



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

NUEVA ÉPOCA Vol. 12, Número 26
Octubre de 2018 a Marzo de 2019

VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 12, No. 26, Octubre de 2018 a Marzo de 2018, es una publicación semestral editada por el Colegio Anglo Español, Durango, A.C., en el área de posgrado. Avenida Real del Mezquital No. 92, Fracc. Real del Mezquital, C.P. 34199, Durango, Dgo. Tel. 618-8117811.
<http://iunaes.mx/>
iunaes@yahoo.com.mx

Editor Responsable: Dra. Adla Jaik Dipp.
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2013-031511584500-203. ISSN: 2007-3518, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Edición electrónica vía on line:
<http://iunaes.mx/revista/>

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del autor de la publicación.



Alumnos de la primera generación de la Especialidad en Asesoría Académica

REVISTA ELECTRÓNICA VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

DIRECTOR GENERAL

Dr. Arturo Barraza Macías

DIRECTOR EJECUTIVO

Dr. Heriberto Monárrez Vásquez

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Adla Jaik Dipp

CONSEJO EDITORIAL

MIEMBROS LOCALES

Dr. Enrique Ortega Rocha (Universidad Interamericana para el Desarrollo; sede Durango); **Dra. Alejandra Méndez Zúñiga** (Universidad Pedagógica de Durango); **Dr. Raymundo Carrasco Soto** (Secretaría de Salud de Estado de Durango); **Dra. Magdalena Acosta Chávez** (Universidad Juárez del Estado de Durango); **Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar** (Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Estado de Durango); **Dr. Jesús Carrillo Álvarez** (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango); **Dr. Heriberto Monárrez Vásquez** (Secretaría de Educación del Estado de Durango-IUNAES-UNID-ReDIE); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español); **Dr. Mario César Martínez Vázquez** (Centro Pedagógico de Durango); **Dr. Luís Manuel Martínez Hernández** (ReDIE); y **Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo** (Universidad Pedagógica de Durango).

MIEMBROS NACIONALES

Dra. Margarita Armenta Beltrán (Universidad Autónoma de Sinaloa); **Dra. Ángeles Huerta Alvarado** (Centro Nacional de Evaluación Educativa); **Dr. Pedro Sánchez Escobedo** (Universidad Autónoma de Yucatán); **Dr. Víctor Hernández Mata** (Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro); **Dra. Elva Isabel Gutiérrez Cabrera** (Universidad Politécnica de la Energía); **Dr. José Luís Pariente Fragoso** (Universidad Autónoma de Tamaulipas); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivares** (Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE); **Dr. Manuel Muñiz García** (Universidad Autónoma de Nuevo León); **Dra. Ada Gema Martínez Martínez** (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí); y **Dr. José Reyes Rocha** (Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación).

MIEMBROS INTERNACIONALES

Dr. Alfredo Cuellar Cuellar (Universidad de Fresno y Docente fundador del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español); **Dra. Giselle León León** (División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica); **Dr. Aldo Ocampo González** (Universidad de Playa Ancha, Sede Valparaíso, Chile; Universidad de las Américas, Sede Santiago Centro; Universidad Los Leones; e Instituto Profesional Providencia).

**INSTITUTO
UNIVERSITARIO
ANGLO ESPAÑOL**

DIRECTORIO

Directora General

Alia Lorena Ibarra Ávalos

Directora Académica de Posgrado

Adla Jaik Dipp

**DISEÑO DE PORTADA
Felipe de Jesús Nájera Muñoz**

**FORMATO Y CORRECCIÓN
DE ESTILO
Heriberto Monárrez Vásquez**

La revista "Visión Educativa IUNAES", con ISSN: 2007-3518, es una publicación electrónica con periodicidad semestral que se edita en los meses de abril y octubre de cada año por parte del Postgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES).

Actualmente se encuentra indizada en Latindex, Dialnet e Índice ARE y su contenido ha sido integrado a Google Académico, IN4MEX, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Maestroteca, el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa, al Índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI y LatinREV.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión del IUNAES y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

La correspondencia favor de dirigirla al Instituto Universitario Anglo Español. Paseo del Cóndor No.100 Fracc. Real del Mezquital. Tels. 618-8117811 y 618-8127226 e-mail:

revistaiunaes@hotmail.com



Google Académico



Centro de Investigación y Docencia



OLPEd

Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas
Observatório Latino-Americano de Políticas Educativas
Latin American Observatory of Educational Policies



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales



La Revista Visión Educativa IUNAES pone a disposición de los interesados, una amplia gama de temáticas de investigación y análisis que, seguros estamos, será de utilidad en los procesos formativos y de investigación que se están desarrollando en diferentes programas de posgrado o en las diferentes líneas de investigación tanto consolidadas como en proceso de consolidación.

Conscientes de que la investigación y la difusión del conocimiento, son dos elementos claves para el desarrollo de la científicidad, la presente revista fue concebida para brindar un espacio, donde la ciencia sea completa mediante la divulgación. Es por ello que, a lo largo de 25 números previos al presente, se ha dado la oportunidad a investigadores y alumnos del área de las ciencias de la educación para que, con relación a su quehacer, generen artículos de calidad producto de procesos investigativos y formativos. Es imperante destacar que, la revista pasó de ser un espacio local de divulgación a uno internacional, al respecto, reitero mi agradecimiento a la Dra. Milagros Elena Rodríguez, venezolana de patria, que en cada número de la revista que me ha tocado dirigir, sin ser este la excepción, ha enviado aportaciones relacionadas con la transcomplejidad en diversos campos.

En el presente número se incluyen investigaciones que aluden al desarrollo de la creatividad en la enseñanza aprendizaje de la matemática; la formación docente basada en el uso de nuevas tecnologías. Un desafío en la transformación de la práctica educativa; la educación patrimonial transcompleja a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación; aprendizaje, servicio y responsabilidad social como estrategia de innovación en el desarrollo curricular; adecuaciones no significativas y estrategias de enseñanza aplicadas para la inclusión de estudiantes en situación de tetraplejia; discriminación e incorporación de la perspectiva de género en una institución de educación superior pública en opinión de autoridades universitarias; las competencias profesionales docentes y su relación con el rendimiento académico; factores asociados al sentido de pertenencia en estudiantes normalistas; manifestaciones de violencia en el aula.

Se adjunta un monográfico producto de propuestas de intervención elaboradas en el marco del desarrollo de la clase Estilos de aprendizaje del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español que pretenden ser referente para el trabajo con temas como ObRED. Una estrategia de prevención del bullying en niños preescolares a través de dibujos animados; Geoaprende y diseña tu mapa conceptual; estrategia didáctica rally de socialización del nuevo modelo educativo entre docentes del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario no. 3; la importancia de las TIC en la enseñanza de la Química y; por último, estrategia: cogniciones distribuidas en la clase de música.

Bien pues, queda a juicio de los apreciables lectores y colaboradores, el número 26 de la revista Visión Educativa IUNAES esperando de antemano, que lo aquí incluido sea de su interés y utilidad.

