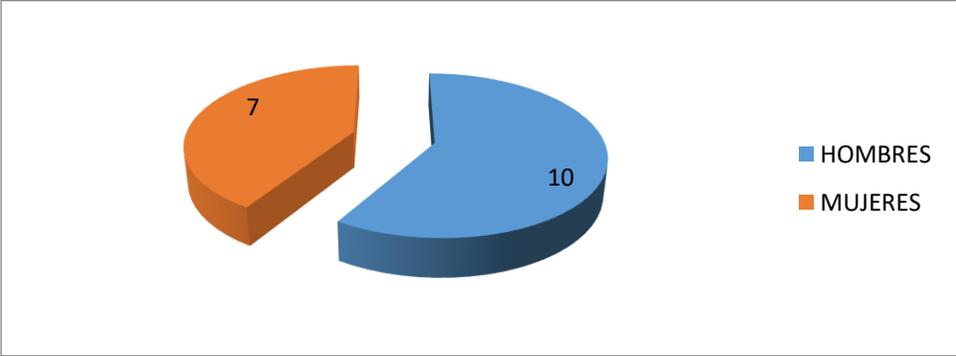
Como se ha señalado en líneas anteriores, la era de los medios digitales abrió la posibilidad de que, un mayor número de mujeres en Tlaxcala, se posicionaran en los cargos directivos de las nuevas empresas periodísticas. Sin duda, esto reflejó desde el 2001, año en el que apareció el primer periódico digital, un cambio con respecto a lo que aconteció a lo largo de seis décadas atrás.

Vale la pena recordar que desde 1955 hasta el 2018, sólo dos mujeres han ocupado la dirección de un medio impreso, Maricarmen Mazarraza y Korina Rubio, quien está, actualmente, al frente de este diario.

En la siguiente gráfica podemos observar que aunque la mayor parte de quienes dirigen medios en Tlaxcala son hombres, las mujeres han aumentado considerablemente su presencia en los cargos directivos de digitales.

La brecha ha disminuido considerablemente. Ahora ellas ocupan el 41% de los cargos directivos y los hombres el 59%. Los impresos siguen en una proporción de 80% hombres y 20% mujeres.

Gráfica 3. Directivos por sexo 2018



Fuente: Elaboración propia con información de la UPET 2018.

Conclusiones

Tal y como lo apunta el título de este trabajo -del que hay que precisar apenas muestra algunos resultados parciales de nuestro tema de investigación- podemos observar, con base en los datos cuantitativos y las entrevistas

realizadas a algunos actores importantes del periodismo en Tlaxcala, que la era de los medios digitales abrió nuevas posibilidades a las periodistas de la entidad.

Que su incursión en los medios no solamente ha aumentado en términos numéricos, sino en la capacidad que tienen de la toma de decisiones, a partir de ubicarse en los rangos más altos de poder en las empresas periodísticas digitales del estado.

El camino, como lo hemos observado, ha sido complejo. El romper con estereotipos determinados por cuestiones de género, no es tarea fácil, por el contrario, existen una serie de factores, a veces institucionales o, en otras ocasiones subjetivos, que han obstaculizado su trayectoria para llegar a la meta. Una meta que implica la toma de decisiones fundamentales al ubicarse en una posición en donde se hacen negocios, se llega a acuerdos, se establecen vínculos con los actores que detentan el poder en los distintos espacios sociales y se determina el manejo y enfoque editorial del medio.

Y es que hacer periodismo no significa la cobertura informativa solamente, significa jerarquizar información, volverse aliados o críticos de los grupos de poder. Significa también, la reproducción del discurso de los actores políticos o el cuestionamiento y la búsqueda por otras lecturas de los propios discursos.

El periodismo se ha vuelto el recurso de una sociedad que demanda la rendición de cuentas de quienes detentan el poder.

Hacer periodismo en Tlaxcala ha representado, también, reproducir el modelo de una sociedad que tiene vicios y prácticas muy arraigadas, que no han permitido a las periodistas romper techos de cristal que, a veces, parecen de hormigón, tan resistentes y fuertes intereses involucrados.

Sin duda, el camino parece trazado para que las mujeres periodistas continúen con paso firme para alcanzar la equidad salarial y laboral a la que aspiran, sin embargo, los cambios se ven lentos, ya que existen factores culturales que también le hacen mantenerse a nivel de piso en la estructuras de las empresas.

Este tipo de trabajos de investigación contribuyen, de alguna manera, a hacer visible la situación; a comenzar la discusión de un tema importante para el sector femenino del gremio; para crear estrategias que incidan y, con ello, lograr un cambio significativo y positivo para el gremio.

Referencias

- Adams, R., (2007). *La red de expansión humana*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Álvarez, L., (2005). "Las mujeres, sin mucho avance en los medios de comunicación", en *Mujeres y medios de comunicación*, México, Fundación Heberto Castillo.
- Burin, M., (1994). "Las "fronteras de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización" en *Anuario de Psicología* 2008, vol. 39, nº 1, 75-86, Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología.
- Diezhandino, M. et. al., (1994). *La élite de los periodistas*. País Vasco. Ed. Universidad del País Vasco.
- Fernández, C., (2016). "Mujeres periodistas: Hacia el cambio social y la democratización de los medios en México", en *Virtualis No. 2, Julio-Diciembre*, México, Items.
- FIP; ONU., (2013). *Instalar el equilibrio: Igualdad de género en el Periodismo*, Bruselas, ONU/ Federación Internacional de Periodistas.
- García, C., (2012). *Las mujeres en la historia de la Prensa. Una mirada a cinco siglos de participación femenina en México*. México, DEMAC.
- Jaime, E., (2006). "Hermilia Galindo Acosta y la mujer moderna (1915-1919)", en *la prensa y el periodismo desde las regiones de México, siglo xix y xx*, México, Universidad de Guadalajara/Conacyt/Porrúa.

- Lever, E. (2015) "Desde la resistencia. Mujeres de opinión", en la revista *Mujeres Net. Periodismo, género Feminismo*, consultado en <http://www.mujeresnet.info/Idem>.
- Menéndez, I., (2009). "A theoretical approach to the concept of "female press """, en *Comunicación Y Sociedad*, XXII, España, Universidad de Navarra, pp. 277–297.
- OIT. (2017). *La mujer en la gestión empresarial: cobrando impulso en América Latina y el Caribe*, Ginebra, Organización Internacional del Trabajo.
- OIT. (2004). *El techo de cristal. Las mujeres en puestos de dirección*, Ginebra, Organización Internacional del Trabajo.
- OIT. (2001). *Romper el techo de cristal: Las mujeres en puestos de Dirección*. OIT.
- Rodríguez, J., (2007). "Prensa y poder político en México. Una historia incómoda" en *Cotidiano*, no. 158, México, UAM.
- Ruiz, M., (1956). "La mujer mexicana en el periodismo", en *Revista de Filosofía y Letras*, México, UNAM-FFyL, núm. 60.
- Scott, J., (2008). "Preguntas no contestadas" en *Feminismo, historia y pensamiento*. México, pp. 100-110.
- Ufarte M., (2012). "Las mujeres periodistas en los puestos de dirección: el techo de cristal en la prensa escrita" *Congreso internacional de comunicación y género*, España, Universidad de Sevilla.
- UPET., (2018). *Lista de agremiados a la Unión de Periodistas del Estado de Tlaxcala del 2018*, 2p.
- Valles, M., (2006). "Mujeres periodistas: Empoderamiento restringido", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, México, UNAM., No. 48, pp. 137–147.
- Valles, M., (2006). "Mujeres periodistas: Empoderamiento restringido", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, México, UNAM., No. 48, pp. 137–147.
- Velásquez, M., (2004). "Dominio informativo ¿quién tiene el poder?" en *Opinión Pública y Democracia*, Colombia, Universidad de la Sabana, No 10.

CAPÍTULO IV
TECNOLOGÍA APLICADA A LA EDUCACIÓN

4.1 Competencias tecnológicas de aprendizaje en los alumnos de educación superior

Jacive Rocio Alcalá Patiño

jaciveap@gmail.com

Jocabed Cruz Gómez

akojacruz@gmail.com

Resumen

Somos parte de un mundo globalizador que ha repercutido en diferentes esferas entre ellas la educativa, la cual nos concierne en nuestro quehacer docente, por lo que dentro del campo educativo es elemental que los alumnos del nivel de licenciatura sean competentes en la utilización de tecnologías, a partir de esto dentro de la normatividad de nuestro país la Secretaría de Educación Pública (SEP) manifiesta en uno de sus ejes: integrar la tecnología en el campo educativo porque es elemental que los alumnos de nivel superior obtengan las competencias tecnológicas.

Por lo que, una de las estrategias para el uso adecuado de la tecnología dentro del nivel superior es la elaboración de objetos virtuales de aprendizajes como: presentaciones, organizadores gráficos, líneas de tiempos, cómics, diagramas, estos últimos se pueden elaborar en programas instalados en la computadora o bien en línea.

En ésta última el alumno tiene el apoyo de la nube para que se almacene la información y cubra con las reglas de seguridad para el resguardo de los archivos.

Las competencias que debe desarrollar el alumno es una actitud positiva hacia los medios tecnológicos, conocimiento técnico de aplicaciones y herramientas, estrategias para la selección y uso, alfabetización digital, manejo crítico de la información.

Lo cual, le permite construir recursos didácticos, fuente de conocimientos y de información, medio de expresión y comunicación, creación de documentos digitales, manejo crítico de la información y creación de entornos colaborativos de aprendizaje.

La construcción de conocimientos de los alumnos propiciará que desarrollen los elementos adecuados para su mejor desempeño y le permitan adquirir habilidades, competencias y estrategias que irán mostrando en su desempeño académico y posteriormente como egresados puedan desenvolverse en sus actividades laborales.

Introducción

Hoy en día es parte fundamental en nuestro desarrollo académico estar inmerso en la tecnología, no importando el nivel social, educativo o cultural, en virtud que la mayoría de las personas cuentan con tecnología al alcance de sus manos, un celular, una laptop, un video juego, entre otros, es decir la información circula de forma instantánea, se produce de manera deslocalizada y es ampliamente accesible.

Es por ello, la importancia de analizar y valorar la enseñanza que se continua dando en las aulas, si bien es cierto ha ido evolucionando el papel del docente,

aunque todavía podemos visibilizar que existe un rezago dentro de las aulas, donde el docente no tiene los conocimientos amplios para el uso de tecnologías ofimáticas y programas en línea y continúa dando clases de manera tradicional con el uso del pizarrón y no acerca a los alumnos a la utilización de medios tecnológicos bien a la era de la tecnología, o también podemos ver este tipo de educación desde el simple hecho de la forma en cómo se sientan los jóvenes que es en hilera, sea por el espacio y esto no permite la retroalimentación en el grupo.

Con lo mencionado anteriormente, los alumnos no cuenta con el perfil de competencias tecnológicas, porque en su devenir fue en muchas veces carente dentro de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que, llegan al nivel superior con carencias en el uso de dispositivos, administradores de archivos, uso de programas y sistemas de información especializada, literacidad digital, en crear y manipular contenidos de textos, crear y manipular conjunto de datos, comunicarse en entornos digitales, crear y manipular objetos virtuales de aprendizaje.

Ahora bien, esta es una problemática que se está dando en alumnos del nivel superior por lo que según los Planes de Estudio de Referencia del Componente Básico del Marco Curricular común de la Educación Media Superior emitida por la SEP (2017) están dirigiendo su mirada a la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) deberá realizarse de forma pertinente, gradual y oportuna al proceso de enseñanza para mejorar el aprendizaje de los jóvenes, apoyar la gestión de los procesos de mejora y facilitar la colaboración en los planteles.

La incorporación de las competencias tecnológicas de aprendizaje irá más allá de los salones de clases para ampliar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Su uso eficiente y su adopción, orientada y acompañada por los docentes, contribuirá a estimular una mayor autonomía, a desarrollar competencias para la investigación, la comprensión y el análisis crítico de la información, al tiempo que facilitará la comprensión acerca del papel que desempeñan en su comunidad y el impacto que tienen sus acciones en el ámbito local, nacional y global.

Por lo anterior, se identifica que lo que se debe atender es que los alumnos de licenciatura hagan propias algunas herramientas tecnológicas específicas (búsqueda de información, diseño de artículos académicos, herramientas de comunicación de la nube) para la aplicación en el desarrollo de sus trabajos de las materias correspondientes.

Teniendo como base las herramientas tecnológicas se debe de tener claros el objetivo, a quien va dirigido y cuáles serán sus resultados en el momento de aplicar alguna de estas competencias tecnológicas.

Para contextualizar nuestro entorno de aprendizaje se menciona que el problema de la educación en México, no solo se ve reflejado en Oaxaca, sino en la mayoría del país, en donde los alumnos son los afectados, siendo una de las variables es el proceso de enseñanza – aprendizaje en las que se han encontrado inmersos.

Según Cristóbal Cobo y John W. Moravec (2011), en el ámbito de la educación, cuando se habla de aprendizaje invisible o de algún otro aspecto innovador se tiende a derivar la conversación hacia el tema de la tecnología, como si tratase de la “bala de plata” que mata al metafórico lobo que se esconde detrás del modelo de educación 1.0. Sin embargo, innovar no implica necesariamente usar la tecnología si no aplicar los conocimientos a través de la creatividad que nos ayuda a la comprensión del mismo.

El sistema educativo genera cierta complejidad, desde los tiempos de nuestros padres, por lo que éste ha ido evolucionando, donde anteriormente en las comunidades el último grado que se podía cursar era tercero de primaria, actualmente es común que se tenga un perfil académico más amplio, esto nos menciona que la educación va creciendo e innovando y con base a ella se va integrando nuevos conceptos para la construcción de los conocimientos e innovación de los mismos.

En el momento que se fue integrando las TIC en la enseñanza de los alumnos, existió una transformación en los conceptos que se generan como las estrategias didácticas.

Según (Díaz y Hernández, 1999) las estrategias didácticas consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Por su parte, las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por

el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información.

Por lo anterior, la esquematización, organizadores gráficos, programas y sistemas de información especializada, literacidad digital, aplicación de las herramientas de la nube, entre otros son generadas a través de los diferentes dispositivos e internet.

Ahora bien, las causas que generaron la integración de la tecnología a la educación es que no solo cubrían una sola necesidad si no podría tener un efecto mayor en la aplicación del aprendizaje – didáctico para los estudiantes.

Las competencias tecnológicas, según González son “sistemas finitos de disposiciones cognitivas que nos permiten efectuar infinitas acciones para desempeñar con éxito en un ambiente mediano por artefactos y herramientas culturales con la tecnología” (1999, p. 157).

Mediante el conjunto de procesos y productos relacionados con el almacenamiento, procesamiento, protección, monitoreo, recuperación y transmisión digitalizada de la información tanto a nivel electrónico como óptico.

Las competencias con las que deben de trabajar los estudiantes son el desarrollo de:

Actitud positiva hacia los medios tecnológicos

Conocimiento técnico de aplicaciones y herramientas

Estrategias para la selección y uso

Alfabetización digital

Manejo crítico de la información

Posibilidades de expresión y comunicación

Entornos colaborativos de aprendizajes

Crear y manipular objetos virtuales del aprendizaje

En esta última se genera las herramientas tecnológicas, es software que utilizamos en diversas aplicaciones y gracias a su plataforma amigable pueden ser utilizadas en diversas funciones fácilmente, en ocasiones para tener acceso a todas las heramientas de algún programa tiene un costo; aunque refiriéndose a las herramientas educativas estas por sus características suelen ser gratuitas.

Estas herramientas están a disposición en la web o en la nube, unas de ellas se descargan para trabajar en los equipos de cómputo, otras suelen estar en la nube y se trabajan en la red; son pensadas para permitir que los recursos sean aplicados eficientemente intercambiando información y conocimiento dentro y fuera de las clases.

Continuando con estas herramientas se identifica el apoyo que se obtiene a través de las redes sociales porque es pertinente repensar la forma que se deben utilizar las herramientas tecnológicas educativas en el proceso de aprendizaje.

La mediación, lejos de pasar a segundo plano, se presenta como un campo de reflexión que nos permite replantear la función del docente en la educación a distancia con base en medios electrónicos.

Los estudiantes se han apropiado de las TIC de manera natural, pues la mayoría creció con ellas en muchos espacios de su vida diaria y ahora sólo han tenido que adoptarlas en su quehacer educativo.

Sin embargo, saber manejarlas no es suficiente; deben aprender a integrarlas en su proceso de aprendizaje, si quieren desarrollar las competencias que les permitan una adecuada inserción en el campo laboral.

Entonces se visibiliza que existe la necesidad de hacer un uso adecuado de las TIC enfocándolas en el ambiente educativo y esto será posible a través de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) por que van mas allá de la sola accesibilidad de las TIC y hacen hincapié al uso propio que potencie el aprendizaje y la enseñanza en los alumnos dentro de entornos educativos.

En las TAC se encuentra inmerso los objetos virtuales de aprendizaje donde el alumno desarrolla diferentes aplicaciones para llevar a cabo sus diferentes actividades donde encontramos objetos virtuales de aprendizaje enfocados en objetos de instrucción: Son los objetos destinados principalmente al apoyo al aprendizaje, donde el estudiante juega un rol; se desarrollan para la comunicación en ambientes de aprendizaje colaborativo.

Objetos de práctica: Son objetos destinados principalmente al autoaprendizaje, con una alta interacción del estudiante.

Objetos de evaluación: Son los objetos que tienen como función conocer el nivel de conocimiento que tiene un estudiante.

Sumado a ello, el trabajo colaborativo es una forma de organización de las tareas de un proyecto que, gracias al internet y las herramientas que las tecnologías de la información y la comunicación han puesto a nuestra disposición, las cuales se deben utilizar adecuadamente y van otorgando construcciones mentales debido a toda la información que se puede encontrar y adquirir.

Por lo que, retomando la construcción del conocimiento de la teoría de Piaget nos menciona que el niño como el adulto son organismos activos que seleccionan e incorporan estímulos del medio y ejerce sus propios mecanismos de control.

La finalidad primordial de la programación de estructuras cognitivas es proporcionar a las personas herramientas cada vez más calificadas para la construcción de la realidad. Siendo la retroalimentación que se va generado a través de una investigación de un tema en específico integrando el trabajo colaborativo, generando nuevos conocimientos para la toma de decisiones.

A través del conocimiento compartido, lo anterior no tendría razón de ser si esa información se quedara en una unidad de almacenamiento o en la nube, si esta no es reproducida para conocer los beneficios que obtiene en al generación de nuevos conocimientos con el trabajo colaborativo que se proporciona.

Entonces las competencias tecnológicas permiten a los agentes educativos un uso y acceso casi ilimitado a comunicaciones instantáneas, datos e información, aplicaciones, redes sociales y contenido digital en tiempo real, movilidad y

tiempo efectivo, lo cual le permite al alumno acercarse al uso y utilización adecuada de las TAC.

Conclusiones

Con lo anterior se denota que nuestro modelo aprendizaje está rezagado, en virtud que si bien es ciertos los alumnos de nivel básico tienen una oportunidad que su enseñanza aprendizaje a través de las competencias tecnológicas y la elaboración de objetos virtuales de aprendizaje y que por ende van arrastrando al nivel superior.

Al ingresar los alumnos de diferentes escuelas de media superior al nivel superior no traen conocimientos homogéneos conforme a la tecnología o en específico en el uso de las computadoras como en el internet, las primeras son esenciales para el desarrollo de sus trabajos, es por ello que todos deben de tener el mismo grado de oportunidad con el desarrollo de sus habilidades.

Por medio de las TIC será posible incorporar bibliotecas digitales, acervos virtuales, objetos virtuales de aprendizajes y videos relacionados que se contemple en la malla curricular de la licenciatura.

Estando dichos recursos a disposición de los alumnos y docentes siendo una integración para la formación de autoaprendizaje, la lectura recreativa y reforzar lo aprendido. En la implementación de dichas competencias y bibliotecas digitales se impulsará la colaboración de la formación del alumno.

La tecnología no sustituye al docente ni sus procesos cognitivos, el beneficio y el uso de las tecnología no llegan por accidente requiere el proceso de reflexión de procesamiento y análisis de la información y adecuarlos porque sin estos no hay aprendizaje.

Referencias

- Becerril, F.R. (1997). Ciencia, metodología e investigación. México: Pearson Prentice Hall
- Cristóbal Cobo y John W. Moravec. (Abril 2011.). Aprendizaje Invisible. España: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- González Jorge A.(1999). Tecnología y percepción social: evaluar la competencia tecnológica, en Revista Culturas Contemporáneas, Volumen V, Nº 9, Junio.
- Lloréns Baes Luis. (1993). Didáctica de la Investigación. Mexicali, Baja California, México: Porrua.
- Sánchez Puentes, Ricardo. (1993). Perfiles educativos. Distrito Federal, México: Perfiles.
- Planes de Estudio de Referencia del Componente Básico del Marco Curricular común de la Educación Media Superior emitida por la SEP (2017)

4.2 Grado de Apropiación Tecnológica (GAT) en profesores universitarios

Moisés Ramírez Hernández

moshernandez@gmail.com

Francisca Mercedes Solís Peralta

mercedes_solis71@hotmail.com

Aurelio Vázquez Ramos

auvazquez@uv.mx

Enrique Arturo Vázquez Uscanga

enriquevaus@gmail.com

Resumen

A partir del surgimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las Instituciones de Educación Superior (IES) han tratado de transformar sus estructuras internas para cumplir con las demandas del medio. Una de las tareas prioritarias ha sido la formación del profesorado en cuanto a la apropiación y uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este artículo tiene como objetivo identificar el Grado de Apropiación Tecnológica (GAT) de los profesores de la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, de la Universidad Veracruzana (UV), en México.

La metodología empleada fue mixta, vinculando los paradigmas cuantitativo y cualitativo.

De los instrumentos para la recolección de la información, se utilizaron la encuesta y el grupo de discusión.

Para el análisis de la información se utilizaron los programas SPSS en su versión 22 y el Atlas TI en su versión 6.2.

Los hallazgos manifiestan que existe un nivel de conocimiento y habilidades estándar en TIC, aunque los datos señalan que a los profesores les cuesta colaborar en medios tecnológicos, en contraste se encuentra que tienen un alto grado de literacidad digital.

Introducción

A partir de las exigencias sociales y de la fuerte presencia de las TIC en la vida de las personas, las IES se han visto en la necesidad de incorporarlas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje ya que, como afirman Esteban y Martínez (2012), la universidad actual y la formación que ésta ofrece deben tener un claro compromiso social donde se transforme y mejore la realidad del contexto.

Enfocándonos un poco más al proceso de enseñanza, el uso de las TIC es entendido como la manera en que el profesor emplea herramientas, recursos y estrategias mediadas por las TIC en su metodología de trabajo para propiciar la construcción de conocimientos en sus educandos; ya que como menciona Area (2005), los efectos pedagógicos de las TIC no dependen de las características de la tecnología utilizada, sino de las tareas que se demandan que realice el alumno, el ambiente en el aula, de la estrategia metodológica implementada, y del tipo de interacción comunicativa.

En este sentido, es necesario destacar que el papel del profesor es clave para cualquier innovación educativa, por lo que su formación es fundamental para

que se puedan incorporar de manera efectiva las TIC en el aula, ya que esta muchas veces es limitada en las IES.

Es a partir de este breve planteamiento que se hace énfasis en las características del profesor, como por ejemplo sus competencias tecnológicas. Así mismo se mencionan los requerimientos y retos del profesor frente a las demandas de la sociedad actual, donde la mayoría de los procesos están ligados con la tecnología.

El GAT del profesorado universitario: algunos apuntes

Existen estudios relacionados con las competencias, saberes y formación en TIC del profesorado (Gómez, Ortega, Mendoza, Ramírez y Rodríguez, s/f; Andión y Ruiz, s/f; Karsenti y Lira, 2010; Álvarez y Ortiz, 2012), solo por citar algunos.

En esta línea de pensamiento si a los docentes se les exige dentro de sus competencias un bagaje relacionado con el uso que realizan de las TIC, parte del significado que expresan a estas radica a partir del Capital Cultural que poseen, que en este caso de acuerdo a Pierre Bourdieu (1987) el Capital Cultural subyace bajo tres formas: un estado incorporado, un estado objetivado y uno institucionalizado.

A partir de esta noción Casillas, Ramírez-Martinell y Ortiz (2014) proponen el constructo de Capital Tecnológico, que para los autores es una nueva especie de capital cultural en un mundo donde las TIC han llegado a influir de manera significativa en cada ámbito de la sociedad, y que retomando la propuesta de

Bourdieu puede ser medido bajo las mismas premisas: Incorporado, Objetivado e Institucionalizado.

De cara al interés de esta investigación, se hace hincapié al estado incorporado debido a que comprende tres aspectos fundamentales: la socialización básica y secundaria en TIC que comprende para los autores los antecedentes familiares, escolares y sociales; el grado de afinidad con las TIC relacionado con las percepciones, actitudes y valoraciones que poseen los sujetos sobre estas, y, por último, el GAT referida al dominio y conocimiento en TIC que posee el sujeto.

Derivado de lo anterior, en el estado incorporado desde el enfoque del Capital Tecnológico, los autores lo manifiestan como aquello que “comprende al conjunto de saberes (conocimientos) de TIC; savoir-faire (utilización, uso, destrezas) sobre TIC; y el conjunto de saberes prácticos aplicados en el proceso de aprendizaje” (Casillas, Ramírez-Martinell y Ortiz, 2014, p.33).

Para este estudio se retoma el concepto del GAT, debido a que “comprende al conjunto de disposiciones, capacidades, habilidades, conocimientos, saberes prácticos-informáticos e informacionales-, tipos de uso y frecuencia con que son utilizadas las TIC en los procesos educativos” (Casillas, Ramírez- Martinell y Ortiz, 2014, p.36).

Este constructo forma parte del interés de esta investigación, y es por ello que se retoman sus premisas para fundamentar la propuesta.

Siguiendo con Casillas, Ramírez-Martinell y Ortiz (2014), el GAT lo han integrado por diez saberes digitales, en donde en cada uno se implica el conocimiento, el uso y la aplicación, la frecuencia, así como la intención que los sujetos realizan de cada uno, además de los servicios institucionales, el uso de Internet y la afinidad tecnológica.

El constructo del GAT, se realiza a partir de la revisión que los autores realizan de las normas, directrices y estándares internacionales propuestos por OCDE (2010), UNESCO (2008), ECDL (2007), e ISTE (2012); elaborando a partir de estos, una agrupación de las coincidencias que hallan y que conforman en cuatro grandes grupos, que, a su vez, contenían 10 consideraciones a las que los autores denominaron saberes digitales (Ramírez Martinell y Casillas, 2015).

Estos saberes digitales los identificaron como: Usar dispositivos; administrar archivos; usar programas y sistemas de información especializados; crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido; crear y manipular conjunto de datos; crear y manipular medios y multimedia; comunicarse en entornos digitales; socializar y colaborar en entornos digitales; ejercer y respetar la ciudadanía digital y literacidad digital.

Aunado a lo anterior, los autores agregan al GAT, el uso de los *servicios institucionales* que ofrece la universidad como son: el correo electrónico, la biblioteca virtual, los blogs, el portal, la página personal, entre otros. También observan el *uso de Internet*, que se refiere al tipo y lugar de acceso a este, a su velocidad y a su ancho de banda, y finalmente, integran la *afinidad tecnológica* que son actitudes, valores, representaciones sociales con que los individuos

interactúan con los objetos y recursos tecnológicos (Casillas, Ramírez-Martinell y Ortiz, 2014).

Derivada de esta exposición y de cara a nuestra investigación se identifica que, para que el docente universitario incorpore las TIC a su proceso de enseñanza, es necesario que cuente con ciertas competencias o saberes digitales, a fin de que pueda hacer buen uso de ellas.

En este sentido, sin duda, “la apropiación y uso de la tecnología en el proceso de enseñanza, dependerán del conocimiento que tenga el usuario sobre una tecnología ya que puede impactar significativamente en las creencias individuales sobre utilidad y accesibilidad” (Zubieta, Bautista y Quijano, 2012, p. 45).

Metodología

La presente investigación es mixta; vincula los paradigmas cuantitativo y cualitativo.

La población de estudio estuvo conformada por el profesorado de la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz-Boca del Río, de la Universidad Veracruzana, en Veracruz, México.

De las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, para el enfoque cuantitativo, se utilizó el instrumento elaborado en el marco del Proyecto “Brecha digital entre estudiantes y profesores de la UV: Capital cultural; trayectorias escolares y desempeño académico; y grado de

apropiación tecnológica” (UV, 2014); cuenta con 44 ítems y está estructurado por preguntas tipo likert, dicotómicas y abiertas. De los 50 profesores que integran la población total, se lograron recabar 44 cuestionarios contestados, es decir, el 88% de la población, por lo que podemos decir que los datos son representativos.

De los sujetos encuestados, el 43.18% corresponde al género masculino (19) y el 56.82% al femenino (25). Para el procesamiento de la información se elaboró una base de datos en el programa estadístico SPSS en su versión 22 para Windows.

Para el enfoque cualitativo, con la finalidad de ahondar más en los resultados cuantitativos, se utilizó el grupo de discusión con el objetivo de identificar las percepciones de los participantes en el estudio.

Estuvo conformado por un total de ocho profesores, el criterio principal para la selección de los participantes fue su GAT. Para el análisis de los datos se utilizó el Atlas Ti, en su versión 6.2.

Aunque se ha descrito toda la metodología de la investigación, este artículo muestra resultados que responden a la siguiente pregunta:

¿Cuál es el GAT en el que se encuentran los profesores de la Facultad de Pedagogía- Región Veracruz, de la UV?

Para obtener los niveles del GAT, se normalizaron todos los ítems del cuestionario a 10; siendo la sumatoria de los 10 saberes digitales, uso de internet, servicios institucionales, y afinidad tecnológica. Quedando representado a través de la siguiente fórmula:

$$\text{GAT} = \frac{10 \text{ Saberes digitales [SWE + DSP + ARC + TXT + DAT + MM + COM + CLB + CDD + LIT]} + \text{SOC3} + \text{SWE12} + \text{IAFI}}{13}$$

En la siguiente tabla, queda reflejada la especificación de cada uno de los elementos que integra la fórmula utilizada:

Tabla 1. Elementos que integran el GAT

Variable	Dimensiones	Indicadores	Abreviatura
Grado de Apropiación Tecnológica (GAT)	10 saberes digitales	1. Programas y sistemas de información propios de la disciplina	SWE
		2. Administración de dispositivos	DSP
		3. Manipulación de archivos	ARC
		4. Creación y manipulación de texto y texto Enriquecido	TXT
		5. Creación y manipulación de conjuntos de datos	DAT
		6. Creación y manipulación de contenido multimedia	MM
		7. Comunicación	COM
		8. Socialización y Colaboración	CLB
		9. Ciudadanía digital	CDD
		10. Literalidad digital	LIT
	Uso de internet	Frecuencia y uso de Internet	SOC3

Servicios institucionales	Frecuencia de uso de los servicios institucionales	SWE12
Afinidad tecnologica	Afinidad tecnológica	IAFI

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Categorización del GAT

Como ya se ha mencionado los elementos que integran el GAT son los 10 saberes digitales, además de los servicios institucionales, el uso de Internet y la afinidad tecnológica.

En la tabla 1, se muestran los valores mínimos y máximos, y las medidas de tendencia central de cada uno de los elementos antes mencionados.

Tabla 2. *Medidas de tendencia central y valores mínimos y máximos de los elementos que integran el GAT*

Valores		Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Moda
Elementos que integran el GAT	SWE	0	10	4.60	5.00	0
	DSP	2	10	5.82	5.23	10
	ARC	2	10	7.47	7.65	10
	TXT	1	10	7.29	8.00	10
	DAT	0	10	4.71	5.00	5
	MM	1	10	5.20	5.76	3a
	COM	1	10	5.83	5.94	6a

CLB	0	8	3.52	3.41	3a
CDD	3	8	4.98	5.00	5
LIT	0	10	8.21	8.50	10
SWE12	1	10	5.89	5.79	5
SOC3	1	10	4.94	4.69	4
AFI	4	10	7.31	7.50	9

Nota: El subíndice a significa que existen múltiples modos y se muestra el valor más pequeño.

Fuente. Elaboración propia.

De los indicadores que componen el GAT y que se han expuesto en la tabla anterior, se puede observar que el valor mínimo se encuentra comprendido en un rango de 0 a 4 y el valor máximo oscila entre 8 y 10, siendo 10 el valor más alto en la mayoría de los elementos.

De la media obtenida, el valor mínimo fue de 3.52 perteneciente al saber CLB, y la media más alta fue de 8.21 del saber de LIT.

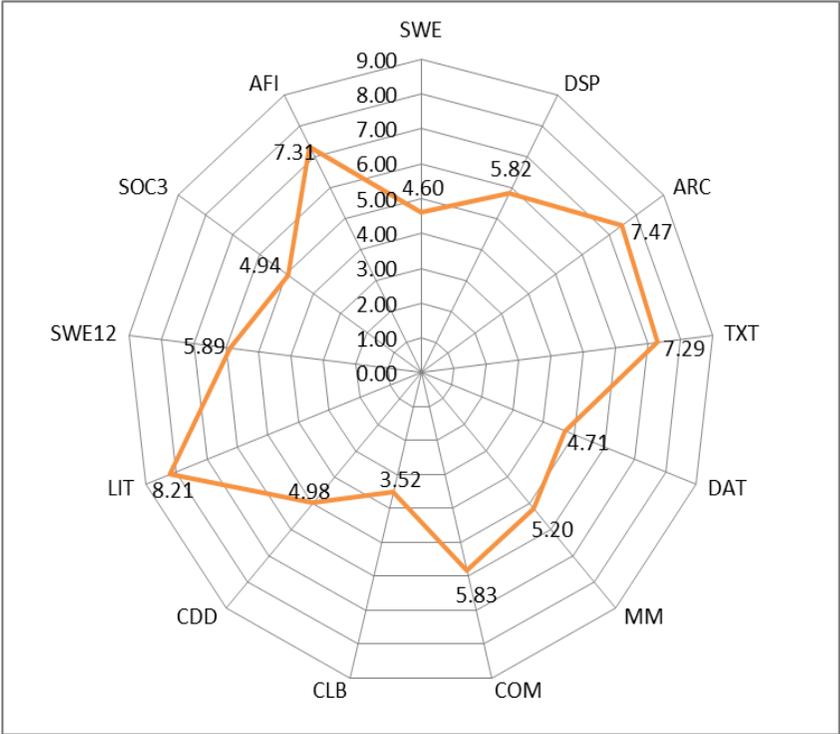
El valor central de la mediana en el conjunto de datos, la mínima es de 3.41 y la máxima de 8.50, perteneciente a los saberes *CLB* y *LIT* respectivamente.

De la moda resultante, encontramos que es variada entre los elementos, aunque se observa que el 10 es predominante en los saberes, DSP, ARC, TXT y LIT, también se detalla que los saberes MM, COM y CLB cuentan con modos diferentes, por lo que se muestra su valor más pequeño.

Todas las figuras deben estar centradas en la columna y colocadas en el recuadro indicado en esta guía.

La figura 1, muestra de manera visual la media de cada uno de los indicadores del GAT, y así se pueden distinguir los saberes en los que el profesor es más hábil:

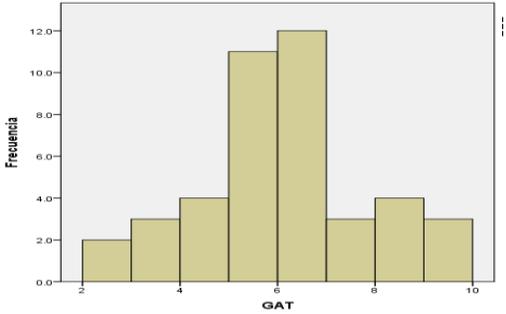
Figura 1. Media de cada uno de los elementos que componen el GAT.



Fuente: Elaboración propia.

A partir de los puntajes anteriores se realizó una agrupación visual a través de un histograma para tener una representación gráfica de la variable GAT y así tener un panorama general de la distribución de la población, tal y como se muestra a continuación:

Figura 2: Representación gráfica de la variable GAT



Fuente: Elaboración propia.

La figura 2, nos muestra el comportamiento de los valores quedando tres niveles diferenciados de GAT, a los que se les ha denominado como bajo, medio y alto.

El puntaje mínimo que presenta el profesorado es de 2.42 y el valor máximo es de 9.86. La media es de 6.14, la mediana es 6.06 y la moda 6.95, con una desviación estándar de 1.77.

De acuerdo a los puntajes obtenidos de cada uno de los sujetos que integran el estudio, se conformaron los grupos de la siguiente manera:

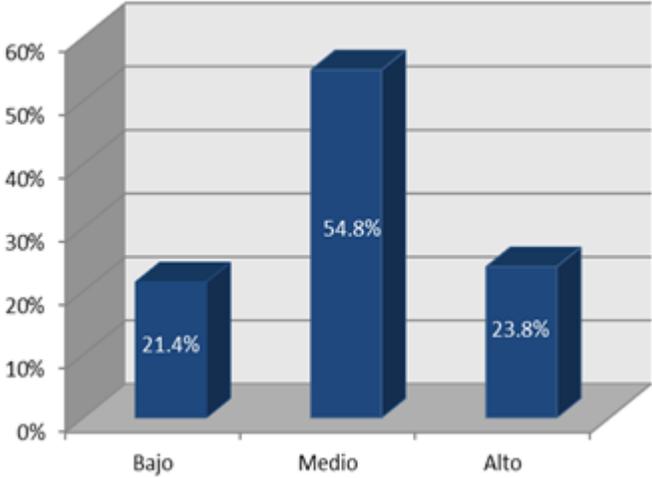
Tabla 3: Niveles de GAT y su rango

Escala	Rango	
	Máximo	Mínimo
Bajo	2.42	4.63
Medio	4.64	6.95
Alto	6.96	9.86

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la escala anterior y del rango, se agruparon los profesores de acuerdo a su GAT. La distribución por frecuencia y porcentaje quedó como se muestra en la figura 3:

Figura 3: Distribución de la población conforme a su GAT



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados adquiridos muestran que el 21.4% de los profesores poseen un GAT bajo (9 sujetos); el 23.8% de ellos tiene nivel alto (10 sujetos), y más de la mitad de los profesores informantes (54.8%) se sitúa en un nivel medio o moderado (23 sujetos).

Categorización del GAT de acuerdo con el sexo de los informantes

Con relación al sexo de los sujetos de estudio, un 45.24% de ellos son del sexo masculino (19) y 54.76% del femenino (23).

En la Tabla 4 se puede observar que del sexo masculino el 42% tiene un GAT medio, el 37% un GAT alto y finalmente un 21% se encuentra en un nivel bajo. Por otra parte, el 65% del género femenino posee un GAT medio, el 22% un nivel bajo, y el 13% alto.

En la misma tabla podemos ver que con relación al GAT alto, son más los informantes del sexo masculino los que se encuentran en este nivel ya que son el 37%, contra un 13% del género femenino.

Aunque es muy pequeña la diferencia (1%), las profesoras (22%) cuentan con un GAT más bajo que los profesores (21%).

Aunque ambos géneros en su mayoría se encuentran con un nivel de GAT medio, entre estos si existe una diferencia significativa, pues está un 65% del género femenino contra un 42% que tiene el sexo masculino.

Tabla 4. Categorización del GAT y la distribución por sexo.

Sexo	GAT Recategorizado					
	Bajo	%	Medio	%	Alto	%
Masculino	4	21%	8	42%	7	37%
Femenino	5	22%	15	65%	3	13%

Fuente: Elaboración propia.

Categorización del GAT de acuerdo con la edad de los profesores

Con relación a la edad de los profesores, 10 de ellos tiene entre 25 y 34 años; 7 de ellos tienen entre 35 y 44 años; 13 cuentan entre 45 y 44 años de edad y finalmente 12 entre 55 o más años.

De acuerdo a los porcentajes que se muestran en la tabla 4, del grupo de profesores con edad de 25 a 34 años, el 80% tiene un GAT medio, mientras que un 20% presenta un nivel alto. Ningún profesor en este rango de edad tiene un nivel bajo de GAT.