Dr. Heriberto Monárrez Vásquez
Director ejecutivo

TABLA DE CONTENIDO

INVESTIGACIONES

DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA

Enrique de la Fuente Morales, Rene Ventura Morales y Daniel Ramírez Cruz 1

LA FORMACIÓN DOCENTE BASADA EN EL USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS. UN DESAFÍO EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Miguel Angel Haro Pacheco 8

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL TRANSCOMPLEJA A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Milagros Elena Rodríguez 16

APRENDIZAJE, SERVICIO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN EN EL DESARROLLO CURRICULAR

María Leticia Moreno Elizalde 30

ADECUACIONES NO SIGNIFICATIVAS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APLICADAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE TETRAPLEJIA

Rocío Margarita López Torres, Paola Elvira Medrano Ávila, Norma Alicia García Vidaña y Carmen María Campos Aguilera 36

DISCRIMINACIÓN E INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN OPINIÓN DE AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Cecilia Acuña Kaldman y Rosario Román Pérez 46

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Francelia Jazmín Aguirre Gómez, Mayra Izébel Barraza Garibay y Gladis Hernández Medina 57

FACTORES ASOCIADOS AL SENTIDO DE PERTENENCIA EN ESTUDIANTES NORMALISTAS

Ma. del Rosario Núñez Alatorre 68

MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA EN EL AULA

Marco Antonio Vázquez Soto, Jaime Fernández Escárzaga, Rebeca Treviño Montemayor, Alejandro Ríos Valles y Patricia Martínez Martínez 76

MONOGRÁFICO

OBIRED. UNA ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN DEL BULLYING EN NIÑOS PREESCOLARES A TRAVÉS DE DIBUJOS ANIMADOS

Nancy Elizabeth Harvin Romero y Ruth Villanueva García 86

GEOAPRENDE Y DISEÑA TU MAPA CONCEPTUAL

Norma Yadira Lomas González, Dulce María Guadalupe Martínez Cardosa y Christian Alejandro Romero Domínguez 97

ESTRATEGIA DIDÁCTICA RALLY DE SOCIALIZACIÓN DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO ENTRE DOCENTES DEL CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO AGROPECUARIO No. 3

Esmeralda Lechuga Rocha..... 104

LA IMPORTANCIA DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA

Miriam Hazel Rodríguez López 119

ESTRATEGIA: COGNICIONES DISTRIBUIDAS EN LA CLASE DE MÚSICA

Jorge Lugo Álvarez 128

NORMAS PARA COLABORADORES 136

Investigaciones

Enrique de la Fuente Morales

enriquedfuente@live.com

Rene Ventura Morales

reneg.ventura@hotmail.com

Daniel Ramírez Cruz

nei_1227@hotmail.com

Resumen

¿Cómo vas a buscar una cosa cuya naturaleza es del todo desconocida?, ¿Cuál de entre las cosas que desconoces es la que te propones buscar?, y si por azar dieras con ellas, ¿Cómo sabrías que es lo que buscas, siendo así que la desconoces?, paradojas planteadas por Sócrates para precisar la claridad, en que consiste exactamente una creación que conduce a una innovación valiosa (Alberti, 2011, p. 25), la creatividad es una propiedad necesaria para el aprendizaje de la matemática, en esta se basa la facilidad para resolver problemas, la cual se debe fomentar y trabajar (Ackoff, 2011, p. 16), la matemática es una disciplina donde la creatividad y el ingenio son muy necesarias en la enseñanza. Actualmente en el nivel básico de educación (primaria, secundaria, preparatoria), se desarrolla mayormente la memoria así como el desarrollo solo de algoritmos y esquemas ya establecidos, evitando con esto la facilidad para resolver problemas abstractos, y el pasar de lo real a lo abstracto y viceversa, resulta aún más difícil el llegar al nivel profesional en el área de ciencias exactas o ingeniería, donde se pone de manifiesto esta carencia de creatividad, tanto en su aprendizaje y en la forma de abordar un problema, el método que aquí se expondrá busca fomentar la creatividad, en el aprendizaje de la matemática, para que surjan las grandes ideas que resuelvan los grandes problemas, que se presentan no solo en su desarrollo académico y profesional, sino también en su vida cotidiana, para alcanzar, el saber, saber hacer y saber convivir.

Palabras clave: creatividad, abstracción, real, problema, reflexión, empírico.

Abstract

How are you going to look for a thing whose nature is entirely unknown?, Which among the things that you do not know is you propose to find?, and if by chance you gave them, how would you know what you are looking for, being so that you do not know?, Paradoxes posed by Socrates to clarify clarity, in what exactly is a creation that leads to a valuable innovation (Alberti, 2011, p. 25), creativity is a necessary property for learning mathemATIC, in this based on the facility to solve problems, which should be encouraged and worked (Ackoff, 2011, p. 16), mathemATIC is a discipline where creativity and ingenuity are very necessary in teaching. Actually in the basic level of education (primary, secondary, preparatory), memory is developed mainly as well as the development of only algorithms and schemes already established, avoiding with this the facility to solve abstract problems, and the passing from the real to the abstract and vice versa, it is even more difficult to reach the professional level in the area of sciences or engineering, which highlights this lack of creativity, both in their learning and in the way of approach a problem, the method that will be exposed here seeks to encourage creativity in the learning of mathemATIC, so that great ideas that solve the big problems arise, which appear not only in their academic and professional development, but also in their daily lives, to achieve, knowledge, know how to do and know how to coexist.

Key words: creativity, abstraction, knowledge, problem, reflection, empirical

Capítulo 1

La creatividad está definida como “capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma que puede caracterizarse como nueva” (Corbalán 2008), “y también como...Una forma de cambio... que ha llevado a la formulación de una nueva teoría, a la producción de una obra plástica inédita, al desarrollo de un producto ingenioso que soluciona alguna cuestión práctica, etc.” (Vecina 2006)

La reflexión está definida como “Se trata de un proceso más complejo ya que básicamente se desarrolla en el interior de la mente humana y sólo podemos observar sus manifestaciones externas e interpretarlas para entender de qué se trata exactamente” (Roma Millán 2007), La reflexión se centra en gran medida y de forma interactiva en los resultados de la acción, en la acción misma y en el saber intuitivo implícito en la acción (Schön, 1983)

Con la reflexión, es aparente que hay más de una manera de ver un problema (Ackoff, 2011, p. 74), esto nos permite tomar diversos caminos, los cuales con creatividad se deben ir encontrando, y el alumno al buscarlos reafirma su conocimiento.

El método que utiliza el autor en el presente documento, para desarrollar la creatividad en matemáticas de los estudiantes es el método aplicado en la psicología para desarrollar el proceso creativo que consta de cuatro pasos (Albertí, 2011, p. 24):

- 1) Preparación
- 2) Incubación
- 3) Iluminación
- 4) Verificación

Preparación: en esta parte se recolectan los datos, redactando el enunciado y tanteando las posibles salidas, estrategias y relaciones.

Incubación: en esta parte se producen relaciones e imprevistos para alejarse de los caminos ya probados y usados.