En el mismo orden de ideas, con relación a los profesores que oscilan entre 35 a 44 años, el 57% presenta un nivel alto de GAT, contra un 14% que muestran un GAT bajo.

Así mismo, más del 50% de los profesores de más de 45 años se encuentran en un nivel medio.

Tabla 5. Distribución de la edad de los profesores en relación a los niveles del GAT

Edad recategorizado	GAT RECATEGORIZADO					
	BAJO	%	MEDIO	%	ALTO	%
Entre 25 a 34 años	0	0	8	80	2	20
Entre 35 a 44 años	1	14	2	29	4	57
Entre 45 a 54 años	4	31	7	54	2	15
Entre 55 o más años	4	33	6	50	2	17

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Al realizar la categorización del GAT, partiendo de una agrupación visual a través de un histograma, el resultado fueron tres niveles diferenciados de GAT a los que se les denominó como GAT bajo, medio y alto. Como hallazgo, podemos mencionar que más de la mitad de la población que conformó el estudio se situó en un GAT medio.

Por lo tanto, podemos mencionar que en su mayoría cuentan con habilidades estándar o un nivel similar en sus conocimientos de TIC. Aunque no debemos olvidar los profesores que cuentan con GAT bajo y alto.

Con lo anterior y a partir de pruebas estadísticas, se concluye que existe diferencia entre cada uno de los niveles de GAT.

Esta información nos permitió identificar el uso de TIC por cada nivel de GAT en contraste con cada uno de sus elementos y con ello crear y obtener tres perfiles diferenciados.

En relación con el género

Como ya se mencionó anteriormente, el GAT se categorizó en alto, medio y bajo, en este sentido respecto al sexo de los profesores, de acuerdo a los porcentajes no hay un factor que indique que el nivel de GAT se relaciona con el sexo del profesorado.

Pero los datos revelaron que los profesores del género masculino cuentan con un GAT más alto que el sexo femenino.

Aunque haciendo la suma global de los sujetos informantes podemos mencionar que en esta población la mayoría presenta un GAT medio, pero también hay que hacer la acotación que las profesoras dominan este nivel.

De los resultados anteriores, una primera premisa puede ser que el género masculino es más propenso o aficionado a utilizar la tecnología, se involucran más con actividades con TIC.

En el caso de la Facultad de Pedagogía, quienes están frente a las experiencias educativas del área de nuevas tecnologías en su mayoría son profesores de este género.

En relación con la edad

Los resultados muestran que la edad es un factor clave para el uso de la tecnología, puesto que la mayoría de los profesores con GAT bajo son aquellos que tienen más de 45 años, mientras que ningún profesor de 25 y 34 años estuvo en este grupo.

Esto se relaciona con las percepciones de los profesores cuando expresan resistencia de uso, miedo a la tecnología, al pertenecer a una generación cuya formación no incluyó estas.

Esto se relaciona con aquellos que tienen miedo a enfrentarse a lo nuevo, y a cambiar su manera de enseñanza.

Conclusiones

Se puede concluir que las TIC apenas comienzan a ser tomadas en cuenta de manera consistente por parte del profesorado.

Es importante destacar que todos los profesores tienen conocimiento categorizado como -avanzado o mínimo- relacionado con las TIC, pero su uso y frecuencia es la que varía en cada uno de ellos.

Por tal motivo, no se puede generalizar que todos los profesores de esta dependencia usan las tecnologías, o por el contrario afirmar que ninguno la utiliza.

Esto se puede sustentar a través de los resultados que surgieron en cada uno de los elementos del GAT.

El saber en el que el profesor tiene menos dominio es en el de colaboración, en contraste con literacidad digital donde se visualiza mayor puntaje.

Referencias

Álvarez, F.J y Ortiz, R.M. (2012). *Profesor 2.0. Formación de competencias tecnológicas y redes sociales. Estudio de caso: profesorado de los departamentos académicos de ingeniería química y farmacia*. México.

Andión, M y Ruíz, M. R. (2013). *Evaluación diagnóstica de los saberes digitales de la planta docente del DEC/UAM-X*. México.

Area, M. (2005). La escuela y la sociedad de la información. En VV.AA.: *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Barcelona: Editorial OCTAEDRO, Barcelona. Recuperado de: <https://manarea.webs.ull.es/materiales/udtic/EscuelaSocInformacion.pdf>

Casillas, M, A., Ramírez, A. y Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie del capital cultural. Una propuesta para su medición. (pp.23-38). En A. Ramírez y M.A. Casillas (Coords.), *Háblame de TIC. Tecnología digital en la Educación Superior*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Esteban, F. y Martínez, M. (2012) ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón*, 64 (3), 77-92.

Gómez, L.M; Ortega, L.M; Mendoza, E; Ramirez, A.G y Rodriguez, K. MÉXICO. *Evaluación de las competencias digitales de formadores de docentes*. Unidad 095 de la UPN.

ISTE (2008). *ISTE Standards Teachers*. Recuperado de http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf

Karsenti, T y Lira, M. (2011). ¿Están listos los futuros profesores para integrar las TIC en el contexto escolar? El caso de los profesores en Quebec, Canadá. *REDIE.2011*, Vol. 13, Núm. 1.

OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Working Paper 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. EDU Working, paper no. 41. Instituto de Tecnologías Educativas. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Revista sociológica UAM- Azcapotzalco*, México, Vol,1, Núm. 5, pp. 11-17

Ramírez-Martinell, A. y CASILLAS. M.A. (2015). Los saberes digitales de los universitarios. (77-106). En J. M. Thirión(Coord.). *Educación virtual y universidad, un modelo de evolución*. México: DCSH:UAM.

UNESCO (2011). Recuperado de http://fundacionevolucion.org.ar/sitio/wp-content/uploads/2013/03/Estandares.-Unesco_y_las_iniciativas_Intel.pdf

Universidad Veracruzana [UV] (2014). Brecha Digital. Recuperado de <http://www.uv.mx/blogs/brechadigital/acerca/>

Zubieta, G, J; Bautista G, T. y Quijano S, A. (2012). *Aceptación de las TIC en la docencia. Una tipología de los académicos de la UNAM*. 1ra Ed. México: Miguel Ángel Porrúa librero-editor.

4.3 Las TAC como escenario de aprendizaje en la educación superior

José Ricardo González Martínez

jrgm41@hotmail.com

Resumen

El presente documento es producto del proyecto de investigación “*M-Learning, una modalidad para la enseñanza de las TIC como eje transversal en la estructura curricular de la UATx*”, acerca del escenario actual que las TIC tienen en la educación superior, respondiendo a los ambientes de aprendizaje impuestos por los versátiles ecosistemas digitales al currículo en los denominados temas transversales.

Enfatizando en la transición de las TIC percibidas como instrumentos tecnológicos a instrumentos funcionales, las TAC, desde una dimensión transversal del currículo y énfasis en la práctica docente.

Introducción

En la últimas dos décadas el escenario de la educación superior ha presentado más transformaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, que en todo el siglo pasado, desarrollando modalidades de aprendizaje y ecosistemas tecnológicos para la educación caracterizados por relaciones asincrónicas, impersonales y atemporales; así como, a una mayor accesibilidad a procesos formativos mediante los denominados SPOOCs (Self-Paced Open Online Course), MOOCs (Massive Online Open Courses), NOOCs (Nano Online Open Courses), WEBINARS (*Web and Seminar*), entre otros, fundados principalmente en la portabilidad, accesibilidad, e inmediatez que ahora ofrece la red mundial,

los dispositivos móviles y las plataformas/aplicaciones, otorgando a las TIC un nuevo rol que va más allá del acceso de la gestión y acceso a la información.

Sobre este escenario impuesto por el desarrollo e innovación de las tecnologías aplicadas a los procesos pedagógicos dentro de la educación superior, la investigación tuvo como objetivo evaluar al tecnologías de la información y comunicación en educación superior de educación superior.

La investigación se centró en un análisis de la transversalidad curricular desde las exacciones que enfrentan las instituciones de educación superior para cubrir las necesidades de la sociedad cambiante, uno de esos requerimientos es sin duda formar profesionales propositivos, autónomos, reflexivos, capaces de incidir en una realidad de exigencias múltiples

Una respuesta a este desafío es la implementación de los llamados ejes o temas transversales, entendidos de acuerdo con Botero Chica (2006) como instrumentos que ayudan a planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera integral, puesto que son una estrategia de instrumentos globalizantes de carácter interdisciplinario, al igual que las tecnologías de la información y la comunicación las cuales de acuerdo con Martín-Laborda (2005) se trata, no ya de enseñar sobre TIC, sino de dar un paso más y entender que utilizar las tecnologías en el aula significa seleccionar algunas de las herramientas que éstas ofrecen y usarlas desde una perspectiva pedagógica, integrando las TIC en el currículo como un instrumento facilitador del aprendizaje y la difusión del conocimiento, es decir, como tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), desde este panorama se busca orientar el

uso de las tecnologías de la información y la comunicación hacia aprender más y mejor, incidiendo en procesos pedagógicos, metodológicos y sistémicos, haciendo a un lado el dominar únicamente aquellas herramientas informáticas para la gestión y acumulación de la información, en conclusión se trata de conocer, explorar y aplicar usos didácticos con las tecnologías vigentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, adoptándolas como estrategias para transformar la información en conocimiento.

Dicho análisis estuvo acompañado de la aplicación de instrumentos validados que permitieron identificar la percepción que docentes y estudiantes universitarios tienen sobre las variables transversalidad y aplicación de las TIC, en dimensiones como: proceso formativo, aplicaciones móviles utilizadas, estructura y organización curricular, transversalidad y ambientes de aprendizaje.

Los resultados obtenidos desde la percepción de los docentes muestran que un 43% de los profesores tienen disposición hacia el uso de las TIC y su aplicación en educación, destacando: uso de redes sociales 54%, empleo de aplicaciones móviles 53.3%, así mismo el 60% de los maestros afirmaron que las TIC deben ser consideradas un eje de formación transversal.

Desde la percepción de los estudiantes los principales hallazgos, refieren que los docentes tienen un 46.4% de disposición hacia el uso de las TIC en su diferentes unidades de aprendizaje, para los alumnos solo un 28% de sus profesores hacen uso de las de redes sociales, mientras que el 42% de los docentes hacen uso de aplicaciones móviles para el desempeño de sus clases;

sin embargo, el 71% de los estudiantes encuestados manifiestan que aun cuando los docentes muestran disposición para utilizar recursos tecnológicos durante sus clases, no lo hacen ya que carecen de conocimiento, actualización así como experiencia metodológica y pedagógica del uso y aplicación de las TIC, lo que desvela un uso asistémico de las tecnologías aplicadas al acceso del aprendizaje y el conocimiento, se puede decir que los docentes desde la perspectiva de los estudiante hace un uso poco innovador de la tecnologías percibiéndolas como un recurso para la gestión y acceso a la información.

Bajo esta valoración se puede citar que docentes y estudiantes presentan una percepción positiva sobre las TIC consistente en su aplicación al campo de la enseñanza con el objeto de racionalizar los procesos formativos, mejorar la eficiencia y asegurar el acceso de grupos convencionalmente excluidos, mediante cuatro modalidades educativas que han emergido producto del desarrollo tecnológico, las cuales permiten diseñar programas educativos mediados por las tecnologías de la información y la comunicación.

En primer lugar, se desarrolló la llamada educación a distancia, esta modalidad surge por los acelerados cambios en la sociedad, por ejemplo, la inserción de la mujer al campo laboral y el crecimiento demográfico mundial, haciendo que la educación presentara nuevas condiciones para llevarse a cabo, es decir, se adecuara a nuevos roles sociales y culturales.

Los altos costos de mantener la presencialidad, de romper las barreras del tiempo y la distancia han permitido que esta modalidad educativa se consolide como una alternativa para incrementar la cobertura en la educación formal y la

formación profesional, entre las principales características de esta modalidad, de acuerdo con varios autores son la ausencia física del profesor, aprendizaje independiente, sistema de tutorías y uso de recursos técnicos (García Aretio, 2002).

E-learning, es otra modalidad de enseñanza poco diferenciada de la educación a distancia debido a que en las dos el tiempo y el espacio son características comunes, para Romiszowski (2004) el e-learning es una actividad individual o grupal y colaborativa que tiene dos formas de comunicación: sincrónica o asincrónica y considera que el que aprende como aquel que se comunica utiliza una fuente de comunicación distante, en tiempo real o en cualquier momento, se diferencia de la educación tradicional, pues ésta requiere de un adecuado conocimiento pedagógico y tecnológico, no sólo subir información a internet. Sus principales ventajas es la disminución del tiempo para adquirir aprendizajes, consistencia instruccional, privacidad, motivación, acceso múltiple, mayor compromiso retroalimentación personalizada y su bajo costo, claro está cuando se cuenta con la infraestructura necesaria. Tales indicadores hacen inminente la transformación de roles tanto del docente como del alumno.

Un tercer modelo es el denominado b-learning, modalidad semi-presencial que combina el e-learning con la instrucción tradicional, por tal motivo se le ha denominado de distintas maneras, por ejemplo, aprendizaje mezclado (Bartolomé Pina, 2004), educación flexible (Salinas, 2004), formación mixta (Pascual, 2003), entre otros.

El b-learning se considera una rica mezcla con un enfoque basado en los procesos de formación mediados por la tecnología. La existencia de esta modalidad de enseñanza se justifica principalmente por el bajo costo que se requiere, a diferencia del e-learning y la educación tradicional.

Como principales herramientas tecnológicas que pueden aplicarse en un programa b-learning son las tecnologías aplicadas en el aula (power point, pizarrón digital, cañón...), las tecnologías virtuales de comunicación (correo electrónico, videoconferencias, salas de discusión), la segunda generación de herramientas de comunicación a partir de la web 2.0 (blogs, wikis, Facebook, twitter).

Dentro de estas cuatro modalidades emergentes para el aprendizaje se ubica el M-learning, conocido como aprendizaje móvil, el cual implica la posibilidad de adquirir el aprendizaje en cualquier lugar y momento, esta última es la característica principal de esta modalidad, pues la enseñanza y el aprendizaje se adquieren en tiempo real, agregando portabilidad, conectividad e interactividad. Representa una opción frente a las tecnologías convencionales y por otro lado una alternativa pedagógica frente a los procesos de enseñanza.

Es a partir de esta escenografía de la educación superior delineada por naces ecosistemas tecnológicos, conocimientos, habilidades y actitudes docentes para el uso y aplicación de las tecnologías y los retos que imponen las emergentes modalidades educativas, en la denominada era de la información y del conocimiento que se debe enfatizar en la transición de las TIC percibida

como instrumentos tecnológicos a instrumentos funcionales, las TAC, desde una dimensión transversal del currículo y la práctica docente.

Desarrollo

Como se mencionó el constante desarrollo y avance tecnológico ha propiciado diversos escenarios, en consecuencia nuevas exigencias sobre las orientaciones y perfiles de las instituciones de educación superior, modificando sus funciones sustantivas como la docencia, de modo que se han dado a la tarea de generar e implantar estrategias que les ayuden a organizar su actividad pedagógica, una de esas formas son los llamados temas o ejes transversales.

Hablar de transversalidad en el currículo es hacer referencia a aquellos temas que deben fomentarse de manera integral y permanente en los planes de estudios de los diferentes niveles educativos, aunque en las últimas décadas los temas o ejes transversales se han centrado en tópicos como la violencia, equidad de género, vulnerabilidad, valores y derechos humanos, sin embargo, si retomamos el argumento de Inicarte (2004) que los temas transversales deben ser herramientas para aproximar el currículo a la vida, para dar respuesta a las preocupaciones sociales más actuales y urgentes que sean un medio de adaptación y ajuste de los contenidos de las diferentes asignaturas, ya que los estudiantes de los diferentes niveles educativos, no sólo requieren como en antaño aprender computación en espacios curriculares designados – asignaturas- sino que debe ser una formación permanente que permee transversalmente la currícula, que además se adapte a una cultura digital que genere cambios en las prácticas educativas, políticas de gestión (Cabero

Almanara, 2015) y que contenga a las TIC como un tema transversal en el currículo de educación superior.

No obstante, ante este argumento los actores de la educación superior (directivos, docentes, estudiantes) continúan viendo a las TIC como el fin y no como el medio que ayude a alcanzar una verdadera calidad educativa, se sigue pensando que los estudiantes necesitan aprender a manejar los nuevos dispositivos dejando de lado lo sustancial, enseñar a aprender a usar las herramientas que ofrecen las TIC, situación a la que se refiere Martin-Laborda (2005) en la premisa, “se trata, no ya de enseñar sobre TIC, es decir de formar en las habilidades y destrezas que son necesarias para desenvolverse con soltura en la sociedad de la información; sino de dar un paso más y entender que utilizar las TIC en el aula significa seleccionar algunas de las herramientas que ofrecen las TIC y usarlas desde una perspectiva pedagógica, pero no como un complemento a la enseñanza tradicional sino como una vía innovadora...integrando la tecnología en el currículo”.

Así, hablar de ejes transversales es pensar en instrumentos que ayuden a planificar y llevar a cabo el proceso de enseñanza–aprendizaje de las instituciones educativas de educación superior que buscan perfiles independientes, autónomos, responsables y capaces de incidir sobre su realidad de manera positiva y propositiva. Antes de continuar con este análisis es conveniente primero definir el término eje transversal, Botero Chica (2006) lo explica como “Instrumentos globalizantes de carácter interdisciplinario que recorren la totalidad de un currículo...con la finalidad de crear condiciones favorables para proporcionar a los alumnos una mayor formación...”, se dice

que son globalizantes porque conectan varias asignaturas del currículo para tener una visión de conjunto, también se cita que se constituyen en fundamentos al integrar campos del saber, ser, hacer y convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje.

Por esta razón los ejes transversales interactúan interdisciplinar y transdisciplinariamente.

Cabe mencionar que los ejes transversales están fuertemente vinculados con las estrategias de innovación y participación educativa, por lo que es necesario acompañarlos de metodologías, acciones y estrategias que los conviertan en instrumentos útiles y operativos.

Los objetivos específicos de los ejes transversales que se insertan en los currículos de la educación superior han sido relacionados con los grandes problemas que afectan a la sociedad, por lo que se denota la imperante necesidad de formar individuos integrales que impacten en su realidad, es decir, profesionistas completos, por lo que implementar un eje transversal requiere de un análisis exhaustivo.

Cuando se propone la implementación de un eje transversal en una institución de educación superior se requiere de una planificación y de un diseño que articule no sólo las distintas unidades de aprendizaje, sino también una nueva forma de pensar y accionar el trabajo docente, a partir de una metodología, la cual consiste en tres fases: orientar el eje, definir el perfil de egreso de la

institución y las acciones administrativas propias y de esta manera conferir a los planes y programas educativos de estrategias que contribuyan a la formación integral de los estudiantes que los dote de conocimientos, habilidades y actitudes que los haga competentes ante los retos que imputa la era de la información y la reclamaciones de la sociedad del conocimiento, como escenario latente de la educación superior.

Al emplear las tic como tema transversal se debe buscar nuevas formas de aplicación que asegure un mejor y mayor aprendizaje, imitarse a añadir tecnología no hará que esto ocurra, de hecho en algunos casos los portátiles se han añadido y retirado por haber “fracasado” pero el fracaso en estos casos no eran ni de los estudiantes ni de la tecnología, sino de la pedagogía (Prensky, 2013)

Conclusiones

El desarrollo de las tecnologías que ha imperado en ya las casi dos décadas del presente siglo, ha proyectado una evolución en la praxis educativa apoyada por recursos informáticos delimitada por dos términos que han ocupado el escenario actual: sociedad de la información y sociedad del conocimiento, conformando nuevos y desafiantes espacios en la información, comunicación, enseñanza y aprendizaje.

Para dilucidar esto dos fenómenos, se puede considerar a Laraque (2010) cuando argumenta que la información se compone de hechos y sucesos, mientras que el conocimiento se define como la interpretación de dichos hechos dentro de un contexto, y posiblemente con alguna finalidad.

El concepto sociedad de la información desde sus orígenes a mediados de los 90s del siglo pasado incorpora entre sus principales características: el acelerado desarrollo de la información, mayor acceso a la comunicación y al mismo tiempo una rápida gestión y procesamiento de datos, donde las tecnologías de la información y comunicación, han sido el canal y el medio de trasmisión.

A contraparte, a finales de esa misma década surge el concepto de sociedad del conocimiento el cual se considera como un factor para la expansión de la educación y el aprendizaje a partir de la combinación de conocimiento tecnológicos, disciplinares y didáctico–pedagógicos, que permitan transformar la función instrumental de las TIC, para propiciar procesos de aprendizaje activos centrados en los estudiantes, es decir, hacer un uso funcional de las tecnologías para generar aprendizaje y conocimientos.

Ante estos escenarios es preponderante cambiar la dinámica de las instituciones acerca de las TIC, ya no es sólo enseñar computación; al emplear las tic se deben buscar nuevas formas de aplicación en la enseñanza, implicando la movilización de una diversidad de estrategias y metodologías docentes que favorezcan una enseñanza activa, participativa, colaborativa y constructivista que lleve al estudiante a ser un verdadero agente en su proceso de enseñanza aprendizaje (Cabero Almenara & Román Graván, 2006) como la integración en los llamados ejes y/o temas curriculares.

Por su parte, las TAC es producto de la aplicación estratégica de las TIC, con el propósito de aprender de una mejor forma, a partir de dinámicas y prácticas formativas que impliquen el uso didáctico de la tecnología digital.

La usanza de las TAC requiere del diseño, implementación y evaluación de actividades que van mucho más allá del uso instrumental de artefactos, sistemas y procesos, para apropiarse un escenario que favorezca el interés y la gestión de aprender, ejercitar, ilustrar, proponer, interactuar y ejemplificar. Lozano (2011) plantea que las TAC es un uso estratégico de las TIC, donde las herramientas tecnológicas están al servicio del aprendizaje y de la apropiación de conocimiento.

Referencias

- Bartolomé Pina, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 7-20.
- Botero Chica, C. A. (2006). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación en valores. *POLITÉCNICA No. 3*, 49-59.
- Cabero Almanara, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología Ciencia y Educación*, 19-27.
- Cabero Almenara, J., & Román Graván, P. (2006). *E-actividades*. Sevilla: MAD.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2008). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. *Euskal Herriko Unibertsitatea*.
- García Aretio, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- González Mariño, J. C. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1-8.
- Inciarte Rodríguez, M. d. (2004). Tecnologías de la información y la comunicación. Un eje transversal para el logro de aprendizajes significativos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3-15. Recuperado el 26 de julio de 2017, de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Inciarte.pdf>
- Laraque Espinosa, C. d. (14,15,16 de Septiembre de 2010). *¿Sociedad de la información ó sociedad del conocimiento?* Obtenido de Congreso Iberoamericano de Educación : http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/TICEDUCACION/r1180_Laraque.pdf
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 45-47.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 531-593.

Martín-Laborda, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Fundación AUNA.

Pascual, M. P. (6 de Octubre de 2003). *El Blended learning reduce el ahorro de la formación on-line pero gana en calidad*. Obtenido de Educaweb: <https://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181108-a.html>

Prensky, M. (16 de Diciembre de 2013). *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*. Obtenido de On the Horizon: Digital Natives, Digital Immigrants Part 1

Romiszowski, A. J. (January-February de 2004). How's the E-learning baby? Factors leading to success or failure of an educational technology innovation. *Educational Technology*, 44(1), 5-27. Recuperado el 23 de Noviembre de 2018, de http://asianvu.com/digital-library/elearning/elearning_failure_study-romiszowsky.pdf

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento* , 1-15.

Villalonga Gómez, C., & Marta-Lazo, C. (2015). Modelo de integración educomunicativa de 'apps' móviles para la enseñanza y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 137-153.

4.4 Las matemáticas y las tecnologías de la información y comunicación

Juan Héctor Arredondo Ruíz

iva@xanum.uam.mx

Francisco Javier Mendoza Torres

francisco.mendoza@correo.buap.mx

Resumen

Si bien es cierto que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación nos ofrecen grandes y nuevas posibilidades en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no hay que soslayar que la esencia de estos procesos es la misma que antes y que este abanico de novedosas posibilidades no siempre es accesible para algunos grupos sociales.

Debido a estas nuevas tecnologías nos preguntamos si podemos o debemos cambiar, o por lo menos modificar, los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos cuestionamientos nos conducen a distintas respuestas. Partimos del hecho que los ambientes virtuales son únicamente facilitadores para el aprendizaje y la enseñanza, pero también de cómo en la enseñanza de las matemáticas mejoran el rendimiento y diversifican las actividades que pueden desarrollar los alumnos.

Introducción

La mitad de la población mexicana es internauta, y casi la totalidad de los jóvenes. 62.4 millones de mexicanos usan internet (Villamil, 2016). Alrededor

del 70% de usuarios de internet no distingue entre información falsa y verdadera (Proal, 2016).

Estos datos muestran que el uso de las nuevas tecnologías no es automáticamente provechoso, que es necesario adecuar convenientemente cada herramienta tecnológica para beneficio real de las personas.

Ante la inmensa cantidad de información que un cibernauta debe “filtrar”, su capacidad de análisis es primordial.

Debido a que una característica fundamental de las matemáticas es el análisis lógico de procesos, entonces su adecuada enseñanza ayudaría a que la información captada por internet fuese mejor ubicada y procesada. A su vez, el internet podría apoyar a la enseñanza de esta ciencia.

Si pensamos en un científico de una ciencia experimental de hace un siglo traído al presente, éste quedaría perplejo al ingresar a un laboratorio y no sabría utilizar muchos instrumentos o realizar experimentos.

En cambio, quizá sí podría impartir su clase con poca dificultad. En analogía, un profesor de matemáticas puede impartir su clase sin recurrir a las nuevas tecnologías, sin embargo éstas pueden ayudar a facilitar su aprendizaje.

Es un hecho indiscutible que los gobiernos mexicanos no han apoyado de forma consistente la educación pues la inversión en ella es ínfima.

Optimizando esta situación por parte de nosotros los profesores y considerando a las nuevas tecnologías como el poder de la abstracción y las teorías científicas, entonces podemos emplearlas en nuestra labor.

Una ciencia que no es suficientemente apreciada por los matemáticos pero que se ha encargado de realizar estudios en la enseñanza de las matemáticas es la psicología.

La relación entre estas dos ciencias es intrínseca. Piaget (1994) señala seis etapas del desarrollo intelectual del niño en las que en cada una de ellas se aprecian las relaciones dialécticas con la matemática, desde un sentido intrínseco no necesario explícito.

En ese trabajo, Piaget hace manifiesto que una de las tareas de la psicología es el estudio de la adquisición, desarrollo y aplicación del pensamiento, en particular del matemático.

Para la psicología, las matemáticas son un objeto interesante de estudio por su relativa independencia de cuestiones extra-escolares, su importancia en la estructura escolar, su abstracción y el nivel de complejidad y dificultad en las tareas de aprendizaje que comprende.

La pregunta que se pretenden contestar en este contexto es ¿cómo se enseñan y se aprenden las matemáticas?

Las matemáticas se desarrollan en base a conceptos que la mayoría de las veces no tienen una representación física, o que al menos es difícil representarlos por imágenes y que para analizarlos es necesario pensar en sus interrelaciones, no en sus contenidos.

Este hecho representa una gran dificultad para su comprensión. A pesar de esta situación, no ha sido de interés primordial de los matemáticos desarrollar análisis de los procesos de razonamiento y en consecuencia de la elaboración de mecanismos para su enseñanza

Este tipo de investigación ha sido abordada por pocos matemáticos. En general, un profesor de matemáticas superiores cuando aborda el problema de la enseñanza se limita, cercanamente, a definir los temas que deben enseñarse.

Han existido controversias sobre si las matemáticas tienen un poder generador. Ya Judd, (1908) y Thorndike (1923), concluían que el principal logro de la educación matemática es el desarrollo de facultades mentales.

Aunque Thorndike afirmaba que la enseñanza directa de las competencias deseadas suele ser más eficiente y económica que los efectos indirectos que se esperan obtener.

El argumento de que lo aprendido al estudiar matemáticas no se transfiere o se generaliza, generó una reconsideración de las justificaciones para enseñar matemáticas, y ha puesto en lados opuestos a psicólogos y maestros de

matemáticas. Tenemos dos aspectos que consideramos íntimamente relacionados, pero que pueden armonizar o interferirse.

Los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje son los mismos que antes, aunque ahora pueden ser encarados con las nuevas tecnologías.

Estas tecnologías permiten tener a la disposición de los usuarios muchos instrumentos para su aprendizaje en cada momento.

Siendo una tarea de las matemáticas el análisis de la esencia de los objetos que estudia, es obligación de la educación matemática sintetizar de manera óptima el conocimiento que se requiere estudiar en cada curso.

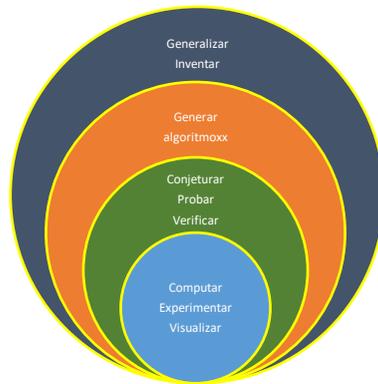
Es obligación del profesor, o al menos debería serlo, el requerir lo mínimo necesario para acreditar un curso, pero garantizándole al alumno el conocimiento que requerirá posteriormente.

En este trabajo apuntamos sobre la conveniencia de establecer un mínimo necesario de conocimiento requerido en un curso; sus posibles implicaciones negativas en el poder generador de las matemáticas y el diseño de un curso.

Marco teórico

Según el modelo del camino del descubrimiento del conocimiento matemático de Buchberger (Buchberger's Creativity Spiral) (ver Fig. 1) se distinguen tres fases:

Fig. 1 Espiral de creatividad de Buchberger



A partir de un conocimiento previo se proponen ejemplos (experimentación). Al estudiar varios ejemplos se encuentran patrones o propiedades comunes por observación, sugiriendo conjeturas.

Estas conjeturas se comprueban o rechazan, creando teorías o teoremas (comprobación).

En el desarrollo de las teorías aparecen nuevas situaciones no consideradas previamente, donde las teorías son aplicadas (aplicación); generando nuevos algoritmos y conocimientos. Se regresa entonces al estadio inicial, y se repite el proceso.

Muchas teorías sobre el aprendizaje consideran el aprendizaje como un proceso en el cual la experimentación debe ser esencial, y que no es necesario enseñar algo que puede ser aprendido por experimentación.

Actualmente se enseña matemáticas como un proceso deductivo, donde el estudiante tiene que aprender reglas o métodos, para luego intentar aplicarlos en la resolución de problemas donde principalmente se rehacen cálculos algebraicos. Kurtz (2000) recomienda el uso intensivo y extensivo de computadoras en la enseñanza de matemáticas. Sus ventajas según su parecer son:

Realimentación inmediata en las respuestas de los alumnos, y la consecuente detección de errores por parte de ellos.

Posibilidad de estudiar ejemplos más complejos y realistas.

Aprender experimentando.

Poder visualizar los problemas, formando imágenes mentales con lápiz y papel, o con la ayuda de tecnología y utilizarla con efectividad para el descubrimiento y comprensión de nociones matemáticas (Carrión, 1999).

Apoyo en el refuerzo de sus habilidades de cálculo.

Contexto

Podemos asumir las siguientes circunstancias:

El alumno requiere al profesor las 24 horas del día.

En matemáticas, los alumnos no saben qué preguntas se deben hacer y por lo tanto cómo y qué estudiar.

Es mejor abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera constructiva o experimental.

Ahora comentamos brevemente estas condiciones.

En el inciso (i) simplemente apuntamos lo que sería la situación ideal.

Respecto a (ii) podemos decir que desde fines de los 50' existe una brecha entre las matemáticas enseñadas en universidades y las de niveles anteriores, así como un decrecimiento de estudiantes en carreras relacionadas a matemáticas.

Esta situación viene sucediendo en mayor o menor grado desde entonces. El desfase de los alumnos que llegan a las universidades es notorio, porque ocurre la mayor deserción en los primeros años.

En particular por los cursos en el inicio de la licenciatura en Matemáticas como Cálculo Diferencial y Cálculo Integral impartidos en la UAM-I, y en general en las escuelas de matemáticas del país.

Concerniente a (iii), en la práctica docente que hemos vivido, y que coincide con la de algunos otros docentes cercanos a nuestra área del conocimiento, nos encontramos con la realidad de que nuestros alumnos están desmotivados y no alcanzan a percibir la utilidad práctica de su materia de estudio.

Las matemáticas tienen una parte muy abstracta, y los alumnos que estudian esta licenciatura usualmente se confunden en el lenguaje abstracto y simbólico. Aterrizar esta estructura en algo tangible resulta algunas veces muy difícil para el alumno, y que por otra parte no siempre aporta un mejor entendimiento a sus problemas conceptuales inmediatos.

Para un alumno sería ideal que le presentásemos una lista de cierto número de ejercicios que le asegurasen un buen grado de dominio de la materia en cuestión (y la aprobación del curso). Sin embargo, lo que usualmente hacemos es todo lo contrario.

Esto se relaciona con el tiempo que el alumno ocupa en comprender y aplicar una metodología.

La cuestión es, ¿cuántas actividades (o ejercicios) que proponemos no son esenciales para su aprendizaje?

Como profesores tenemos la obligación de buscar la esencia de los temas que se abordarán en un curso, pero claro que es una tarea muy difícil.

El minimalismo es una tendencia estética e intelectual que busca la expresión de lo esencial eliminando lo superfluo.

Las matemáticas son minimalistas en el sentido que los modelos matemáticos deben buscar la esencia de los procesos que trata de modelar, a costa de que si no es así resulte inservible por complicado.

En matemáticas los conceptos y la metodología son la parte relevante y profunda de esta disciplina. Y es donde subyace el potenciador del desarrollo de las facultades mentales. Pero contradictoriamente, encajona en una estructura muy rígida a los individuos. Precisamente esto es lo que encuentran tortuoso los estudiantes de matemáticas. Si además éstos se encuentran

exactamente en una etapa relativamente temprana de su vida puede resultar en algo contraproducente, o por lo menos difícil de asimilar.

Discusión

Desde un punto de vista histórico, la humanidad hace descubrimientos o avances científicos mediante experimentación; por prueba y error, en particular también en matemáticas.

Desgraciadamente esto lleva mucho tiempo, lo que es imposible reproducir en un curso. Además, las personas que investigan y aplican el método de prueba y error tienen un alto nivel de comprensión en la materia que investigan, muchas veces de expertos.

O sea que hacer una similitud de la experimentación en investigación en un salón de clases no es tan válida.

Ciertamente es una forma conveniente de desarrollar investigación, como se comprueba históricamente.

Sin embargo, habría que suponer más bien que el poder formativo o desarrollador de las facultades mentales que se asocian con las matemáticas está en la fase de la comprobación y la prueba, es decir, en su estructura metodológica deductiva.

Por otra parte, hay que separar la parte conceptual de la parte operativa de un tema o materia. Por ejemplo, es posible que el alumno pueda realizar las

operaciones elementales de suma y multiplicación de dos números reales, pero otra cosa es entender la construcción (de Dedekind) de la recta real, que es un tema avanzado de Análisis Matemático.

Podemos decir que hay niveles de entendimiento, y que debemos estar conscientes que la computadora nos podrá facilitar imágenes, pero que por sí solas no significan mucho sino que necesitan ser asociadas a un marco conceptual teórico que el alumno debe de alguna forma aprender.

El uso de la computadora nos permite llegar a los niveles más altos de entendimiento de los problemas al resolver la parte operativa o mecánica de las matemáticas, pero paradójicamente, quizá a costa de que el alumno no tenga la madurez necesaria de entendimiento para esto.

Recomendaríamos entonces el uso de la computadora como un apoyo, pero no como sustituto de los conocimientos de los alumnos. La computadora es un efectivo detector de errores con realimentación inmediata para el alumno.

Para ejemplificar esto, consideremos el siguiente ejercicio típico de un curso de Cálculo Diferencial. Se pide calcular el límite:

$$\lim_{t \rightarrow 0} \frac{1 - \sqrt{t+1}}{t}.$$

La computadora nos da inmediatamente el resultado correcto $-\frac{1}{2}$.

Pero el que el alumno no sepa cómo llegar a este resultado solamente retarda el aprender este procedimiento para cursos posteriores, porque en cursos más avanzados se le requiere que compruebe que esto es cierto.

Para su comprobación tendrá que hacer operaciones algebraicas muy similares a las que se necesitan realizar para el cálculo algebraico del límite, combinándolos con nuevos conceptos y elementos.

Es muy recomendable, por otro lado, que el alumno reciba inmediatamente la realimentación a las respuestas de los ejercicios que trata de resolver. Sean tareas expresamente recomendadas por el profesor o no.

El uso de la computadora resulta muy adecuado para la inmediata realimentación a sus respuestas.

En conclusión, lo que estamos diciendo es que no podemos asegurar que el desconocimiento de una habilidad matemática “menor”, como quizá es la simple manipulación algebraica, no repercuta en el aprendizaje posterior.

Es bueno remarcar, por otra parte, que la computadora nos ayuda a visualizar un problema matemático.

En el ejemplo anterior, la computadora nos puede apoyar sobre el posible resultado que “debemos obtener”. Al graficar la función

$$f(t) = \frac{1-\sqrt{t+1}}{t},$$

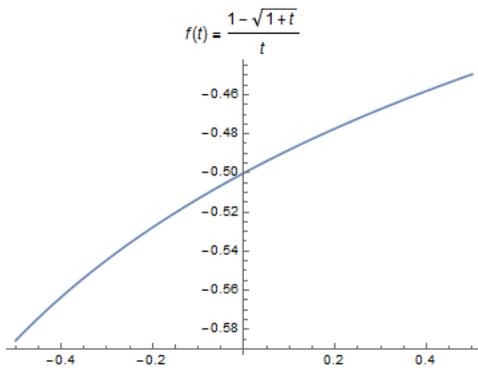


Fig. 2 Gráfica de la función $f(t) = \frac{1-\sqrt{t+1}}{t}$

La computadora nos muestra la Fig. 2. La imagen nos induce a pensar que los valores de la expresión algebraica $\frac{1-\sqrt{t+1}}{t}$ alrededor de $t = 0$ son cercanos al valor $-\frac{1}{2}$.

Es decir,

$$\lim_{t \rightarrow 0} \frac{1 - \sqrt{t + 1}}{t} = -\frac{1}{2}$$

Saber o suponer de antemano la respuesta ayuda mucho, y el verificar nuestras respuestas de distintas maneras es muy recomendable porque es una forma de asegurar la certeza de nuestro razonamiento o cálculo.

Por otro lado, tener únicamente la computadora para comprobar nuestros razonamientos no necesariamente es lo mejor.

El verificar de otras maneras las respuestas seguramente implicará mayor profundidad en los conocimientos por parte del alumno. Quizá esto no se enfatiza suficientemente.

Al final de cuentas, los distintos enfoques que demos a un concepto o problema nos proveen de más herramientas para entenderlo o resolverlo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje

Las matemáticas son una ciencia que tiene una metodología exacta y precisa cuyas implicaciones son válidas para siempre.

Existe una anécdota sobre alguien que demostró que “el hombre no puede volar”. La “falacia o error” de esta aseveración radica en los supuestos o hipótesis que se asumen como válidas, no en los procesos de deducción.

Esta ciencia ha constituido una fuerza motriz en la humanidad durante casi todo el tiempo.

Paradójicamente, el poder de las matemáticas de desarrollar las facultades mentales o potenciar las habilidades conlleva el costo de encajonar en una estructura rígida la forma de pensar y proceder de una persona. Podemos decir que le quita un poco de creatividad al alumno cuando no aplica estos conocimientos a la resolución de problemas.

Esto tiene mucho que ver, pensamos, con la necesidad como profesores de plantearnos los objetivos de un curso y hasta qué habilidades podemos exigir a nuestros alumnos.

Históricamente, los avances científicos más importantes se resuelven por prueba y error; además con la participación de varias personas que aportan

nuevas ideas, hasta que se sintetizan todos estos conocimientos en una teoría que lo comprende todo. ¿Por qué entonces individualizar el esfuerzo en un salón de clases, provocando la inhibición de los participantes?