Iluminación: esta es la parte más discutida, pero también la más valiosa algunos mencionan que se obtiene de manera espontánea, otros por medio de la práctica, puede decirse que pieza más importante del método. Es la parte que se desea fomentar.

Verificación: en esta parte se revisan todos los pasos tomados anteriormente, y

puede verse si se llegó a la solución buscada y algo aún más importante, que se obtuvo y aprendió en el camino, pues algunas veces de los errores se aprende más, o los grandes descubrimientos son de carácter azaroso.

Jean Piaget y Vygotsky son los principales exponentes del aprendizaje por el constructivismo, el método de Jean Piaget (1896-1980) su método centrado en el individuo se basa en cuatro estadios del desarrollo desde la etapa sensomotriz la más básica hasta la más abstracta operaciones formales, la asimilación fundamentan el aprendizaje, Lev Vygotsky (1896-1934) considera que el desarrollo del aprendizaje se basa en el aspecto social, nacemos en un seno familiar en una determinada cultura, y la principal forma de aprendizaje se basa en aprender haciendo (Alberti, 2014, p. 47).

La creatividad equivale a fluidez mental, para Henri Poncairé la actividad creadora consiste en una forma especial de solución de problemas caracterizada por su novedad, falta de convencionalismo, persistencia y esfuerzo del proceso resolutorio (Albertí, 2011, p. 26).

La filosofía de trabajo que se usara en el presente trabajo ser el constructivismo social que tiene como principal exponente a Vygotsky, paradigma socio histórico cultural, el constructivismo social aplicado a la matemática, se define como filosofía basada en que las matemáticas son una construcción social y un producto cultural falible como cualquier otro y cuyas bases para su justificación residen en su carácter empírico (Alberti, 2014, p. 24).

Así como el conocimiento objetivo de las matemáticas existen y se enriquece mediante las acciones e interacción con el ámbito social y necesita constante recreación., esta filosofía de la matemática lleva a una filosofía constructivista del aprendizaje, el grado de habilidad que el niño puede desarrollar con ayuda o guía amplía el alcance de lo que puede alcanzar por sí mismo, lo que se llama Zona de Desarrollo próximo (Alberti, 2014, p. 25).

Esto se logra caminado de lo más sencillo a lo más abstracto, puede decirse que si diría que si Vygotsky tuviese que enseñar o aprender matemáticas lo haría a partir de definiciones y teoremas que luego se aplicarían a situaciones

contextualizadas (Alberti, 2014, p. 48). La diferencia más marcada entre Piaget y Vygotsky es que Piaget estudia al niño como en un laboratorio y Vygotsky lo vincula a un contexto sociocultural y el aprendizaje que tiene directamente con la práctica.

En el desarrollo de este trabajo el autor se basará en la filosofía de Vygotsky teniendo como elementos a utilizar, el aprendizaje por medio de la práctica, él se aprende haciendo y la zona de desarrollo próximo donde el docente actúa como un guía u acompañante del aprendizaje, para poder alcanzar la creatividad para darle solución a los problemas.

Lo que se considera matemática moderna se basa en tener un cuerpo de conocimiento indiscutible (axiomas) y sobre ellos se construye toda la teoría (teoremas, corolario), hasta llegar a situaciones reales y aplicables, este método es utilizado desde la antigüedad por Euclides, en esta parte es muy necesaria la creatividad pues para poder crear y demostrar teoremas a partir de axiomas se necesita, tener esos chispazos de luz y ver cuál es su aplicación, puesto que al tener conocimiento hay que ver cuál es su relación con el mundo objetivo (Konin, 1969, p. 22).

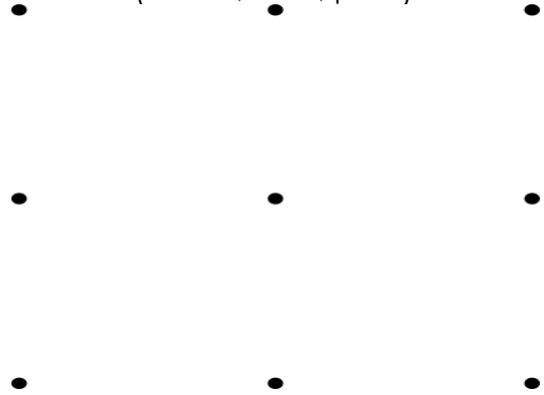
Capítulo 2

Generalmente como ya se ha mencionado, en la educación básica, la enseñanza aprendizaje de la matemática se basa en la memoria, desde las tablas de multiplicar que él alumno se le hace repetir una y otra vez estas, hasta el conocimiento de funciones trigonométricas, donde se memoriza su relación de los ángulos con los senos y cosenos, en todos estos pasos no se produce creatividad si se fomenta.

Para desarrollar esta creatividad se propone presentar a los alumnos de los diferentes niveles, problemas que tengan diferentes caminos de abordar que den solución a un problema, pero más que la solución debe tomarse en cuenta el camino que se tomó, el cómo surgió esa idea, e ir madurando este conocimiento verificando como se llegó, a que se llegó y que se puede obtener de este y como la práctica se obtiene el aprendizaje.

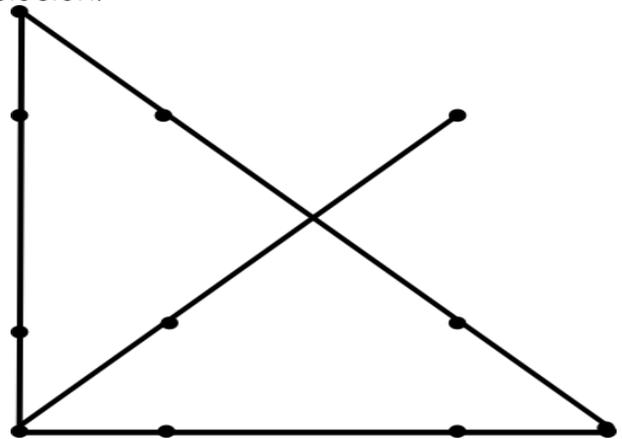
Ejemplo 1

Se dan nueve puntos en líneas de tres, para tener tres líneas de tres y se propone el siguiente ejercicio, unir los nueve puntos con solo cuatro líneas rectas. (Ackoff, 2013; p. 18)



La primera parte es la preparación se debe verificar que el alumno sepa lo que debe saber, es decir todas las definiciones, en este caso verificar que el alumno sepa la definición de lo que es un punto, así como su forma, como lo que es una línea recta.

La solución a la cual llegan alumnos, que se les ha propuesto el problema es la siguiente solución:

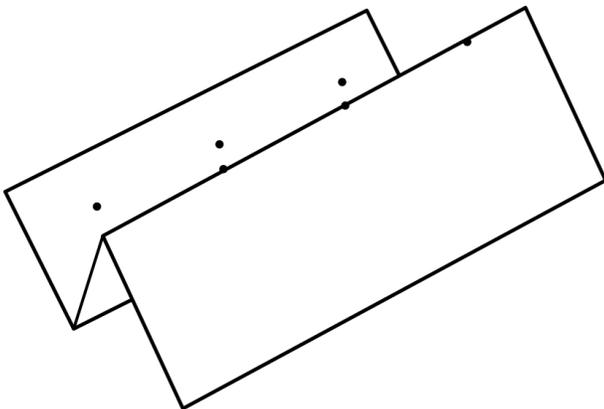
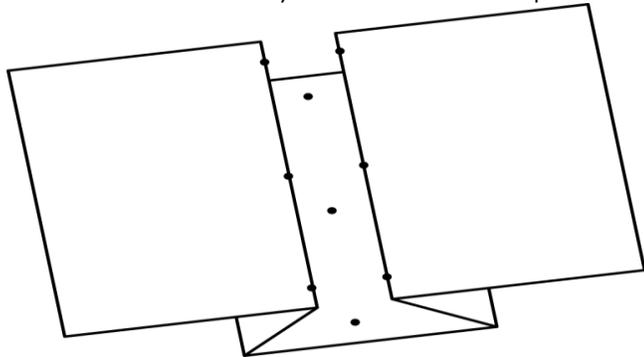


Cabe mencionar que el porcentaje que logra obtener esta solución es muy pequeño, con apenas el diez por ciento, Aunque por lo general es una que aprendieron o buscaron en algún lugar (libros internet etc.)

La segunda parte es la incubación aquí se debe alejar de los caminos ya usados o los conocidos para forzar o descubrir nuevas formas de razonar, aquí los caminos conocidos se descartan, debe olvidarse de la idea común anteriormente mencionada, de esta forma las soluciones conocidas se descartan, para forzar a que surja algo diferente.

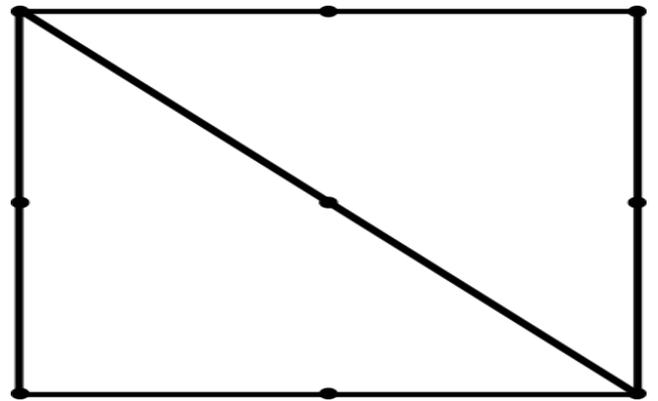
La Iluminación es la parte más importante del proceso en esta surgen y se llevan a cabo las ideas, pero más que notar si resuelven es que "aparezcan" esas ideas, sin recurrir a la memoria o procesos establecidos estos empiezan a aparecer con la práctica y hacer ejercicios una y otra vez, que ya practica aparece la creatividad.

Aquí una posible solución el problema de los puntos mencionados es ver el problema en tres dimensiones y hacer una línea para dos



Con esto las dos líneas de los extremos quedaría cubiertas, con solo una línea, y las tres líneas restantes, se busca un camino para que

cubran el resto de los puntos los cuales se antoja más fácil, la idea, "mágica" a resultado.



La novedad de la solución es no solo pensar en dos dimensiones sino pasarlo a tres, es otro enfoque, para un solo problema, se demuestra la creatividad, y se logra la reflexión.

Verificación: este punto se observa si se resuelve el problema propuesto, y es donde nos damos cuenta si en realidad apareció esa gran idea, porque si encontramos un camino nuevo y además resuelve el problema es la aparición de la creatividad buscada, y al tener esa creatividad se intentará también que resuelva problemas cotidianos sociales.

En este ejercicio la solución que se ha encontrado donde el estudiante avanza y no solo piensa en un mundo en dos dimensiones sino en tres pues ve un plano diferente, es la parte que se debe fomentar la creatividad, pues da solución y sobre todo una visión diferente alcanzada por medio de la reflexión, aquí la verificación es la nueva idea alcanzada, y sobre todo que da solución.

Ejemplo 2

En el siguiente problema que se le presenta a los estudiantes es el aprender a multiplicar sin necesidad de memorizar las tablas, ejemplo Efectuar las siguientes multiplicaciones (Enzensberger, 2013, p. 22)

$$11 \times 11 = 121$$

No representa grandes problemas multiplicar, pero conforme se van creciendo los dígitos se va complicando los resultados.

$$111 \times 111 = 12321$$

Aquí los resultados se van complicando, llevando a cabo los caminos ya establecidos

con es el hacer las multiplicaciones tal como se ha ido enseñando en la educación básica.

Aquí el camino que debe surgir de genialidad en los estudiantes es que vean y piensen la similitud de los resultados obtenidos con el número de factores. Puede verse que si se multiplican dos 11 aparece en medio de los unos el número dos, y si se multiplican 111 tres unos, aparece el número tres en cuenta ascendente y regresiva de uno a tres y de tres a uno.

Lo que parece lógico ahora es que, si la multiplicación es 1111 por el mismo, en el resultado aparece cuatro números uno, por inercia se espera que aparezca un número 4 en orden ascendente de uno a cuatro y después descienda.

$$1111 \times 1111 = 1234321$$

Y ya no hay problema si continúa el ejercicio

$$11111 \times 11111 = 123454321$$

Y así continuamente, de esa forma el estudiante, sabrá que hay cierto mecanismo de resultados, obteniendo el producto sin necesidad de realizar las operaciones o recordar las tablas de multiplicar.

Si el alumno aprende este mecanismo es bueno puesto que en el surge la curiosidad de que no todo es axioma y que hay otros caminos de llegar a la solución, y si el encuentra ese camino resulta mejor pues además de lo mencionado tendrá la motivación que da el resolver un problema.

En este ejercicio se realizaron implícitamente los cuatro pasos, en el paso uno preparación, el alumno de saber que es una multiplicación y que es una sucesión, el paso dos incubación aquí debe olvidarse el simple algoritmo de la multiplicación, para buscar otra solución, la parte tres encontrar el método de multiplicar sin multiplicar, en la verificación se nota si se llegó a la solución o no, y si así fue almacenar no solo el método sino también el camino y ver si puede aplicarse a otro número diferente del uno.

Conclusiones

En los ejercicios anteriores se buscó fomentar la creatividad, pues el resultado no es una falsa o verdadera más bien busca robustecer el

ingenio en la resolución de problemas, de esta forma el docente también aprende de la creatividad de sus estudiantes, encontrando nuevas formas de abordar un ejercicio, o creando nuevos ejercicios que promueva el ingenio y la creatividad, para que poco a poco el estudiante aplique esta estructura mental a todo tipo de dificultad que se le presente, mejorando su razonamiento y reflexión, tanto a su vida académica como en su vida cotidiana.

El trabajar con estudiantes del área de la electrónica de esta forma pudo notarse mejoría en materias como matemáticas elementales, algebra lineal, donde se necesita tener una forma de pensar abstracta, y flexible al adaptarse a los teoremas Propuestos, de igual forma al discutir estos entre sus compañeros se notó los diferentes puntos de vista, mejorando la convivencia y el trabajo en equipo y cumple dos filosofías de la educación como es el maestro debe despertar en el alumno la inteligencia creativa (Krishnamurti, 2007, p. 58), así como la máxima de Solón, un hombre sabio, le es preciso estar siempre aprendiendo (Platón, 2011, p. 49).