Resulta relevante en este momento mencionar que la participación en clase de los alumnos es muy escasa provocada por temor.

El planteamiento que hacemos es muy concreto:

Plantear los objetivos del curso en base a una lista de ejercicios y problemas “tipo” que el alumno deberá ser capaz de resolver, en cursos básicos.

Uso de la plataforma virtual en la que el alumno pueda ejercitarse y realimentarse suficiente e inmediatamente.

Elaboración por parte del profesor de ejercicios y problemas que puedan ser consultados en una plataforma virtual, con soluciones.

La calificación determinante para aprobar un curso debería ser en base a los ejercicios o problemas que el alumno haya desarrollado previamente en clase o en el aula virtual.

Con base en el conocimiento adquirido durante el curso, desarrollar proyectos en grupos sobre problemas propuestos por el instructor o por los mismos grupos, aunque expuestos de manera individualizada.

Respecto al inciso (i) remarcamos que para el alumno promedio es frustrante cuando se encuentra en un examen un ejercicio que tiene un elemento desconocido para él. Igual si lo debió aprender en cursos anteriores o no.

Quizá esto es lo que más desconcierta a un alumno en su aprendizaje, y que en matemáticas suele ocurrir porque los profesores consideramos que el “ingenio” y la “creatividad” en la resolución de ejercicios o problemas son parte del aprendizaje.

En cuanto al inciso (ii), es importante que el alumno tenga la suficiente práctica en la resolución de ejercicios, y de los cuales tenga la realimentación pronta y confiable de sus respuestas. Incluso, es necesario que a través del aula virtual tuviera acceso a otros problemas semejantes a un problema o ejercicio cuando su respuesta no sea la correcta.

Dicho sea de paso, estamos trabajando en un proyecto que nos ayudará a generar por medio de la computadora problemas y ejercicios afines.

En el inciso (iii) estamos planteando el restringir en la medida de lo posible la discrecionalidad de los profesores en la evaluación, al acotar la discrecionalidad en los exámenes que deben presentar los alumnos para la aprobación del curso.

Al tener el alumno un objetivo bien definido para poder aprobar el curso, consecuentemente se podrá avanzar rápidamente en la parte teórica, lo que dará un espacio de tiempo para que la mayoría de los alumnos desarrollen proyectos donde se podrían aplicar los conocimientos adquiridos.

Aquí los alumnos tratarían de ser creativos y originales, discutiendo en grupos de trabajo, experimentando o simplemente planteando problemas.

Conclusiones

Los recursos informáticos pueden coadyuvar al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La utilización de estos recursos es esencialmente práctica y la comprobación de sus respuestas son inmediatas, mientras que en Matemáticas el aprendizaje es más teórico y la comprobación de respuestas no son mediatas generalmente, debido a las limitaciones humanas de tiempo y trabajo por parte del profesor.

Razón por la cual en la medida que introduzcamos más herramientas informáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje estaremos aterrizando, en cierta medida, la estructura simbólica y abstracta de las matemáticas al menos a niveles preuniversitarios o inicios del universitario.

El diseñar actividades que sean posibles de realizar a cualquier hora fuera de clases debe ser un requisito en el diseño de los cursos.

Pero no es suficiente el dejar tareas extramuros, sino que incluya la realimentación inmediata o pronta, y que sea confiable.

El uso de la computadora, específicamente de programas que procesen la parte algebraica y gráfica de temas matemáticos seguramente facilitarán al alumno su aprendizaje, al darle la posibilidad de practicar exhaustivamente.

Edward G. Begle (1969), matemático y educador propuso que las matemáticas educativas deberían ser una ciencia experimental que siguieran los mismos métodos de la física y las ciencias naturales, para construir una teoría de las matemáticas educativas en la cual se formulen hipótesis que sean comprobadas o modificadas de acuerdo a las observaciones. Por otra parte, se está orientando la investigación en educación cada vez más a los salones de clases y escuelas, y a los contenidos de los textos vigentes.

Esto hace que las teorías emanadas de estas investigaciones no tomen en consideración todas las variables para lograr una mejor enseñanza de las matemáticas.

Se necesita una integración más profunda de investigación y práctica docente, poniendo al mismo nivel, en todos los sentidos, ambas actividades.

El problema de la educación es muy complejo, y al considerar la injerencia de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las matemáticas se podría estar en un punto de partida para desarrollar investigación en educación. Nos podemos plantear para un futuro la pregunta: ¿Es posible optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática a tal grado que se puedan lograr nuevos elementos personalizados, independientemente de las características de cada entorno social y situación curricular de profesor y alumnos?

En estos puntos podemos estar de acuerdo.

Referencias

Begle, E. G. (1969), *The role of research in the improvement of mathematics education*. Educational Studies in Mathematics, 2, 232-244.

- Carrión M., V. (1999), Álgebra de funciones mediante el proceso de visualización. Depto. de Matemática Educativa, CINVESTAV.
- Freudenthal, H. (1979), *Mathematik als pedagogische Aufgabe*. Klett Studienbücher.
- Judd, C. H. (1908). The relation of special training to general intelligence, *Educational Review*, 36, 28-42.
- Kutzler, B. (2000). *The Algebraic Calculator as a Pedagogical Tool for Teaching Mathematics*. T3 World-Wide Conference (pp. 6-8), Tokyo, Japan.
- Macías Ferrer D. (2007), Las nuevas tecnologías y el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42.
- Piaget, J. (1994). *Seis estudios de psicología*. Madrid, España: Edición 3, Volumen 2: Labor.
- Proal J. P. (2016), *La masificación del rumor*, Edición Especial 53: Proceso
- Thorndike, E. L., Cobb, M. V., Orleans, J. S., Symonds, P. M., Wald, E.,
- Woodyard, E.(1923). *The psychology of algebra*. New York: Macmillan Co.

4.5 Perspectiva del B-learning en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en alumnos del primer semestre de la Universidad Anáhuac Oaxaca

Miguel Muñoz Cruz

miguel.munoz18@anahuac.mx

Resumen

Este trabajo analizará la percepción de los alumnos que genera el uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) para el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas básicas en la escuela de negocios de la UAO apoyándose del b-learning.

Para poder medir estas características se realizó una investigación con un enfoque mixto, el seguimiento del entorno virtual de aprendizaje y diseño de una encuesta virtual para una población de 105 alumnos estudiando la materia de matemáticas básicas, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 7% para así realizar el análisis del uso de este entorno virtual y establecer su factibilidad además de proponer de manera descriptiva el uso racional de este entorno para mejorar el rendimiento académico y comprensión de las matemáticas.

Introducción

La organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) no ve un alto o mediano crecimiento en la mejora educativa de México, esta organización menciona que el desempeño de México se encuentra por debajo del promedio OCDE en ciencias, lectura y matemáticas.

En promedio, el rendimiento en matemáticas mejoró en 5 puntos por cada tres años entre el 2003 y el 2015.

Los estudiantes en México declaran altos niveles de interés en ciencias y matemáticas, sin embargo, estas actitudes positivas están débilmente asociadas con el desempeño de los estudiantes en matemáticas [7].

Actualmente la mayoría de los estudiantes cuenta con el conocimiento mínimo de matemáticas, es decir, conocen solo lo visto hasta la secundaria o bachillerato, aún no se tiene la conciencia de su importancia en la industria, las empresas, la tecnología, finanzas, etc.

Por tanto, el siguiente trabajo de investigación tiene como objetivo general analizar la percepción de los alumnos que propicia un entorno virtual de aprendizaje (blackboard) en el proceso de aprendizaje de las matemáticas básicas en alumnos del primer semestre pertenecientes a la escuela de negocios de la universidad Anáhuac Oaxaca.

Para Espinosa [1] la enseñanza de las matemáticas mediante objetos interactivos de aprendizaje y la incorporación de la tecnología en las escuelas y en sus aulas, logra aprendizajes matemáticos significativos y una mayor motivación.

También para Pichardo [2] el uso de las plataformas de estudio digitales y las redes sociales han tomado un papel importante en los procesos de enseñanza aprendizaje, debido a las diferentes ventajas que aportan en cuanto a la

comunicación y trabajo colaborativo, permitiendo un proceso compartido de conocimiento que favorece la socialización del grupo.

Existen otros trabajos de investigación que estudian el impacto que tienen otras plataformas e-learning como son: Moodle, Dokeos, E-ducativa, etc. Uribe [3] realizan un estudio e-learning a través de un aula virtual y poder estudiar las experiencias y relaciones de los alumnos y profesores y poder visualizar los procesos de mejora con esta alternativa. Báez [4] explora las percepciones y experiencias de estudiantes, docentes y coordinadores sobre los modelos pedagógicos en una modalidad virtual de estudio.

Otros autores como Albano [5] estudian las competencias matemáticas o específicas en entornos virtuales como Intelligent Web Teacher (IWT), ya que les permite crear a los alumnos unidades de aprendizaje personalizadas y así poder adquirir mejor el conocimiento.

Otro estudio acerca de la enseñanza de las matemáticas a través de e-learning lo menciona Gamboa [6] el cual propone que LeActiveMath es un sistema basado en Web de apoyo al aprendizaje de las matemáticas y que explota varios estándares y tecnologías asociadas al aprendizaje en la virtualidad.

En otros centros de investigación como el CENIDET, se han desarrollado experiencias de aprendizaje virtual a distancia en ámbito de la enseñanza de las matemáticas en educación superior para ingenierías relacionadas en ciencias de la computación por medio de la plataforma Moodle [8].

En consecuencia, se debe revisar la planeación educativa, el diseño o modelo de instrucción más apropiado que nos permita poder alcanzar nuestro objetivo y obtener un aprendizaje más significativo que contraste con las experiencias tradicionales.

Por lo anterior la presente investigación analizará el impacto que tiene la implementación del entorno de aprendizaje virtual en cuanto a rendimiento académico, motivación y relaciones sociales.

De tal forma que al final del estudio se pueda justiciar positivamente o negativamente el uso de esta.

Además, que con el transcurso del tiempo se podrán hacer mejoras del curso en cuanto a organización, contenido y diseño, con la finalidad de optimizarlo y proponer los siguientes cursos de matemáticas con esta modalidad e-learning.

Metodología

El diseño de esta investigación es de enfoque mixto, porque liga lo cuantitativo con lo cualitativo, de ejecución secuencial porque se trabajó en diferentes etapas durante el semestre de tal manera que al final se pudiera aplicar un cuestionario virtual como instrumento cuantitativo y cualitativo. Además, que se hace un seguimiento del uso del entorno virtual de aprendizaje en la materia de matemáticas.

Este estudio también incluirá un análisis de la importancia del diseño instruccional aplicado con una visión desde el punto de vista general de sistemas.

El cuestionario virtual se aplicó a alumnos del primer semestre en la materia de matemáticas básicas e inscritos en la escuela de negocios, se obtuvieron 69 respuestas con un margen de error del 7% y un nivel de confianza del 95 %. Para la comprobación de la confiabilidad del cuestionario virtual se calculó el alfa de Cronbach con un $\alpha=0.9$.

Aspectos que considerar

Es importante mencionar algunas definiciones que diversos autores prestan atención en el diseño instruccional, así como su importancia para el desarrollo de los objetivos en el aula, de tal manera que el aprendizaje que adquieren todos los involucrados en este proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo e integral.

El diseño instruccional es un proceso sistemático fundamentado, planificado y estructurado que, a partir de los objetivos del curso, la guía académica y la evaluación cualitativa y cuantitativa, permite a un estudiante apropiarse de los conocimientos de una determinada materia a través de indicaciones precisas distribuidas en cuatro _ámbitos: las actividades preliminares, los ejercicios, la actividad integradora y un caso integrador [10].

Para Martínez [11] el objetivo principal del diseño instruccional es propiciar el desarrollo de habilidad y destrezas, así como favorecer la adquisición del conocimiento en forma directa, y hace una observación general de la

importancia de este diseño debido a que lo justifica como el camino o guía que todo educador debe trazar al pretender dirigir un curso, independiente de la modalidad de éste.

Para Chacín [12] el diseño instruccional, sobre todo si se trabaja con ambientes virtuales, supone una descripción de la interacción que se produce entre los protagonistas del proceso didáctico en cada uno de los momentos en que se desarrolla la acción didáctica, los aspectos generales considerados para la apreciación de la e-moderación, resultan indispensables las habilidades requeridas para propiciar la asistencia académica y técnica adecuada, oportuna y permanente durante el proceso de formación en línea apoyándose en la herramientas comunicacionales síncronas y asíncronas, para generar un ambiente de aprendizaje cálido, sociable, motivador, interactivo, colaborativo y socio constructivo.

Por último, Chiappe [13] considera que es importante el diseño instruccional desde el punto de vista a quien ejerce dicha labor, así como importante comprender para que se diseña ya que existen una gran diversidad de posibilidades de aplicación.

Características del grupo de estudio

Las características generales del grupo de estudiantes de la licenciatura de negocios cursando el segundo semestre en la UAO, podemos separarlas grosso modo en dos aspectos:

Aspectos positivos:

Alumnos entre los 18 y 19 años.

Apegados al uso de la tecnología por medio de dispositivos móviles.

Consideran que el uso de la tecnología es primordial para todo.

Todos cuentan, al menos durante la clase, con un dispositivo móvil.

Conocen el plan de estudios de su licenciatura, por consecuencia lógica, conocen que deben llevar la materia de matemáticas durante cinco semestres.

Aspectos negativos:

Algunos consideran la materia innecesaria.

Aplican la tecnología solamente para el uso de las redes sociales u otros aspectos en los que no está involucrado el interés del aprendizaje en alguna otra área su licenciatura.

Tomando como referencia el punto anterior, el uso de un EVA, planteado en un principio les ocasiona cierta molestia o dificultad para usarlo.

Resultados

Para la presente investigación se realizó una encuesta en formato digital en forms de Microsoft con 10 preguntas o ítems de los cuales 2 ítems cualitativos y 8 ítems cuantitativos cerrados con escala de Likert del 1 al 5, donde 1 representa nada satisfactorio y 5 muy satisfactorio. Para medir el grado de fiabilidad de los ítems se calculó el alfa de Cronbach de la siguiente manera:

$$\alpha = [k / k-1][1 - \sum v_i / \sum v_t]$$

donde:

k = total de ítems = 8 (cuantitativos en la escala de Likert)

Σv_i = 8.60, sumatoria de las varianzas individuales por ítem.

Σv_t = 42.10, sumatoria de las varianzas totales de cada uno de los ítems.

Arrojando un $\alpha = 0.9092$ por lo que podemos concluir la fiabilidad del cuestionario aplicado.

La estructura del formulario se muestra en el cuadro 1. En éste se muestra la escala entre 1 y el 5, donde 1 es para nada satisfactorio y 5 es muy satisfactorio. Hay que señalar que también se colocaron dos preguntas cualitativas: género y opinión acerca del curso o y del uso del EVA.

Cada ítem corresponde a las siguientes preguntas:

Encuesta digital para medir el gusto del EVA					
Ítem 1	1	2	3	4	5
Ítem 2	1	2	3	4	5
Ítem 3	1	2	3	4	5
Ítem 4	1	2	3	4	5
Ítem 5	1	2	3	4	5
Ítem 6	1	2	3	4	5
Ítem 7	1	2	3	4	5
Ítem 8	1	2	3	4	5

Cuadro 1.

Ítem 1: A lo largo de este tiempo, en relación a la materia de matemáticas, ¿En qué nivel la calificarías según la dificultad de la materia?

Ítem 2: En general ¿Consideras que el uso de la plataforma @aprende (blackboard) te ha sido útil?

Ítem 3: ¿La plataforma @aprende (blackboard) la consideras útil para el aprendizaje de matemáticas?

Ítem 4: ¿La plataforma @aprende la consideras útil para subir actividades o disfrutes académicos?

Ítem 5: ¿En qué nivel de satisfacción pondrías la plataforma @aprende para el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas?

Ítem 6: ¿Crees que la plataforma @aprende te han ayudado a adquirir competencias de trabajo colaborativo?

Ítem 7: ¿Cómo calificarías tu experiencia con respecto al uso de esta plataforma?

Ítem 8: ¿Te gustaría tener otras materias ocupando la plataforma @aprende?

Con los datos obtenidos se tuvo una participación del 57% de mujeres y un 43% de hombres como se muestra en el cuadro 2. De esta misma población el 30% de los hombres y 37% de mujeres consideran que la materia tiene un alto grado de dificultad esto en entrevista con algunos alumnos no se debe al uso del EVA sino a la rutina que implica la materia.

Participación de estudiantes		
Sexo	%	Alumnos
Hombres	43	30
Mujeres	57	39
Total	100	69

Cuadro 2. Distribución de la muestra por sexo.

Con respecto al nivel de aceptación del uso del EVA, el 51% de los estudiantes consideran que éste les ha sido de gran utilidad porque les permite la entrega de sus disfrutes académicos en determinado tiempo de tal manera que pueden gestionar su tiempo adecuadamente sin interrumpir de manera significativa el tiempo que les toma realizar otros disfrutes académicos de otras materias.

En la figura 1 se muestra la gráfica del nivel de aceptación, donde 1 representa para nada satisfactorio y 5 es muy satisfactorio, en escala de Likert.

Perspectiva del alumno con respecto a la utilidad del EVA

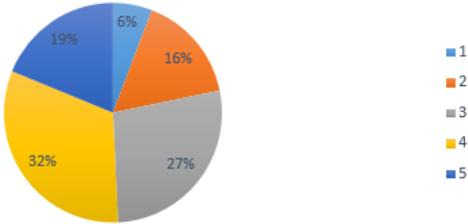


Figura 1. Perspectiva del alumno con respecto a la utilidad del EVA

La figura 2 representa la perspectiva que tienen los alumnos con respecto al proceso de aprendizaje exclusivamente de las matemáticas básicas haciendo uso del EVA, esta imagen muestra que el 59% de los estudiantes consideran que el uso del EVA les favorece de manera significativa en el proceso de aprendizaje de las matemáticas, 25% de los estudiantes muestran una actitud de indiferencia en el uso de ésta.

Este porcentaje de indiferencia se debe, según entrevista con algunos alumnos, al tiempo de disponibilidad de cada actividad, el 16% de los alumnos consideran que el tiempo para realizar un disfrute académico en el área de las matemáticas no es suficiente por lo que toman una actitud de poco agrado con respecto al uso del EVA.

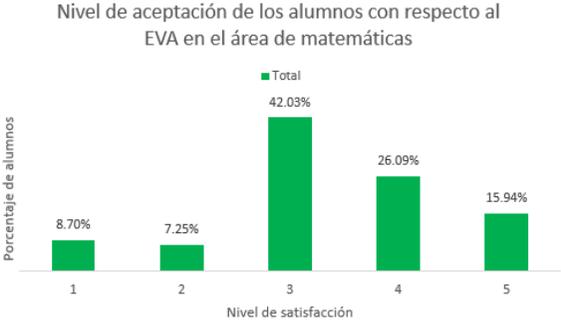


Figura 2. Nivel de aceptación del EVA con respecto al área de las matemáticas

En el cuadro 3 se puede apreciar la opinión de los alumnos con respecto a que tanto el uso del EVA los motiva a trabajar colaborativamente.

Estos resultados han sido por las diferentes estrategias docentes para las actividades propuestas en el EVA, como por ejemplo se realizaron *scape 442rooms* en equipo, resolución de problemas a diario por pares y por equipos de tal manera que una de las prioridades era compartir el conocimiento adquirido y que todos participaran.

Participación de estudiantes		
Sexo	%	Alumnos
Hombres	22	15
Mujeres	25	17
Total	42	32

Cuadro 3. Perspectiva de los alumnos del EVA y que tanto les influye en el trabajo colaborativo

La figura 3, muestra de otra forma estos resultados y cabe destacar que el 30% de los estudiantes muestran una actitud de indiferencia ante esta interrogante, lo anterior debido a la transición del medio previo a la universidad y en entrevista con la mayoría de los alumnos, están acostumbrados a adquirir competencias, como: resolver, realizar, graficar, etc. Y no existió previamente la cooperación, la solidaridad por apoyar al compañero.