Referencias

- Ackoff R. (2011) El arte de resolver problemas, México D.F., Limusa.
- Albertí M. (2011) La creatividad en matemáticas, Madrid España, Editec.
- Albertí M. (2014) ¿fáciles o difíciles? Aprender y enseñar matemáticas, Madrid España, Editec.
- Corbalán J. (2008) ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? 08//04/2018, de SCIELO Sitio web: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042008000200001
- Enzensberger (2013) El diablo de los números, España, Siruela.
- Espinosa R. (2016). La reflexión y la mediación didáctica como parte fundamental en la enseñanza de las ciencias: un caso particular en los procesos de la formación docente. 8/04/2018, de SCIELO Sitio web: <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n40/n40a07.pdf>

- Kopnin P. (1969) Hipótesis y verdad, México D.F., Grijalbo.
- Krishnamurti (2007) La educación y el significado de la vida, México D.F. Edaf.
- Platón (2011) Diálogos, México D.F., Porrúa.
- Roma M. (2007) La reflexión como eje central del desarrollo profesional. 08/04/2018, de SCIELO Sitio web: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132007000100005
- Vecina M. (2006) Creatividad. Papeles del Psicólogo [en línea] 2006, 27 (enero-abril: [Fecha de consulta: 8 de abril de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827105>> ISSN 0214-7823

LA FORMACIÓN DOCENTE BASADA EN EL USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS. UN DESAFÍO EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Miguel Ángel Haro Pacheco
miguelangelharopacheco@gmail.com

Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje, se formula en cualquier contexto de condición formativa, por tanto, los alumnos deben tener conciencia y estar preparados mediante la toma de decisiones para la selección de recursos y métodos de aprendizaje. Bajo este panorama el elaborar un proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva una alta condición de responsabilidad hacia los docentes. Las diferentes instituciones educativas están obligadas a preparar a su personal obteniendo docentes con potencial en el ámbito del conocimiento con actitudes y habilidades. Sin duda el tema actual en la práctica educativa son las tecnologías de la información y las comunicaciones que dan a los profesores la oportunidad de crear ambientes que propicien la innovación en su quehacer. Este trabajo tiene como objetivo analizar el impacto que genera el que los maestros del Instituto tecnológico de El Salto reciban cursos de actualización docente basada en TIC.

Palabras clave

Formación docente; ambiente de aprendizaje; uso de TIC

Abstract

The teaching-learning process is formulated in any context of formative condition, so students must be aware and be prepared by making decisions for the selection of resources and learning methods. Under this scenario, developing a teaching-learning process entails a high degree of responsibility towards teachers. The different educational institutions are obliged to prepare their staff by obtaining teachers with potential in the field of knowledge with attitudes and skills. Undoubtedly, the current topic in educational practice are information and communication technologies that give teachers the opportunity to create environments that foster innovation in their work. The objective of this work is to analyze the impact generated by the teachers of the Technological Institute of El Salto receiving refresher courses based on ICT.

Keywords

Teacher training; Learning environment; use of ICT

Introducción

La manera de impartir clase hoy en día por parte de los profesores en las escuelas de nivel superior, no es la adecuada con el acelerado cambio que han generado las TIC en el aprendizaje de los alumnos. Una gran parte de los maestros de universidades aun basan su quehacer docente en la transmisión de la información en libros o materiales que ellos mismos elaboran, de forma tradicional exponen temas y los alumnos tienden a escuchar y esperar un momento de preguntas y respuesta. Es por ello que el profesor debe hacer uso de los recursos tecnológicos en la práctica educativa, realizando estrategias de enseñanza de manera más innovadora Gonzalez, 2008

Ante esto las TIC pueden resultar recursos extraordinarios que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando se estas sean bien utilizadas. La observación pedagógica de los recursos se contempla que estos sean usados de forma innovadora de plantear nuevos métodos didácticos de enseñar. (Aldeguer Cerdá, Candela Sevilla, Llorca Asensi, Romero Tarín, & Merma Molina , 2015).

Si bien es claro que la incorporación de manera efectiva de las TIC en los distintos centros educativos esta coartado por diversos aspectos. Las recomendaciones para la actualización de los docentes es sin duda la incorporación de las actuales tecnologías de la información y la comunicación. La cultura que los maestros tienen en materia tecnológica es muy limitada, por lo tanto, las estrategias educativas en base a las TIC ponen en evidencia que los maestros continúan siendo tradicionalistas en su quehacer docente. Es necesario que adopten una nueva mentalidad en la que se planteen experiencias que integren TIC. Así de esta forma los docentes podrán reestructurar sus formas de enseñanza en su práctica diaria. (Occelli, García, & Masullo, 2012).

Marco teórico

Formación docente.

La formación docente o actualización docente es una estrategia que pretende aumentar mejores resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje y del esfuerzo que realizan los maestros en cada uno de los planteles. Lacarriere Espinoza, 2008.

Una de las diversas vertientes que la educación abarca es sin duda la formación docente, que centra su atención principalmente en quienes asumen este rol.

Al cuestionarse sobre la educación que necesita nuestro país y sobre todo por los maestros que forman escuelas. Cuál es la diferencia entre la educación del pasado y la actual y cuales políticas existen en relación a la formación docente. (Di Franco, 2015).

Ambientes de aprendizaje.

Los ambientes de aprendizaje estan relacionados con los propositos de los maestros y las estrategias docentes que usa. Existen cinco maneras de encauzar la educación, dichas deducciones van desde las que estan centradas en el docente hasta las centradas en el propio estudiante. Navaridas & Jiménez, 2016.

Uso de TIC.

La incorporacion de las TIC en las instituciones educativas ha permitido nuevas formas de generar y transmitir informacion y sobre todo que permita transformarla en conocimiento.

Sin lugar a duda una de las posibilidades que ofrecen las TIC es la de crear entornos de aprendizaje que ofrecen a los alumnos una amplia gama de informacion de manera rapida y actual. Cabero, 2010

Método

El trabajo de investigación se llevó a cabo en el Instituto Tecnológico de El Salto en la ciudad de El Salto Durango. Tiene un enfoque cuantitativo no experimental (Sampieri, et al., 2010). Se describe el estado de las variables y se analizan las correlaciones. Es una investigación aplicada, descriptiva, transversal, factorial y explicativa.

Se diseñó un instrumento de medición el cual está compuesto por 2 páginas de 39 preguntas divididas en 4 apartados, basadas en escalas Likert y de 0 a 10.

Se utilizó el método de extracción componentes principales utilizando rotación Varimax con el criterio de exclusión – inclusión de variables en los factores de un $|r| \geq 0.47$ para una significancia del 0.01 para una n de 28.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados extraídos de los procesos estadísticos utilizados, los que parten de un análisis previo realizado, para ver las variables más significativas que conforman esta investigación.

Prueba del instrumento

Con la finalidad de evaluar la consistencia interna del instrumento de investigación se utilizó el Coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose $\alpha=0.84$ normal y $\alpha=0.86$ estandarizado, que indicó que se trató de un instrumento fiable, que hace mediciones estables y consistentes, donde el error estándar es menor al 15%. Y así el instrumento fue aplicado a una muestra de 28 sujetos con los siguientes resultados, se observa que, del total, 9 docentes son mujeres con un 22.5%, mientras que 19 son del género masculino con un 47%, 15 cuentan con la carrera de Ing. Forestal, 4 con Licenciatura en Informática, 2 Ing., en gestión Empresarial y 7 con maestría en alguna de las carreras mencionadas. 11 docentes se encuentran adscritos al departamento de Ing. forestal, 11 en el departamento de ciencias básicas, 2 en Ing. en gestión empresarial y 4 en la división de estudios de posgrado

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de las variables sexo, profesión y departamento de adscripción

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SEXO		
Femenino	9	22.5
Masculino	19	47.5
PROFESIÓN		
Ingeniero Forestal	15	37.5
Licenciatura en Informática	10	10
Ingeniero en Gestión Empresarial	2	5
Maestría	7	17.5
Doctorado		
DEPARTAMENTO DE ADSCRIPCIÓN		
Departamento de Ingeniería Forestal	11	27.5
Departamento de Ciencias Básicas	11	27.5
Departamento de Gestión Empresarial	2	5
División de Estudios de Posgrado	4	10

Tabla 2

Comportamiento estadístico del conocimiento y manejo de Tecnologías educativas

Atributos	n	\bar{x}	Md	S	N+	N-	Min	Max	Sg	K	CV	Z
COMPUTADORA	27	1.04	1.00	0.44	1.47	0.60	0	3	3.21	17.91	42.13	2.37
INTERNET	27	0.93	1.00	0.27	1.19	0.66	0	1	-3.45	10.67	28.82	3.47
EMAIL	27	0.85	1.00	0.36	1.21	0.49	0	1	-2.10	2.59	42.50	2.35
ALMACVIRTUAL	27	0.78	1.00	0.42	1.20	0.35	0	1	-1.42	0.00	54.47	1.84
VIDEOPROYECCION	27	0.74	1.00	0.45	1.19	0.29	0	1	-1.16	-0.70	60.29	1.66
SIMULADORES	27	0.74	1.00	0.53	1.27	0.22	0	2	-0.27	-0.20	70.97	1.41
CHTAS	27	0.67	1.00	0.48	1.15	0.19	0	1	-0.75	-1.56	72.06	1.39
MESSENGER	27	0.67	1.00	0.48	1.15	0.19	0	1	-0.75	-1.56	72.06	1.39
PLATAFORMAS	27	0.67	1.00	0.48	1.15	0.19	0	1	-0.75	-1.56	72.06	1.39
REDES SOCIALES	27	0.67	1.00	0.48	1.15	0.19	0	1	-0.75	-1.56	72.06	1.39
BIBLIOTECA DIGITAL	27	0.63	1.00	0.49	1.12	0.14	0	1	-0.57	-1.82	78.16	1.28
VIDEOCONFERENCAS	27	0.63	1.00	0.49	1.12	0.14	0	1	-0.57	-1.82	78.16	1.28
SIMPRESION	27	0.56	1.00	0.51	1.06	0.05	0	1	-0.24	-2.11	91.15	1.10
FOROS	27	0.56	1.00	0.51	1.06	0.05	0	1	-0.24	-2.11	91.15	1.10
WEB PERSONAL O INSTITUCIONAL	27	0.56	1.00	0.51	1.06	0.05	0	1	-0.24	-2.11	91.15	1.10
SONORIZACION	27	0.44	1.00	0.51	0.95	-0.06	0	1	0.24	-2.11	113.93	0.88
SILUMINACION	27	0.44	1.00	0.51	0.95	-0.06	0	1	0.24	-2.11	113.93	0.88
PIZARRONES E	27	0.33	1.00	0.48	0.81	-0.15	0	1	0.75	-1.56	144.12	0.69

Nota: n= muestra, \bar{x} =media, Md=moda, s=desviación estándar, N+=límite de normalidad, N-= límite de normalidad, sg=sesgo, K= kurtosis. CV=coeficiente de variación, Z=puntaje z

De acuerdo a lo observado en la tabla 2 que refiere a la caracterización de conocimiento y manejo de tecnologías educativas, se puede leer que los maestros del Instituto Tecnológico de El Salto tienen como conocimiento y uso de tecnologías educativas principalmente la computadora y el correo electrónico además

del internet como herramienta de investigación. No así les dan importancia a los sistemas de sonorización, tampoco a los sistemas de iluminación y en menor forma a los pizarrones electrónicos

Tabla 3

Comportamiento estadístico de las destrezas en TIC

Atributos	n	\bar{x}	Md	S	N+	N-	Min	Max	Sg	K	CV	Z
COMAPREN	27	4.48	5.00	0.94	5.42	3.55	1	5	-2.38	6.64	20.87	4.79
DESTREZAS	27	3.96	4.00	0.90	4.86	3.07	1	5	-1.30	3.29	22.66	4.41
ACTPROF	27	3.74	4.00	0.94	4.69	2.80	1	5	-0.91	1.52	25.24	3.96
SABETICS	27	4.22	5.00	1.15	5.38	3.07	1	5	-1.60	1.70	27.35	3.66
MEJRES	27	3.78	4.00	1.05	4.83	2.73	1	5	-0.81	0.50	27.79	3.60
CAPSUF	27	3.22	4.00	0.97	4.20	2.25	1	5	-0.75	0.36	30.23	3.31
INCTEC	27	3.70	4.00	1.14	4.84	2.57	1	5	-0.72	-0.25	30.71	3.26
PROYINTEG	27	3.74	4.00	1.16	4.90	2.58	1	5	-0.88	0.44	31.10	3.22
SELECSOFT	27	3.44	4.00	1.09	4.53	2.36	1	5	-0.43	-0.52	31.53	3.17
CALAPRENCOL	27	4.11	5.00	1.34	5.45	2.77	1	5	-1.46	1.09	32.59	3.07
MEDTEC	27	3.19	4.00	1.18	4.36	2.01	1	5	-0.54	-0.73	36.98	2.70
RECTECNOOBJ	27	2.67	4.00	1.39	4.05	1.28	1	5	0.28	-1.24	52.00	1.92

Nota: n= muestra, \bar{x} =media, Md=moda, s=desviación estándar, N+=límite de normalidad, N-= límite de normalidad, sg=sesgo, K= kurtosis. CV=coeficiente de variación, Z=puntaje z

La tabla 3 que refiere a la destreza en TIC que tienen los maestros se observa que ellos consideran que la creación de una verdadera comunidad de aprendizaje ha de basarse en la consideración del profesor como profesional; en la existencia de profesores competentes verdaderamente comprometidos con la

escuela, con los estudiantes y su aprendizaje. Así también tienen en cuenta las destrezas mínimas con las que deben contar para el dominio de la ofimática, utilización de periféricos, materiales multimedia y redes sociales.