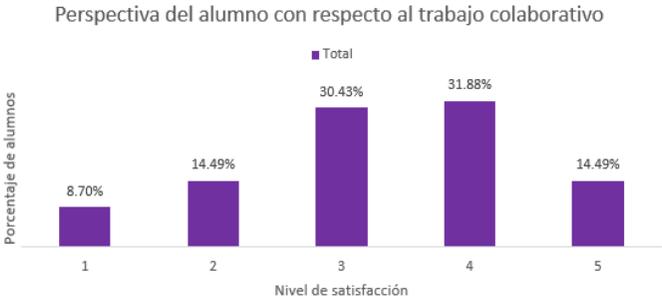


Figura 3. Perspectiva del alumno con respecto al trabajo colaborativo vs EVA

Otra perspectiva interesante que arrojó la investigación fue el nivel de satisfacción de los estudiantes en el uso del EVA. En la figura 4 se puede observar que el 17% de los varones y el 22% de las mujeres tienen una opinión satisfactoria, así como el 4% de los hombres y el 6% de las mujeres opinan que el uso del EVA es muy satisfactorio.

Un gran porcentaje de los estudiantes el 39% tienen una opinión de indiferencia ante el uso de ésta, este porcentaje alto de indiferencia se da debido a la generación a la que pertenecen y que prácticamente están acostumbrados a utilizar todo tipo de tecnología para el aprendizaje, sin embargo, hay que

destacar que el aprendizaje colaborativo de las matemáticas a través del EVA les ha resultado de cierta manera novedoso.



Figura 4: Nivel de satisfacción del alumno vs EVA

Conclusiones

Con la presente investigación queda demostrada la perspectiva b-learning de manera general que tienen los alumnos del primer semestre cursando la materia de matemáticas básicas, inscritos en la escuela de negocios de la Universidad Anáhuac Oaxaca. Sin embargo, existe aún un camino largo por recorrer para realizar las mejoras correspondientes de los cursos a futuro. Marcelo [9]

Menciona el nuevo perfil del docente ante las prácticas e-learning como son:

- Experto en el contenido
- Experto metodológico
- Diseñador de medios
- Diseñador Web

Administrador de la plataforma

Profesor – Tutor

Coordinador del curso

Gestor

Por tanto, podemos concluir que para mejorar los porcentajes de aceptación del EVA b-learning tenemos que mejorar en todos los puntos antes mencionados.

La alfabetización digital para los procesos de enseñanza aprendizaje aún se tienen que estar puliendo a través del tiempo con el fin de poder transformar al alumnado.

También se ha encontrado a lo largo del semestre que este recurso tiene mayor significado en evaluaciones de actividades como disfrutes y evaluaciones semiparciales por lo que se tienen que diseñar de manera eficiente propuestas pedagógicas constructivistas y con enfoque en el aprendizaje basado en problemas y proyectos, así como realizar planteamientos de problemas innovadores que potencien todos los recursos disponibles en la universidad y dejen un sentido sustantivo en los alumnos.

Referencias

- Espinosa J.C., (2017). *La incidencia de los objetos de aprendizaje interactivos en el aprendizaje de las matemáticas básicas*, Ciencia Tecnología Sociedad. pp. 63 – 84.
- Pichardo I.M., (2016). *Percepción en el uso de las redes sociales y su aplicación en la enseñanza de las matemáticas*, Revista de medios y educación, pp. 165 – 186.
- Uribe, I. C., (2011). *Experiencia de un trabajo colaborativo con estudiantes y docentes de diferentes países mediado por las tecnologías de la información y la comunicación: proyecto colaborativo interuniversitario*, Educación Comunicación Tecnología. pp. 1 – 21.

- Báez, C. P., (2013). *Pedagogical models, collaborative work and interaction on line undergraduate programmes in Colombia: still some way to go*. Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento. pp. 431 – 446.
- Albano, G., (2007). *Conocimientos, destrezas y competencias: un modelo para aprender matemáticas en un entorno virtual*, Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento. pp. 115 - 145, (2012).
- Gamboa, R. M., *Modelo del estudiante para ambientes virtuales de aprendizaje en Web*, Revista de innovación Educativa. pp. 21 – 37.
- PISA-2015-México, *PISA-2015-México* 9 de agosto de 2018, www.oecd.org.
- Ramírez, J. L., (2012). *Teoría de la actividad y diseño de cursos virtuales: la enseñanza de matemáticas discretas en Ciencias de la Computación*, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. pp. 130 – 171.
- Carlos Marcelo, (2006). *Prácticas de e-learning*, <https://www.researchgate.net/publication/236000896>.
- Branbila López, Leticia (2006). *El diseño instruccional como proceso coadyugante de identidad profesional del trabajo social*, Revista Apertura. pp. 31 – 43.
- Martínez Rodríguez, Azucena del Carmen (2009). *Investigación documental: El diseño instruccional en la educación a distancia*, Revista Apertura. pp. 104 - 119,
- Amaro de Chacín Rosa, (2012). *La valoración del diseño instruccional y la e-moderación en experiencias didácticas virtuales en el contexto universitario*, Revista de Pedagogía. pp. 199 – 234.
- Andrés Chiappe, Laverde (2008). *Instructional Design: Role, Phase an Process*, Revista informática Educativa. pp. 229 – 239.

4.6 Aprendizaje con plataforma Moodle, en modalidades E-learning y B-learning en Educación Normal

Melina Cano Corona

uvasyduraznos@gmail.com

Fernando Cano Corona

esparta7905@hotmail.com

Ariana Cano Corona

arico_96@yahoo.com.mx

Resumen

El presente trabajo de investigación se constituye como una propuesta de innovación en la que se incorporan herramientas tecnológicas en los procesos de aprendizaje, a través de esta se materializan necesidades curriculares actuales en torno al desarrollo de competencias profesionales para facilitar en mayor medida la accesibilidad de la educación virtual, posibilitando la flexibilidad curricular y la autonomía del aprendizaje en los estudiantes normalistas.

En este trabajo se propone la incorporación y aplicación de los sistemas E-learning y Blended learning en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” a través del uso de una plataforma gratuita MOODLE, como un recurso de aprendizaje para mejorar el índice de aprovechamiento con las estudiantes, para el diseño e implementación de mejores ambientes de aprendizaje y para utilizar las tecnologías de información y la comunicación desde un enfoque formativo, que les permita enfrentar a las normalistas los retos de la Sociedad del Conocimiento.

Introducción

Actualmente los ambientes de aprendizaje tradicionales (limitados comúnmente a los espacios físicos o aulas) han cambiado y se han enfocado en buscar nuevos métodos hacia la enseñanza y la formación de conocimientos, habilidades y actitudes que incluyan los ámbitos presencial, semipresencial o totalmente virtual.

Por esta razón, la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje ha sido orientada a usar herramientas tecnológicas, ya que estas ayudan a satisfacer necesidades vinculadas con la falta de espacios, problemas del tipo laboral con los estudiantes.

Desde la perspectiva de los docentes, es indispensable estar conscientes de la importancia y el papel que juegan actualmente las herramientas tecnológicas en la educación superior y, sobre todo, en el desarrollo profesional de los individuos.

Sin embargo, según estudios reportados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los sistemas e-learning no han sido capaces de revolucionar los sistemas de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, debido principalmente a dos factores:

La baja aprobación de los contenidos de las asignaturas, por parte de los sistemas, administración y contenidos electrónicos, divididos en “objetos de aprendizaje” (manipulados y reconstituidos) para lograr múltiples objetivos pedagógicos, pero sin una relación directa con el logro del perfil de egreso.

Como resultado de lo anterior, se observa que la mayoría de las instituciones educativas han utilizado las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para servicios administrativos, más que para los procesos de enseñanza-aprendizaje, como debieran enfocarse y de esta forma aprovechar los recursos tecnológicos disponibles para el logro de mayores competencias profesionales.

Aunque los actuales modelos educativos están basados en el desarrollo de competencias, y promueven los cuatro pilares fundamentales; aprender a ser, aprender a hacer, aprender a saber y aprender a convivir.

La mayoría de los planes de estudio en las instituciones de educación superior se han enfocado más en la capacitación de profesionales ya que carecen de flexibilidad dedicándose más horas a las horas presenciales y dejando de lado la flexibilidad requerida en la actualidad, si consideramos que la mayoría de los estudiantes mexicanos son de tiempo parcial debido a que trabajan o se ausentan por problemas de salud y familiares.

Planteamiento del problema

En México, en la Educación Normal las TIC se introducen formalmente en el currículum educativo a través del nuevo plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria, en el año 2011; en este sentido Brun (2011) refiere que la OCDE analizó los procesos de formación de docentes en TIC en 11 países de la región latinoamericana entre los años de 2002 al 2009 y su informe reveló que en la mayoría de estas instituciones tienen como eje principal el uso de computadoras y software de modo tradicional; esto implica la necesidad de un

cambio en el currículum escolar, aplicable bajo el enfoque de la reingeniería educativa.

Brun (2011) también señala que en la práctica educativa no se asegura el uso formativo de las TIC debido a factores como la competencia básica que poseen los docentes en servicio y en formación en el manejo de la tecnología, la actitud negativa hacia esta y la falta de integración de la tecnología en sus actividades pedagógicas en el aula; explica que en la etapa de formación inicial de docentes se tienen que cambiar las prácticas pedagógicas para no replicar la concepción instrumentalista del uso de tecnología en el ámbito educativo.

En el plan de estudios de la LEP 2012, los programa de estudios Las TIC en la Educación y La tecnología informática aplicada a los centros escolares muestran que en su diseño curricular recuperan el enfoque de Nociones básicas de Estándares de competencia de las TIC para docentes propuestos por la UNESCO, este enfoque en el diseño curricular es insuficiente para el desarrollo de competencias establecidas en el perfil de egreso.

Su diseño curricular también muestra que es predominantemente presencial, lo que limita la formación de docentes para afrontar los retos que plantea el contexto laboral, social y cultural ante las necesidades de la sociedad del conocimiento; los programas de estudio relativos a las TIC en Educación Normal tienen que revisarse en relación a los contenidos temáticos, métodos y estrategias pedagógicas para el uso de la tecnología; Vaillant (2013) señala que son pocos los docentes que reflexionan acerca del impacto y de los retos que implican la utilización de tecnologías en el desarrollo de competencias

profesionales de los normalistas, por lo tanto se reafirma la necesidad de transformar el diseño curricular que pueda superar la visión instrumentalista y hacer posible la flexibilidad académica como elemento constitutivo de su formación.

Para fortalecer la formación de las estudiantes de Licenciatura en Educación primaria, se propone que la Normal Rural “Lic. Benito Juárez” ofrezca dentro de sus programas educativos y diseño de ambientes de aprendizaje, herramientas tecnológicas con el uso de Internet y por medio de estas, las estudiantes pueden apoyar su proceso educativo con la flexibilidad de estar o no presencialmente en las aulas

Esta forma de aprendizaje, apoya el uso de nuevas tecnologías de la información y por este medio será posible crear y distribuir contenidos educativos sin limitaciones de tiempo o espacio, adaptando el aprendizaje del estudiante a sus preferencias.

La plataforma de aprendizaje electrónico propuesta Moodle, está diseñada para soportar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma semipresencial (blended-learning) y virtualizada (e-learning) y puede ser alojada de forma gratuita en un servidor con ciertas características del sistema operativo Ubuntu (software libre y de código abierto) y de hardware para dar servicio a la comunidad normalista.

Marco Teórico

Educación a distancia

E-learning, procedente del término electronic-learning; ofrece programas educativos de aprendizaje a través de medios electrónicos y distribuye los contenidos vía internet, intranet, audio/video, transmisión por satélite, TV interactiva y CD-Rom.

Esta forma de aprendizaje es un modelo que parte de los primeros pasos dados por la educación a distancia donde se combina enseñanza en línea con asistencia tradicional; existen dos modalidades básicas de e-learning:

E-learning, el conocimiento se distribuye de manera exclusiva por Internet.

B-learning o blended learning, combina el aprendizaje a distancia con el aprendizaje de forma presencial.

Las principales características que promueve la incorporación de las TIC, según un estudio realizado por la OCDE son:

Servicios y materiales de enseñanza personalizados, existe la posibilidad de aprovechar los recursos directamente de la red y eficientar el tiempo.

Flexibilidad que permite al estudiante elegir su propia vía de aprendizaje.

Comunicación interactiva y feedback (comunicación de retorno), ya que hay una comunicación de doble dirección ya sea al instante o posterior.

Seguimiento y registro individual de los procesos educativos.

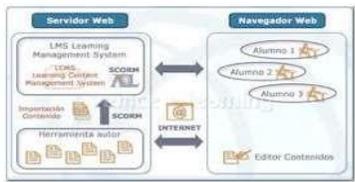
Autoevaluación y monitorización, que implica mayor responsabilidad del rendimiento del estudiante.

Información técnica de la plataforma Moodle

Las herramientas tecnológicas más utilizadas por los sistemas e-learning son los Sistemas de Administración de Aprendizaje o LMS (Learning Management System), estos programas permiten al profesor y/o universidad manejar los módulos necesarios para una enseñanza online, es decir, la configuración de cursos, matriculación de alumnos, calificaciones, utilizando los servicios de comunicación de Internet como el correo, los foros, las videoconferencias o el chat.

Para realizar la gestión de sistemas de administración de aprendizaje (LMS), es necesario identificar sus principales características y diferenciarlos claramente de los sistemas de gestión de contenido (CMS). Debido a que ambos términos se han utilizado indistintamente, es posible que exista confusión en su uso y para esto se establece la siguiente tabla comparativa:

Tabla.1 Sistemas de administración y gestión de contenidos

Sistemas de gestión de contenido CMS	Sistemas de administración de aprendizaje LMS
Programa que permite crear una estructura de soporte para la administración de contenidos en páginas web.	Software basado en un servidor web que provee módulos para procesos administrativos y de seguimiento que se requieren para un sistema de enseñanza.
Controla una o varias bases de datos donde se aloja el contenido del sitio.	Administra, distribuye y controla las actividades de formación presencial o aprendizaje electrónico de una institución.
Permite la fácil y controlada publicación en el sitio a varios editores.	Gestiona usuarios, recursos, materiales y actividades de formación.
	Realiza evaluaciones

Con base en la comparación, el uso de la herramienta LMS permite al alumno seguir el curso, realizar las actividades programadas, comunicarse con el profesor y con otros alumnos, así como dar seguimiento a su progreso con datos estadísticos y calificaciones.

Pero el principal inconveniente de las plataformas LMS, es que en ocasiones son costosas y difíciles de mantener o administrar, por lo que pocas instituciones desarrollan o cuentan con esta herramienta.

Una alternativa viable es utilizar plataformas LMS basadas en software libre (una vez que se ha realizado el desarrollo del sistema puede ser usado, copiado, estudiado, modificado y redistribuido libre y gratuitamente en internet) por lo que es propiedad de todos y no existe un monopolio.

Existe diversidad de plataformas gestoras de aprendizaje LMS basadas en software libre entre las que destacan Dokeos, BlackBoard, Moodle, o algunas otras, a continuación se presenta una tabla comparativa sobre estas

Tabla 2. Comparativo de plataformas de aprendizaje

HERRAMIENTAS	DOKEOS	MOODLE	BLACKBOARD
1. Comunicación: chat, foro de dudas y foro	Cuenta con foros, wiki y videoconferencia.	Cuenta con comunicación asincrónica y sincrónica como chat, Wiki, foros de dudas, mensajería instantánea y foros de debate.	Cuenta con un tablero de discusión en el que se integran los foros y correo electrónico, tiene wiki y blog por equipos.

2. Administración de acceso y de roles	Cuenta con 4 niveles de roles: profesor, alumno, responsable de RRHH y administrador.	Cuenta con 7 niveles de roles: administrador, autor, profesor, estudiante, non-editing, teacher, guest, authenticated user;	Cuenta con algunos niveles de roles institucionales: alumno, personal docente, personal, ex- alumnos, invitado,
3. De creación de contenido	Cuenta con 10 hojas de estilo y pueden descargarse otras 6 plantillas para la creación de contenido y ejercicios en línea.	Tiene plantillas de diferentes estilos y 5 formatos de cursos: Learning Activity Management System (LAMS), SCORM,	Cuenta con un catálogo de cursos predeterminados, así como un catálogo de cursos externos.
4. Usuarios externos	No permite tener usuarios externos.	Es posible incorporar usuarios externos.	Es posible incorporar usuarios externos.
5. Costo	Es un software de código libre, gratuito.	Es un software libre y de distribución gratuita.	Tiene costo anual y se debe pagar la licencia de uso.
6. Seguimiento e informes sobre el desempeño de las alumnas	No dispone de calificaciones, solo permite ver los resultados de los ejercicios y se pueden exportar a Excel y CVS.	Permite elaboración de tests para evaluar los aprendizajes de los estudiantes; así como importar y exportar preguntas con determinados formatos. Archiva las calificaciones y exporta a Excel	Diseña encuestas, quizzes y exámenes y lleva a la administración del desempeño de los alumnos. Accesa a las calificaciones de los alumnos y crea informes
7. Información del usuario	Contiene fotos e información general del usuario, dispone de campos adicionales para los usuarios.	Contiene fotos e información general del usuario, además se tiene la disponibilidad de definir campos adicionales para los usuarios.	Contiene fotos e información general del usuario, además dispone de campos adicionales para los usuarios.
8. Idioma	Español	Español	Español

9. Creación de Actividades	Integra (lecciones, descripción del curso, ejercicios, glosario, calendario) interacción, seguimiento y videoconferencia.	Permite la creación de tareas, encuestas, glosario, lección, taller, hotpotatoesquizz, foros, chats, así como calendario agregando actividades en un tiempo destinado.	Permite crear el diseño de las actividades del curso, personalizar el formato de diversos documentos, y realizar evaluaciones,
----------------------------	---	--	--

Fuente: Elaboración propia (2014)

Por los beneficios que ofrece el utilizar software libre y las características mencionadas, la propuesta de plataforma a utilizar en la Escuela Normal Rural es Moodle (acrónimo de Modular Object-OrientedDynamicLearningEnvironment, es decir, Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular) como una de las aplicaciones para ofrecer educación flexible (ver Fig. 1), de igual forma a nivel pedagógico ofrece funcionalidades como:

Promueve la pedagogía constructivista social, por el carácter colaborativo de las herramientas utilizadas y la filosofía de trabajo en la que se sustenta.

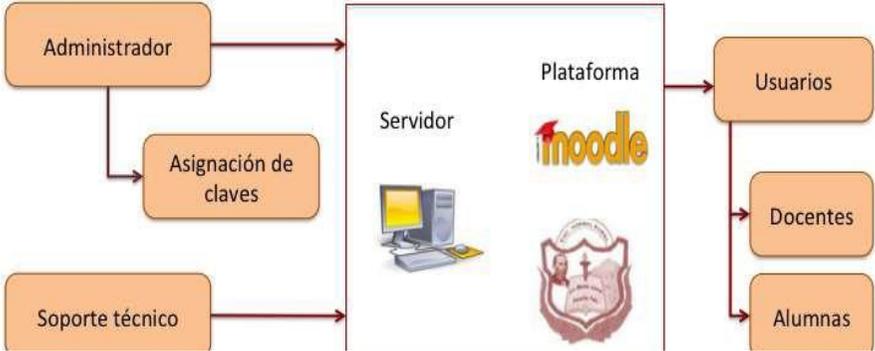
Es adecuado para la enseñanza a través de la red, como para complementar la enseñanza presencial.

Tiene una interfaz atractiva, de tecnología sencilla, ligera eficiente y compatible. Permite el acceso de invitados a los cursos.

Es fácil de instalar, por lo que no requiere un nivel avanzado de conocimientos informáticos para su implementación.

Un sitio Moodle puede albergar miles de cursos y estos pueden ser clasificados en distintas categorías.

Fig.1 Estructura de la Plataforma Moodle en la Escuela Normal Rural



Fuente: Elaboración propia (2014)

La propuesta de implementación de esta plataforma es a través de una computadora personal usada como servidor web, con:

Sistema Operativo GNU Linux distribuciones Ubuntu 5.01 y Debian en su modalidad server.