Tabla 4

Comportamiento estadístico de cambios al usar TIC

Atributos	n	\bar{x}	Md	S	N+	N-	Min	Max	Sg	K	CV	Z
CAMTICS	27	8.15	8.00	1.26	9.41	6.89	5	10	-0.30	0.23	15.49	6.46
GUIARECTEC	27	8.07	8.00	1.66	9.74	6.41	2	10	-1.81	5.89	20.59	4.86
POTENCIA	27	8.15	8.00	1.88	10.02	6.27	2	10	-1.55	3.39	23.01	4.35
ASEGEST	27	8.19	8.00	1.52	9.71	6.67	5	10	-0.83	0.26	18.57	5.38
PROHERRA	27	8.41	8.00	1.25	9.66	7.16	6	10	-0.35	-0.38	14.85	6.73

Nota: n= muestra, \bar{x} =media, Md=moda, s=desviación estándar, N+=límite de normalidad, N-= límite de normalidad, sg=sesgo, K= kurtosis. CV=coeficiente de variación, Z=puntaje z

La tabla 4 se observa que en la totalidad de los participantes han tenido cambios al usar TIC, aseguran que han tenido un cambio en la enseñanza guiando a los alumnos en el uso de recursos tecnológicos, potenciándolos para que se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje usando TIC. Asesoran y gestionan el ambiente de aprendizaje en el que los

alumnos están utilizando los recursos tecnológicos, proporcionando herramientas que necesitan los alumnos para explorar y elaborar nuevo conocimiento y destrezas. A continuación, se realiza un análisis factorial para constatar los resultados de los estadísticos de comportamiento.

Tabla 5

Método de extracción componentes principales

Factor	Valor Eigen	% Total de varianza	Valor Eigen acumulado	% acumulado
1	5.412042	28.48443	5.41204	28.48443
2	3.977179	20.93252	9.38922	49.41695
3	1.750101	9.21106	11.13932	58.62801
4	1.496399	7.87579	12.63572	66.50379
5	1.425320	7.50168	14.06104	74.00548

De acuerdo a la tabla 5, se lee que existe el 74.00% de la variabilidad del fenómeno

agrupado en cinco factores extractados a través de maximizar la varianza compartida

Tabla 6

Factores obtenidos

No. Factor	Nombre	% de carga
1	Capacitación con resultados	28.48
2	Orientación en el proceso de uso de recursos	20.93
3	Correo electrónico	9.21
4	Cambios usando tics	7.87
5	Medios tecnológicos	7.5

Se leen los cinco factores de explicación con el nombre representativo del mismo y el

porcentaje de carga de cada uno de ellos a su interior, tabla 6.

Tabla 7

Capacitación con resultados

Variables	Factor 1
Sabe Ud. que son las Tics	0.88
Al implementar las competencias pedagógicas incorpora algún tipo de tecnología	0.78
Al utilizar recursos tecnológicos obtiene mejores resultados en el aprendizaje de sus alumnos	0.77
Considera que la capacitación que ha recibido en el uso de tics es suficiente	0.66
La formación que ha recibido incluye la preparación para valorar y seleccionar software adecuado a sus necesidades	0.69
Tiene en cuenta las destrezas mínimas con las que debe contar para el dominio de la ofimática utilización de periféricos, materiales multimedia y redes sociales	0.78
Considera que la creación de una verdadera comunidad de aprendizaje ha de basarse en la consideración del profesor como profesional; en la existencia de profesores competentes verdaderamente comprometidos con la escuela, con los estudiantes y su aprendizaje	0.66

La tabla 7, refiere a que sin duda la capacitación que han recibido en el uso de TIC, les ha proporcionado un amplio abanico

de recursos tecnológicos que les ayuda a obtener mejores resultados en su práctica docente.

Tabla 8
Orientación en el proceso de uso de recursos

Variables	Factor 2
La formación que ha recibido incluye la preparación para valorar y seleccionar software adecuado a sus necesidades	0.49
Ha tenido un cambio en la enseñanza usando tics	0.63
Guía a los alumnos en el uso de recursos tecnológicos	0.88
Potencia a sus alumnos para que se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje usando tics	0.88
Asesora y gestiona el ambiente de aprendizaje en el que los alumnos están utilizando los recursos tecnológicos	0.87
Proporciona herramientas que necesitan los alumnos para explorar y elaborar nuevo conocimiento y destrezas	0.87

La actualización que los maestros han recibido en materia de nuevas tecnologías, les permite orientar a los alumnos en el manejo de estas, tabla 8.

Tabla 9
Correo electrónico

Variables	Factor 3
email	0.65

Principal recurso o más usado por los docentes, tabla 9.

Tabla 10.
Cambios usando TIC

Variables	Factor 4
Ha tenido un cambio en la enseñanza usando tics	0.49

Resultado de la formación basada en TIC, tabla 10.

Tabla 11
Medios tecnológicos

Variables	Factor 5
Computadora	0.86
Su plantel cuenta con medios tecnológicos	0.49

La computadora y los recursos con que cuenta el plantel son aptos para la enseñanza-aprendizaje, tabla 11.

Conclusión

Los hallazgos encontrados en esta investigación muestran que los cursos que los maestros reciben en el uso de nuevas tecnologías, cada vez es más proactiva. Induciendo al profesor a tomar iniciativas de transformación en materia educativa, anticipándose a resolver problemas o

necesidades futuras. Asesorando y gestionando ambientes de aprendizaje que potencien a los alumnos a crear destrezas y volverlos más activos.

Referencias

Aldeguez Cerdá, B., Candela Sevilla, V., Llorca Asensi, E., Romero Tarín, A., & Merma Molina, G. (2015). Innovación docente y TIC MOOC gobernanza (cultura política y buen gobierno). *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia*

- Universitaria: Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio / coord. por María Teresa Tortosa Ybáñez, José Daniel Ál, 29-43.*
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TIC en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, vol. 49, núm. 1, 32-61.
- Di Franco, M. (2015). La formación docente en nuestra América. *Praxis Educativa*, vol. 19, núm. 2, 9-11.
- Gonzalez, J. C. (2008). TIC y la transformación de la practica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revista de Universidad y sociedad del Conocimiento*. vol 5 num.2, 3.
- Lacariere Espinoza, J. L. (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar*, Tesis Doctoral. Madrid, España: Universidad Autonoma de Madrid.
- Navaridas, F., & Jiménez, M. (2016). Concepciones de los estudiantes sobre la eficacia de los ambientes de aprendizaje universitario. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 34, núm. 2 , 503-519.
- Ocelli, M., García, L., & Masullo, M. (2012). Integración de las TIC en la formación inicial de docentes y en sus prácticas educativas ISSN-e 1853-6530, Vol. 3, N°. 5, 2012,. *Virtualidad, Educación y Ciencia*,, 53-72.