En dichos servidores se instalará la página de la Escuela Normal Rural, el sistema de aprendizaje en línea e-learning y el Sistema Integral de Información de la Normal Rural, se pretende instalar un servidor dedicado a la plataforma e-learning, con las siguientes características:

- Computadora de la marca DELL
- Procesador Intel CoreDuo a 2.2 GHz
- Disco duro de 160 GB y 16 gigas de memoria

Este servidor estará soportado por sistema operativo de código abierto Debian, y con instalación APACHE, MySQL y la plataforma Moodle, está pensado para almacenar los cursos e-learning que están en desarrollo y cuando estén funcionando al 100%, también almacenará la información de cursos en línea de profesores que apenas están iniciado el uso de estas herramientas tecnológicas.

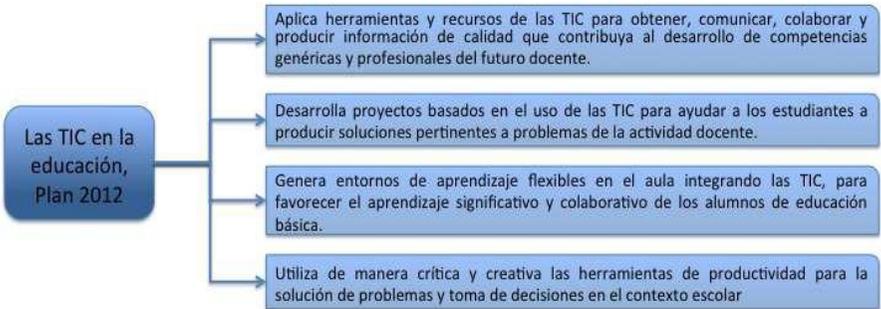
Metodología

Propuesta de aplicación B-learning: cursos en línea

La implementación de la modalidad B-Learning es aplicable a la mayoría de los cursos del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP).

Sin embargo, en el curso específico de “Las TIC en la Educación” correspondiente al primer semestre, será donde se utilice la aplicación B-learning, la malla curricular ubica a este curso en el trayecto formativo: lengua adicional y tecnologías de información y comunicación y tiene como propósito fundamental desarrollar competencias que le permitan a los futuros docentes de Educación Básica, integrar el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las competencias que se destacan están referidas al perfil de egreso y se desagregan a continuación en la siguiente figura:

Fig.2 Competencias a desarrollar en el curso: Las TIC en la Educación LEP, Plan 2012



Fuente: Elaboración propia (2014)

Como puede destacarse, es fundamental que el docente actual facilite a las estudiantes distintas maneras de representar la información por medio del software, las aplicaciones web y las tecnologías de hardware existentes. Una vez generada la información es necesario almacenarla, distribuirla y/o publicarla ya sea de manera física o en la nube virtual.

El curso está dividido en cuatro unidades de aprendizaje, que se detallan en la siguiente Tabla:

Tabla 3. Competencias que se desarrollan en el curso Las TIC en la educación

<p>Unidad de aprendizaje I. Búsqueda, veracidad y seguridad de la información</p> <p>Capacidades a desarrollar:</p> <p>El estudiante, dominará los conceptos básicos de redes.</p> <p>El estudiante, realizará búsqueda de recursos en Internet.</p> <p>El estudiante, utilizará fuentes digitales de la información.</p> <p>El estudiante, usara técnicas e instrumentos de evaluación para garantizar la veracidad de la información.</p> <p>El estudiante, revisará aspectos éticos y legales asociados a la información digital.</p>	<p>Unidad de aprendizaje II. Comunicación y colaboración</p> <p>Capacidades a desarrollar:</p> <p>El estudiante, conocerá el hardware y software asociado a las TIC.</p> <p>El estudiante, usará herramientas de comunicación en Internet.</p> <p>El estudiante, usará herramientas y recursos de la web 2.0.</p>
<p>Unidad de aprendizaje III. Producción y gestión de la información</p> <p>Capacidades a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante, realizará administración y organización de la información (Sistema Operativo). - El estudiante, elaborará documentos con herramientas de ofimática. - El estudiante, usará herramientas para la producción de materiales multimedia. - El estudiante, será capaz de distribuir y publicar información en la nube. - El estudiante, conocerá y usará dispositivos de almacenamiento físicos y en la nube. 	<p>Unidad de aprendizaje IV. Proyectos de aprendizaje con integración de las TIC</p> <p>Capacidades a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante, realizará el bosquejo o introducción a algún proyecto relacionado con las TIC. - El estudiante, realizará el diseño, planificación y evaluación del proyecto relacionado con las TIC.

Fuente: Elaboración propia (2014).

En la primera unidad de aprendizaje, se fomenta el uso de fuentes digitales, con el fin de utilizar la información de manera crítica, al tiempo que se reconocen

aspectos tanto éticos como legales a los que está sujeta la información digital y la aplicación de medidas de seguridad, privacidad y prevención ante amenazas de seguridad informática.

También se busca el desarrollo de habilidades para la realización de búsquedas eficientes basadas en criterios precisos que ayuden a distinguir la información confiable y veraz.

En la segunda unidad, se plantea la necesidad de fomentar la participación activa y responsable de los estudiantes en el uso de las TIC, como una habilidad indispensable en la sociedad del siglo XXI.

La utilización de estas herramientas desde una perspectiva sistemática permitirá al estudiante normalista adquirir habilidades para el análisis y producción de información, ya sea de manera individual o en colaboración con otros.

La tercera unidad de aprendizaje, aborda la organización de archivos por medio de carpetas como una tarea básica del sistema operativo y que estas herramientas para la producción de información generen archivos con los que se dé un mejor manejo a los diversos formatos, su organización y administración adecuados.

La cuarta unidad, promueve la integración de los recursos tecnológicos y su aplicación en el aula, a través de una metodología de aprendizaje basada en

proyectos e integrando la tecnología disponible acorde a las necesidades del siglo XXI

Esta modalidad se promoverá el desarrollo de actitudes, habilidades y competencias en la formación de los estudiantes, porque:

Es un estilo de aprendizaje en la que se combinan eventos de aprendizaje, por medio de sesiones presenciales con un docente en el salón de clases y el aula virtual, en la que se dan interacciones y discusiones facilitadas con tecnología a través de foros de discusión y aulas virtuales, se potencializan el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente, para el desarrollo profesional, para la investigación educativa, para el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Primaria y para la innovación educativa.

Se desarrollan actitudes y conductas con la inclusión de aprendizaje colaborativo, facilitado a través de sesiones cara a cara o actividades colaborativas basadas en tecnología, donde pueden ser alentada la participación de los alumnos que en ambientes escolarizados no se atreven a expresar sus ideas.

La combinación del aprendizaje al ritmo de los usuarios con apoyo del facilitador por medio de interacciones a través de email, foros de discusión, sesiones presenciales guiadas por el instructor entre otras técnicas, fomenta el desarrollo de habilidades y conocimientos específicos.

Desarrollo del aprendizaje autónomo que se adecúa al ritmo de trabajo de los usuarios con apoyo del facilitador por medio de interacciones sincrónicas y asincrónicas a través de email, foros de discusión y sesiones presenciales guiadas por el facilitador, fomenta el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que les permite hacerse responsables de su propio proceso de formación.

El modelo con enfoque en competencias hace referencia a la aproximación del aprendizaje, combinando una variedad de eventos con apoyo de tutorías para facilitar la transmisión del conocimiento.

Resultados

De acuerdo con los datos recabados en un estudio de campo en la Escuela Normal Rural, para el caso de la implementación de herramientas tecnológicas en la modalidad E-learning, las principales desventajas detectadas fueron:

Hay docentes que aún no saben utilizar las herramientas tecnológicas.

La mayoría de docentes no estaban familiarizados con el uso de la plataforma Moodle.

Dificultades para combinar las actividades presenciales y actividades de aprendizaje en la plataforma Moodle.

Los docentes actualmente poco utilizan las herramientas tecnológicas, como apoyo a sus funciones pedagógicas.

Debido a la formación tradicional, los docentes tienen poca experiencia con este tipo de herramientas, fundamentales en el modelo basado en competencias.

Requerimiento de una diversidad de material didáctico, disponible de forma electrónica, para actividades de los alumnos.

Falta de diseño de instrumentos de evaluación, acorde al sistema de aprendizaje B-learning.

Por lo que con el uso de la metodología B-learning, se pretende:

La disminución de los índices de deserción de las estudiantes.

Fomentar el uso de las TIC como herramienta básica de enseñanza-aprendizaje.
Incrementar la eficiencia terminal.

Estas tecnologías se propician y regulan ambientes de aprendizaje incluyentes para todas las estudiantes, además de generar convivencia, respeto y aceptación.

A través del uso de B-learning, se pretende:

La disminución de los índices de deserción de las estudiantes.

Fomentar el uso de las TIC como herramienta básica de enseñanza-aprendizaje.
Incrementar la eficiencia terminal.

Conclusiones

De acuerdo a la propuesta presentada y los resultados parciales obtenidos, al utilizar la plataforma educativa Moodle como entorno virtual de aprendizaje y con un programa de formación continua bien estructurado para el personal docente tanto en aspectos metodológicos como tecnológicos, es posible incorporar gradualmente cualquiera de las aproximaciones de B-learning en la educación superior y enriquecer la práctica docente.

Con respecto a los aspectos técnicos, la implantación del modelo B-learning es factible, por tratarse de una plataforma gratuita y de fácil uso como lo es Moodle, sin embargo, el mayor esfuerzo lo representa la dimensión humana del proceso educativo, es decir, la formación continua de los docentes, ya que somos los que tenemos que cambiar nuestra función, para aplicar metodologías innovadoras y eficientes que proporcionen a los estudiantes, herramientas para integrar conocimientos nuevos con los ya adquiridos, además de incentivar el interés por la ciencia y la investigación.

Es fundamental lograr que los docentes de la Escuela Normal Rural dominen las herramientas tecnológicas y se conviertan en diseñadores instruccionales, capaces de adoptar un modelo en función de las necesidades específicas de aprendizaje. Este es el desafío responde a las necesidades de la sociedad actual, por lo tanto la incorporación de las TIC en los ambientes de aprendizaje nos

puede facilitar la construcción del conocimiento de las estudiantes en la Escuela Normal Rural.

Referencias

Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A. (2005). Educación Superior en América Latina: La dimensión Internacional, Bogotá, Colombia.

Brun, M. (2011). Las tecnologías de la Información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina. Serie Políticas Sociales Número 172. Naciones Unidas/CEPAL. División de Desarrollo Social. Septiembre. Santiago de Chile. Pp.19-31

Delors, Jacques (1997). Los cuatro pilares de la Educación, México. UNESCO. pp. 91-103.

Hernández, J. M. (2005). Software libre: técnicamente viable, económicamente sostenible y socialmente justo. Zero Factory S.L. Barcelona.

Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa, S.C. (2010). Educación hoy: la perspectiva de la OCDE.

OCDE (2002). Information and Communication Technology (ICT) and the Quality of Learning. Nashville

SEP (2011).Las TIC en la Educación. Primer semestre Licenciatura en Educación Primaria 2011. Subsecretaría de Educación Superior/Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación. México, D.F. p. 20

----- (2013).Las TIC en la Educación. Programa del Curso. Primer semestre Licenciatura en Educación Primaria 2012. Subsecretaría de Educación Superior/Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación. México, D.F. p. 20.

Vaillant, D. (2013) Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina. Programa TIC y Educación Básica. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Buenos Aires, Argentina pp. 10-42

4.7 Personajes carnavalescos y hegemonía en memes: el uso de la intertextualidad como marca de la posmodernidad en textos multimodales

Arturo Juárez Martínez
jmtz.arturo@gmail.com

Resumen

En esta ponencia se explora la valoración de identidades colectivas mediante el uso de memes en redes sociales, entendidos como un género discursivo emergente, que mediante el uso de plantillas con referencias intertextuales, hace posible la interacción y negociación de significados entre los individuos en la cultura digital.

Partimos de la idea de que el análisis de los memes puede ser una contribución valiosa a los estudios del Análisis Crítico del Discurso Multimodal (ACDM) que aporte elementos para comprender el uso del lenguaje en las sociedades contemporáneas.

Examinaremos tres de los memes más populares recolectados en grupo de Facebook, como discursos en los cuales el autor, a través de la mezcla de modos, se posiciona respecto al discurso difundido.

Nuestros descubrimientos pretenden demostrar que los memes representan a la intertextualidad como la marca por excelencia del discurso publicitario posmoderno, donde, a través del uso paradójico en los modos de significación, no obstante, personajes *carnavalescos* desafían lo estéticamente armonioso,

los discursos que les dan voz, reproducen estereotipos de estructuras de poder hegemónicas y conservadoras.

Introducción

El 12 de septiembre del 2018, la Comisión Europea aprobó una corrección a los artículos 11 y 13 de la Ley del Copyright vigente en todos los países integrantes de la unión.

Aun cuando la reforma a estos apartados legales surgió con la intención de proteger los derechos de autor en espacios digitales, según sus promotores; especialistas, comunicadores, periodistas, líderes sociales, activistas por el uso libre de la información, entre otros, han alertado sobre los riesgos que esta propuesta significa para el “flujo de la información mundial en Internet”(Gavilán & Carreño, 2018).

Las voces en contra a modificar dichos apartados legales, motivaron que la discusión y aprobación parlamentaria para su aplicación se pospusiera hasta enero del 2019.

El Parlamento Europeo fijó postura al externar que con esta medida, existe también un especial atención en no perjudicar la libre expresión que ha caracterizado a Internet hasta hoy y no sólo vigilar el respeto por los derechos de propiedad en los contenidos que se distribuyen en la red (2018). No obstante, las alertas encendidas por estas regulaciones indican especialmente el contenido del Artículo 13,

sobre la obligación de los gigantes de las redes sociales (Facebook, Google, Instagram, etcétera) a revisar todos los contenidos compartidos en sus plataformas, con el objetivo de impedir la circulación de materiales que contengan elementos protegidos con derechos de autor, sean en forma de “adaptaciones, remixes o alteraciones al original” (Gavilán & Carreño, 2018).

Quizá para muchos lectores, esta propuesta regulatoria de contenidos en Internet sea un intento más para frenar la explotación con fines comerciales de obras producidas por un tercero sin el pago de los derechos correspondientes, (acciones que se han normalizado en un mundo altamente globalizado, interconectado y con una cantidad de información disponible como nunca antes en la historia de la humanidad, donde hacerse de la copia de una canción, una película, un libro; por mencionar sólo algunos de los géneros más populares en la cultura del entretenimiento es relativamente sencillo para alguien con habilidades digitales básicas), no obstante, la inconformidad de los internautas no gira entorno a disfrutar gratuitamente de las obras de la industria global del entretenimiento, sino por la censura que eso significaría a la producción de contenidos en Internet por los miles de usuarios que segundo tras segundo le dan vida, al limitar considerablemente lo que considero, siguiendo a Fairclough (1992), las prácticas sociales en este espacio digital, mediante el uso del lenguaje para construir discursos.

Aunque mi intención en esta ponencia, que se ha generado a partir del desarrollo de una investigación más amplia, no tiene como propósito situarse

en la discusión sobre, ¿cómo las reformas a los Artículos 11 y 13 de la Ley de Derechos de Autor en la Unión Europea atentan contra la libertad de expresión en Internet?, sí considero relevante referirnos a ello, con el objetivo de resaltar la importancia que la intertextualidad tiene en las prácticas discursivas en la sociedad contemporánea, específicamente en las redes sociales, a través de la producción de discursos en un “género relativamente estable” mejor conocido como meme.

La intertextualidad construye discursos con textos precedentes y origina a su vez textos futuros.

Es una acción que se hace posible por el uso del lenguaje, para comunicarnos y por lo consiguiente, interactuar en sociedad.

Usamos intertextualidad para referirnos a una conversación previa con el afán de generar otras conversaciones en otros espacios, con distintos interlocutores y, asimismo, utilizamos recursos intertextuales para contextualizar esas conversaciones (Sisto, 2015).

Las redes sociales han logrado que este dialogismo propio de cualquier discurso, alcance niveles poco comprendidos hasta el momento en los procesos de diferenciación social que vivimos.

Es por ello, que se vuelve indispensable pensar estos usos del lenguaje, bajo enfoques que permitan entender los contenidos que circulan en ese espacio como producto de una modernidad tardía.

Miles y miles de textos son compartidos día tras día en las redes sociales, producidos con el uso de la técnica de confección conocida como palimpsesto, con la intención de atraer la atención de las audiencias y seducir sus habilidades de lectura y aprendizaje en entornos digitales.

Es en este contexto, que a través de investigación pretendo mostrar, cómo los memes mediatizan, por medio del uso de la intertextualidad, discursos sobre distintos temas, con cargas ideológicas y relaciones de poder en contextos históricos; donde, a mayor nivel dialógico, su viralización y tráfico de las ideologías se comparten miles de veces.

Con la finalidad, de que, en futuros proyectos, se diseñe un plan de intervención de lectura crítica y apreciación de textos multimodales en redes sociales para la enseñanza de la evolución y los usos del lenguaje a través del metadiscurso en los memes, entendido como una de las formas que adquiere la intertextualidad y como una tecnificación del lenguaje para producirlos, y aportar a la discusión sobre la colonización que han experimentado distintas esferas de la sociedad por el lenguaje publicitario, en una sociedad con modernidad tardía.

Por último, intentaré aportar elementos sobre la importancia del estudio de la intertextualidad y la tecnificación del lenguaje publicitario en el campo del Análisis Crítico del Discurso en la sociedad contemporánea, con el objetivo de apreciar los cambios en el uso del lenguaje en los memes, entendidos como herramientas eficaces para el fomento de la literacidad crítica entre la ciudadanía.

Shitposting: el fin justifica los memes

Hasta el 2014, compartíamos cerca de mil 800 millones de imágenes por día en las principales plataformas de redes sociales, Facebook, Flickr, Snapchat, Whatsapp; ya para finales del 2015, se estimaba que habría más dispositivos móviles en el planeta (celulares, tabletas) que seres humanos, donde, en promedio, cada habitante tendría a su disposición un teléfono móvil desde el cual escribiría y buscaría información para conectarse con sus semejantes a través de internet.

En el 2016, Facebook anunciaba que el número de sus suscriptores colocaban a esa plataforma, en términos de población, solo por detrás de los países más habitados del planeta, China e India.

En el ciberespacio, producimos y tenemos a nuestra disposición información como ninguna otra generación la había tenido antes, desde que el homo sapiens se hiciera con el control de la tierra hará unos 10 mil años e inventara la más grande tecnología hasta ahora, el lenguaje.

Qué si el ciberespacio, ese ecosistema hipermediatizado en el cual existe algo llamado redes sociales, se ha convertido en un escenario de conflicto, en cruentas batallas campales y guerras sin cuartel entre partidarios y detractores de las más variadas causas, son evaluaciones en las que, al parecer, a primera vista, no tenemos la más mínima duda. Algunas de las preguntas pertinentes, sobre estos fenómenos digitales han tratado de ser respondidas al concebir sobre ¿qué tan ilustrativo y útil resulta

para el análisis de estos procesos comunicativos dentro de la alucinación colectiva (Gibson dixit) de las redes sociales, comprenderlos como una antesala al peor de los infiernos de confrontaciones y linchamientos mediáticos? («Tecnología – Sociedad Anónima», s. f.) ¿Serán una mera síntesis que día tras día toma la comunicación en el ciberespacio a través del *shitposting*, término vernáculo que describe el acto de publicar agresivamente grandes cantidades de información por la mera ironía sin sentido o para desviar y contaminar la discusión sobre distintos temas? («Urban Dictionary», s. f.).

¿Estaremos ante una muestra de la evolución sistémica del lenguaje como un organismo vivo que le ha dado voz y espacio a miles de individuos, que hasta antes de la proliferación de los planes de datos, la reducción de los costos en los dispositivos móviles y los cientos de aplicaciones útiles para compartir imágenes, textos escritos, videos, música, etcétera, han dado bríos a la resistencia discursiva, pero que han prendido las alertas sobre los riesgos del lado no explorado de la alfabetización mediática?

Hay quienes no dudan en calificar, el uso que da a Twitter el actual Presidente de los Estados Unidos, Donald Trump, como el de un individuo que goza de altos niveles de alfabetización mediática y la facilidad que este tipo de conocimientos nos conduce a la desconfianza y la falta de rigor ético en la difusión de la información. («Did Media Literacy Backfire? - DML Central», s. f.).

¿Hemos pasado de fijar discursos en los muros de los sanitarios públicos y grafitis en los muros del Mayo del 68 a actualizaciones de estado, tweets y fotografías en la época digital? ¿"Seamos realistas pidamos lo imposible" ha

evolucionado a miles y miles de memes con similares significados que conducen a pronosticar que la información en las elecciones en Estados Unidos en el 2020 consumida por los ciudadanos, será totalmente shitposting? (Marche, 2016).

No hay una respuesta sencilla. Menos aún, cuando también existen las voces que contrastan el uso del lenguaje de Donald Trump como altamente efectivo para la confrontación hipermediática (Wang & Liu, 2018), o quienes señalan la oportunidad del *rational hostile lament* al debatir, bloquear, blasfemar en redes sociales, como una forma de construcción lingüística, comunicación y disidencia ante sistemas opresores. (Al Zidjaly, 2017). De ahí que se vuelva necesario, ilustrar toda esa producción, demanda y consumo de contenidos por millones de usuario en redes sociales segundo tras segundo, miles de “instancias narrativas” (Pérez, 2012) y personajes como medios de acceso a la información sobre nuestro entorno a través de la confección de toda una galaxia de universos ficcionales, que por improbables nos resultan posibles gracias a los cambios en la significación sobre estos procesos de consumo cultural, que una sociedad evolucionada, con niveles tales de automatización de sus procesos comunicativos, informativos y tecnológicos, ha generado en nosotros.

Una condición que fue y ha sido necesaria para lograr construir discursos sobre lo social, ha sido el desplazamiento de la racionalidad como fuente de validez de lo real, hacía lo social mismo, en otras palabras, cuando el individuo en sociedad hace uso del lenguaje para comunicarse, ofrece a quienes lo observan operaciones comunicativas realiza con las herramientas que le otorga el propio sistema social donde se desenvuelve, gracias a la intertextualidad.

Esta apreciación, que ha permitido comprender los usos que los individuos hacen del lenguaje en prácticas sociales concretas, como observaciones sociales y no como manifestaciones de su subjetividad o consciencia, “atribuibles a la sociedad, no al individuo” (Mendiola, s. f.), permite situar también, esas elaboraciones discursivas como comunicaciones relativamente regulares a través de la mediación de géneros textuales flexibles históricamente.

El estado de modernidad alcanzado por la sociedad, originó y sigue posibilitando a la sociedad, construir discursos para observarse a sí misma, encontrar sentido a las relaciones entre los individuos en entornos complejos y conocimiento sobre su estado actual.

Frente a ello, la exposición de los procesos discursivos en la sociedad bajo mayores niveles de complejidad, ha problematizado la comprensión de las formas discursivas y los usos del lenguaje que se representaban ante menores niveles de diferenciación en los sistemas de comunicación.

Al existir mayor intertextualidad en la construcción de discursos por los individuos para comunicarse de manera efectiva y de su diferenciación en entornos por medio del poder del lenguaje, el cambio en los géneros discursivos muestran también la organización política y económica en una sociedad en donde se producen (Sisto, 2015).

En ese contexto, Niklas Luhmann intenta asumir esa problemática en la construcción de los géneros discursivos como mediadores de la realidad, mediante las distintas semánticas que la sociedad construye en cada uno de los

sistemas que la componen, donde la complejidad se resuelve a través de distinciones que crean información cruzadas históricamente por la intertextualidad.

A pesar de que dichas aproximaciones teóricas a los procesos comunicativos en sociedades posindustriales son pertinentes, en un primer momento para situar un debate consistente sobre fenómenos narrativos de cruzamiento discursivo en los textos conocidos como *memes*, concepto creado por Dawkins que pretende representar aquellas “unidades de transmisión cultural” (González, 2013) en constante evolución, similares a los genes en el ADN, los estudios del análisis crítico del discurso no ha contemplado este género o por lo menos no de manera sistemática, en contraposición a su elevada exposición como herramientas conceptuales acordes con los mecanismos discursivos y de comunicación en la actual sociedad.

En este contexto, el enfoque multimodal se ha aproximado a la confección de dichos textos, al exponer situaciones y personajes cruzados por la intertextualidad a manera de la confección de palimpsesto, donde intervienen por lo menos dos textos, uno actual, el que se lee a primera vista y otro virtual que subyace y ha servido de vehículo para facilitar la comunicación (Prósperi, 2016), además de que la “contaminación” por el montaje de dos o más textos, en uno nuevo, desafía lo formal y es una operación que intensifica la significación del mensaje y sus personajes (Bejarano, 2017) en contextos tecnificados.

El uso palimpsesto en la confección de *memes*, nos lleva a asumir que todo texto es inherentemente intertextual y la importancia que implican los textos precedentes para comprender un texto actual. (MARCO, s. f.).

Las convenciones o el uso de elementos en la construcción de los memes propias del género narrativo, son muestra también de intertextualidad, cuya intención comunicativa pretende mostrar el enfrentamiento dialéctico entre distintas visiones del mundo, representadas por variados personajes que buscan generar la impresión de realismo y que Bajtín definiera como la novela moderna, polifónica (Sisto, 2015).

Además de la hechura con distintos textos, otro rasgo que a mi juicio poseen los *memes* es la carnavalización, término propuesto por Kristeva (Becker-Leckrone, 2005) siguiendo a Bajtín, para caracterizar el proceso de transgresividad en un texto, como un evento discursivo situado históricamente y descriptivo de un tipo de sociedad, que a diferencia de la parodia que ignora lo subversivo del carnaval, es cómica y trágica a la vez por ser una operación “esencialmente dialógica”.

Los memes no podrían analizarse, menos aún describirse, sin tratar el uso del espacio visual en el proceso de significación, que se forma a través de cuatro estratos propuestos como una forma de entender los distintos elementos semióticos, no como elementos aislados, sino como parte de un proceso de autorreferencialidad en el texto.

Es así, que el enfoque multimodal de textos “se ocupa del diseño, la producción y de la distribución de los recursos multimodales en contextos sociales” (Guzmán-Simón, 2015), para hacer posible su existencia como una identidad social diferenciada de otras, de lo que está más allá de la legalidad y la clandestinidad, al referirse a sí mismo un texto intertextual y multimodal, se distingue por oposición de todo aquello que no es y lo indica implícitamente en aquello mismo que observa (Corsi, 2006).

La complejidad de los procesos comunicativo en las redes sociales, se resuelve entonces a través de distinciones que hacen a la comunicación-información (entretenimiento); y que a la par, plantea una cuestión problemática por las consecuencias en la fundamentación de todo lo que existe en ese sistema, o por lo menos, de toda la información que la sociedad obtiene sobre sí misma a través de la construcción del espacio visual que hacen los *memes* con sus elaboraciones discursivas.

De ahí la necesaria radicalización moderna de distinguirlos bajo un análisis multimodal y crítico sobre empleo y configuración del espacio visual para construir discursos intertextuales.

Este diseño o composición corresponde a la relación entre los significados representacionales y representativos, que se realiza en tres niveles.

De acuerdo con lo anterior, en este trabajo limitaré mi análisis al valor de la información, prominencia y enmarcado propuestos por Kress y Van Leeuwen. (1997), donde el “espacio textual” se divide en cuatro partes: de izquierda a

derecha y de arriba abajo. La parte de la izquierda corresponde, en términos generales, a la información dada o “dada por sabida” y la parte derecha, a la información nueva.

El espacio de arriba corresponde al dominio de lo ideal o “como tendría que ser” y el inferior, al dominio de lo real o “lo que es”.

La información más importante suele ubicarse al centro y el resto de la información (no tan importante) se ubica en zonas marginales. (véase Figura 1).



Figura 1: Las dimensiones del espacio visual (Kress y Van Leeuwen, 1996).

Metodología

Tipo de estudio

La recolección del cuerpo de datos se realizó del 15 al 30 de octubre de 2018 mediante un trabajo de orientación exploratoria e interacción ciberetnográfica, al recolectar memes en la red social Facebook desde diferentes perfiles y grupos. Durante este periodo compartí, un promedio de 10 memes diarios a través de mi perfil personal, visibles sólo para quienes estaban incluidos en mi lista de amigos en esos momentos.

Este procedimiento es propio de investigaciones de corte cualitativo, que tienen la intención de mostrar cómo los memes funcionan como participación mediática (Milner, s. f.), a través de acciones exploratorias

en un amplio rango de sitios dentro de las redes sociales, donde los participantes producen, distribuyen y reaccionan ante los memes.

De igual forma, la participación ciberetnográfica ha sido una forma de observar la interacción coloquial de los participantes en las redes sociales (Al Zidjaly, 2017), para intentar comprender las formas en que condensan en memes, herramientas culturales y estrategias comunicativas con el fin de articular voces disidentes y negociar significados sobre distintos temas.

La interacción con los seguidores de mi perfil personal de Facebook, en su mayoría estudiantes regulares de la Licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, me permitió analizar y elaborar un informe sobre el uso de la intertextualidad en los textos más populares para este grupo de individuos.

Es importante destacar, que al ser un estudio de caso esta investigación no arroja conclusiones definitivas, pero que abre el camino a futuras investigaciones sobre el consumo de textos multimodales en redes sociales y la importancia que la intertextualidad tiene en la significación de los discursos en la modernidad.

Muestra

Los datos recolectados fueron organizados por la fecha en que fueron compartidos, los elementos visuales que se utilizaron en su confección

yla popularidad, medida por el número de reacciones que obtuvieron. Al comparar los datos, por los alcances de este documento, seleccioné un meme con reacciones superiores al promedio (Tabla 1) con el objetivo de desarrollar el método de análisis para resultados más amplios a futuro.

Es importante destacar, que, en la selección de los textos multimodales, privilegié aquellos, que mediante el uso de imágenes y texto escrito, representan parodias o ironía sobre un tema (Imagen 2).

Tabla 1

MEMES Y TEMAS REPRESENTADOS EN ELLOS, CON REACCIONES SUPERIORES A LA MEDIADISTRIBUIDOS EN FACEBOOK, OCTUBRE 2018. ECHA	ELEMENTO VISUAL	ETIQUETAS	No. Reacciones
15/10/2108	Captura pantalla	de Vida Académica	23
16/10/2018	Fotografía	Vida Académica	16
16/10/2018	Fotografía	Relaciones sentimentales	11
16/10/2018	Captura pantalla	de Vida Académica/Vida sexual/Pornografía	15
17/10/2018	Ilustración vintage	Autoreflexión vida digital/Caída de Youtube/Vida Académica/	14
17/10/2018	Fotografía	Miss España/Diversidad Sexual/Adaptación	17

cultural

17/10/2018	HeMan	Vida sexual/Papel activo de la mujer/Reinterpretación del Espacio	25
17/10/2018	Captura pantalla	deVida Académica	18
18/10/2018	Fotografía	Vida Académica	11
20/10/2018	Fotografía montaje/Peña Nieto	Migración/Xenofobia/Caravana22 Migrante centroamericana/Muro	
20/10/2018	HeMan	Autoreflexividad digital/Memes	vida22

Fuente: elaboración propia. Imagen 2



Nota: De acuerdo al sitio en Internet, Know you Meme, la palabra *meme* fue acuñada en 1976 por el biólogo evolucionista Richard Dawkins, con la que postulaba la replicación de ideas y creencias mediante una selección natural similar a la replicación genética de la información biológica. Derivado de la mercantilización de Internet en 1995, el término meme se ha popularizado, para identificar la combinación de macro-imágenes con frases únicas o frases

clonadas para constituir un discurso («Memes», s. f.). Imagen recolectada en Facebook, 2018.

Categorías de análisis

Entiendo el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como un campo de investigación que concibe el discurso como una práctica social de relaciones dialécticas.

El ACD ahora debe ser concebido bajo los procesos de la modernidad tardía (Chouliaraki&Fairclough, 2000), para dar cuenta de cómo las estructuras de los sistemas sociales y sus semánticas giran alrededor de los medios masivos de comunicación y del incremento de la consciencia del lenguaje sobre sí mismo, mediante un uso acelerado para narrar los procesos actuales del capital y la globalización.

De acuerdo con Fairclough (1992), el concepto de intertextualidad propuesto por Kristeva (1960) debe ser “operacionalizado” para analizar textos de acuerdo a los intereses del ACD, con la finalidad de comprender cómo los usos del lenguaje se han modificado en la sociedad actual.

Fairclough (1992) propone a la intertextualidad como una forma de análisis, que contemple, cómo la producción de textos se transforma por textos precedentes y crea textos subsecuentes, para describir las relaciones de poder que moldean esos textos.

Ampliar las distinciones propuestas por Kristeva, de cómo es que la historia se inserta en un texto (intertextualidad vertical) y cómo es que el texto se inserta en la historia (intertextualidad horizontal), implicaría añadir al análisis las relaciones y convenciones de poder que se configuran en los géneros, discursos, registros y tipos de actividad.

El metadiscurso es un recurso que le permite al productor del texto, situarse "por encima y fuera de su propio discurso y está en una posición de controlarlo y manipularlo" (Beke, 2005), lo que en un meme guiará a sus lectores en el proceso de significación y le aportará elementos de valoración sobre prácticas sociales actuales y que en realidad no agrega información proposicional al texto y le permite a su autor situarse por encima de él (Burgueño Negrete, 2006) y que, según Hyland (1999), dan coherencia al texto y sus lectores.

Es así que a través del metadiscurso y los estratos del Análisis de Textos Multimodales, expondré aquellos elementos que van más allá del texto escrito y que otorgan mayores órdenes de intertextualidad (Kress, Leeuwen, Theo, & Molina,

s. f.) en los memes para abrirse paso y evolucionar a otros memes, no sin antes dejar en el camino a sus rivales al ser éstos, ignorados o incomprendidos en los espacios digitales, y por lo tanto las representaciones e interpretaciones multimodales de fenómenos sociales, políticos y/o culturales, tal y como lo formuló Richard Dawkins al proponer esta categoría de análisis cultural en 1976 (Chesterman, 2016), creando mezclas de representaciones culturales y

personajes populares en contextos sociales específicos, con elementos globales.

Resultados y discusión

Los memes presentan dos modos de significación de los cuales uno corresponde al texto y el otro a la imagen.

En el modo verbal, podemos apreciar cláusulas con distintos tipos de metadiscursividad y valoración que orientan al lector sobre la apreciación del texto y los personajes:

De acuerdo con el valor de la información, en el margen de lo ideal y lo nuevo, encontramos la figura de un popular personaje animado, lo que coincide con la representación de la actitud de los ciudadanos hacia los escándalos de corrupción y personalidad del candidato del PAN, al mismo tiempo, a una forma de caracterizar un personaje que, de alguna forma, tiende a la tragedia.

En el margen de lo real, vemos la caricaturización de la figura de Ricardo Anaya con su rostro montado. Si hacemos la distinción entre lo real dado y lo real nuevo, podemos señalar que, según este meme, lo que se sabe es que Ricardo Anaya es un ser corrupto y lo novedoso es el humor con el que López Obrador atribuye cualidades a sus oponentes.

Respecto de la prominencia, podemos señalar que, si bien se destacan las imágenes de este texto, las cláusulas adquieren relevancia por la situación que muestra la composición de los personajes.

En este sentido, respecto del enmarcado, se distingue el texto que se atribuye López Obrador, destacándolo de las otras unidades de significación con el color amarillo.

A pesar de esto, se advierte una unidad global en el meme. El humor en este discurso se establece por los atributos en la ridiculización de Ricardo Anaya y el creador de este insulto que lo hizo altamente efectivo, como una de las frases que más recordó la población de la campaña.

Es importante, considerar la mediatización a través de la intertextualidad, no sólo por ser actualmente una técnica habitual en las redes sociales, también por los efectos que ésta tiene en las formas cómo se percibe el tiempo y la realidad en sucesos políticos y sociales que han emergido con fuerza en años recientes, tales son un renovado auge de ideologías fascistas o desacreditar los beneficios de la vacunación infantil.

Referencias

- Al Zidjaly, N. (2017). Memes as reasonably hostile laments: A discourse analysis of political dissent in Oman. *Discourse & Society*, 28(6), 573-594. <https://doi.org/10.1177/0957926517721083>
- Becker-Leckrone, M. (2005). *Julia Kristeva and Literary Theory* (2nd ed.). UK: Palgrave Macmillan.
- Bejarano, A. (2017). Palimpsestos con Hélène Cixous: experimentos consigo mismo. *LA PALABRA*, (30). <https://doi.org/10.19053/01218530.n30.2017.6214>
- Beke, R. (2005). El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista signos*, 38(57), 7-18. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342005000100001>
- Burgueño Negrete, C. (2006). Relaciones de intertextualidad en discursos políticos presidenciales. *Literatura y lingüística*, (17). <https://doi.org/10.4067/S0716-58112006000100014>
- Chesterman, A. (2016). *Memes of Translation*. Amsterdam: John Benjamins B. V.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (2000). *Discourse in Late Modernity* (0 ed.). Recuperado de <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=9FF9D9DFA8F9DC193BB704F9570EEA8F>

Did Media Literacy Backfire? - DML Central. (s. f.). Recuperado 18 de julio de 2018, de <https://dmlcentral.net/media-literacy-backfire/>

Gavilán, S. P., & Carreño, L. (2018, septiembre 13). La Unión Europea quiere terminar con los memes. Recuperado 12 de noviembre de 2018, de https://www.vice.com/es_latam/article/kz5a5n/la-union-europea-quiere-terminar-con-los-memes

González, C. F. (2013). EL DISCURSO POLÍTICO DE RESISTENCIA EN LAS REDES SOCIALES: EL CASO DE LOS MEMES DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y MULTIMODAL, 12.

Guzmán-Simón, F. (2015). Alfabetización multimodal (pp. 36-40).

Hyland, K. (1999). Disciplinary discourses: Writer stance in research articles. En *Writing Texts: Processes and Practices* (pp. 99-121).

Kress, G., Leeuwen, T. V., Theo, van L., & Molina, L. H. (s. f.). Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea, 14. Marche, S. (2016, noviembre 7). Why Canada Can't Laugh At America Anymore. Recuperado 10 de julio de 2018, de <https://www.esquire.com/news-politics/a50327/why-us-election-2016-is-not-funny/>

MARCO, M. J. L. (s. f.). Intertextualidad e Interpretación del Discurso, 15. Memes. (s. f.). Recuperado 21 de noviembre de 2018, de <https://knowyourmeme.com/memes/memes>

Mendiola, A. (s. f.). Los géneros discursivos como constructores de realidad. Un acercamiento mediante la teoría de Niklas Luhmann, 41.

Milner, R. M. (s. f.). THE WORLD MADE MEME: DISCOURSE AND IDENTITY IN PARTICIPATORY MEDIA, 321.

Nguyen, H. T. (2012). Transitivity Analysis of "Heroic Mother" by Hoa Pham. *International Journal of English Linguistics*, 2(4). <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n4p85>

Parliament adopts its position on digital copyright rules | News | European Parliament. (2018, septiembre 12). Recuperado 12 de noviembre de 2018, de <http://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20180906IPR12103/parliament-adopts-its-position-on-digital-copyright-rules>

Pérez, M. de P. C. (2012). Mundos dramáticos. Hacia una retórica de la autenticación ficcional. *Castilla. Estudios de Literatura*, (3), 629–645.

Prósperi, G. O. (2016). El texto como palimpsesto. Reflexiones en torno a la lectura literaria. *Revista chilena de literatura*, (93), 215-234. <https://doi.org/10.4067/S0718-22952016000200011>

Sisto, V. (2015). Bakhtin and The Social: Towards Dialogic Heteroglossic Activity. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 15(1), 3. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.957>

Tecnología – Sociedad Anónima. (s. f.). Recuperado 13 de julio de 2018, de https://sociedadanonimasite.wordpress.com/tag/tecnologia/#_ftn11

Urban Dictionary: Shit Posting. (s. f.). Recuperado 18 de julio de 2018, de <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Shit%20Posting>

Wang, Y., & Liu, H. (2018). Is Trump always rambling like a fourth-grade student? An analysis of stylistic features of Donald Trump's political discourse during the 2016 election. *Discourse & Society*, 29(3), 299-323. <https://doi.org/10.1177/0957>



ISBN 9781077947191