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL TRANSCOMPLEJA A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Milagros Elena Rodríguez
melenamate@hotmail.com

Resumen

Se muestra una indagación con el enfoque de la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica visionado ejes teóricos de la Educación Patrimonial Transcompleja (EPT) a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTCIS); se comprender la interioridad lo relativo a la Educación Patrimonial y las categorías: cultura, transcomplejidad, patrimonio cultural, transmodernidad, ecosofía, y su devenir con las NTCIS. En el rizoma final, hay nuevas miradas de la EPT con las NTIC. Estas son gérmenes que colocan en escena nuevas tensiones y conflictos; como la cultura de las masas, las ventas de las marcas que impone la globalización; la música, bailes entre otros; la aculturización. Las NTIC se pueden usar a favor de la conveniencia en la transmodernidad con la EPT, estando llenas de incertidumbre y de acciones éticas de un ciudadano que rompen el caparazón de la denominación e imposición cultural con la aculturización y transculturización.

Palabras clave: EPT, transcomplejidad, transmodernidad, Educación Patrimonial, NTIC.

Abstract

An investigation with the approach of the comprehensive, diatopic and ecosophic hermeneutic is presented, with the theoretical axes of the Transcomplex Heritage Education (EPT) through the new information and communication technologies (NTCIS); the interiority is understood as related to Patrimonial Education and the categories: culture, transcomplexity, cultural heritage, transmodernity, ecosophy, and its evolution with the NTCIS. In the final rhizome, there are new looks of the EPT with the NTIC. These are germs that place new tensions and conflicts on the scene; like the culture of the masses, the sales of the brands that globalization imposes; music, dances among others; the acculturation. The NTIC can be used in favor of the convenience of transmodernity with the EFA, being full of uncertainty and ethical actions of a citizen that break the shell of the denomination and cultural imposition with the acculturation and transculturation.

Key words: EPT, transcomplexity, transmodernity, Heritage Education, NTIC.

En todo el planeta crecen "las comunicaciones, pero aumenta la incomprensión. Las sociedades son cada vez más dependientes entre sí, pero están cada vez más dispuestas a desgarrarse unas a otras. La occidentalización engloba al mundo, pero provoca como reacción encierros identitarios étnicos, religiosos y nacionales".

Edgar Morín (2003)

hermeneuta (la autora), la libertad de pensamiento; entre otras.

La hermenéutica diatópica consiste en "elevar la conciencia de la incompletud a su máximo posible participando en el diálogo, como si se estuviera con un pie en una cultura y el otro en la restante. Aquí yace su carácter diatópico"

(Santos, 2002, p.70). Es así como desde este carácter se respeta la diversidad cultural; el hecho de que la hermenéutica diatópica no sólo requiere un "tipo de conocimiento diferente, sino también un proceso diferente de creación de conocimiento. Requiere la creación de un saber colectivo y participativo basado en intercambios cognitivos y emotivos iguales, un conocimiento como emancipación, más que un conocimiento como regulación" (Santos, 1998, p.30).

En la hermenéutica ecosofica designa asumir una perspectiva ética y "comprensiva de las relaciones entre los seres humanos en su interacción cultural con el planeta tierra, lo cual deviene en una necesaria transformación de la conciencia para integrarnos a la unidad de la vida, cuya lógica es la dialógica comprensiva" (Balza, 2016, p.44). En ese sentido la transmodernidad en plena consideración respalda el carácter ecosófico de la investigación. Se habla del carácter ecosófico en la reflexión sobre nuestras costumbres, el cuidado de la tierra como el patrimonio natural más grande, también la relación ciencias y los saberes provenientes de la cultura. Más adelante se visionan estas cuestiones como prioritarias en la Educación Patrimonial Transcompleja (Pupo, 2014).

Empero, para la realización de la indagación hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica se pasan por niveles que están profundamente relacionados estos son el: analítico, empírico y propositivo (Santos, 2003); o, los: semántico, reflexivo y ontológico (Ricoeur, 1965). Los niveles analítico y empírico

Rizoma Inicial: Andamiaje transmetodológico e introducción a las concepciones constitutivas de la indagación

En las instituciones educativas venezolanas, se perciben múltiples dificultades para aprender ciencias, al estar circunscrita dentro del proyecto de la modernidad; puesto que se sigue fraguando la enseñanza de forma mecánica y hegemónica en el contexto cultural y social. La Educación Patrimonial, se ha delineado desde los diseños curriculares, las leyes orgánicas de educación, las constituciones venezolanas, y convenios internacionales, vinculada al proyecto de nación propuesta desde el modelo económico imperante, con la finalidad moldear la identidad de los venezolanos, y las expresiones de ciudadanía. Todo ello pese al reconocimiento de los patrimonios culturales actualmente, y políticas en la legalidad de la cultura y patrimonio cultural actualmente.

En la indagación actual se usa la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica como transmétodo de construcción teórica para visionar ejes teóricos de la Educación Patrimonial Transcompleja y las nuevas tecnologías de información y comunicación; la tarea no es explicar lo exterior, aquello en lo que la experiencia se expresa, sino comprender la interioridad de la que ha nacido; lo relativo a la Educación Patrimonial Transcompleja y su ejercicio con las NTIC; a todos sus saberes y a la de cada una de las categorías como: cultura, patrimonio cultural, transcomplejidad, ecosofía, entre otras; en este caso la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica le permite a la investigadora: interpelar los territorios temáticos del conocimiento, la imaginación creadora, la actitud transvisionaria, la irreverencia frente a lo conocido, los modos de interrogar la realidad, la criticidad en el

o equivalentemente los semántico y reflexivo se cumplen desde el presente Rizoma hasta el Rizoma siguiente. Y el nivel propositivo u ontológico donde se visionan salidas a la problemática se da el último Rizoma de la indagación.

En el presente rizoma también se introducen en las categorías constitutivas de la indagación como rizoma, la transcomplejidad, la cultural, el patrimonio cultural y la transmodernidad. La palabra rizoma que se usa de manera envolvente en los subtítulos de la presente investigación tiene una insinuación circundante y compleja, en el que de manera compleja puede ser conectada con cualquier otro los razonamientos y ramas que constituyen la disposición; es una anti-genealogía que rompe con las estructuras estáticas divisorias de presentar las investigaciones en las que las partes se dividen indisolublemente en un ir si un venir. Acá la organización no responde a ningún modelo estructural o generativo (Deleuze y Guattari, 1980).

Entre las consecuencias de los paradigmas reduccionistas la cultura ha sido objetivada y de desprecio, desvalorizaciones en general y malos entendidos han estado llenos muchas manifestaciones. La concepción de esta se ha justificado con la marca de una razón instrumentalista, mecanicista originaria de las ideologías empiristas, funcionalistas y positivistas como un producto acabado; resultado de la formación colonizada, arrastrando esta concepción graves consecuencias al patrimonio cultural.

Esta última categoría nombrada tiene entonces la concepción objetivada, determinista de la cultura. Se ha privilegiado las concepciones de cultura y patrimonio cultural a conveniencia del momento político, e ideal de soslayar, antes que una cultura viva, que por ejemplo desde la educación pueda encontrar sus más ricas significancias. La globalización "ha arrasado hasta con la memoria de los pueblos y su propia identidad; mientras que unos tantos se resisten a morir y que en ironía su cultura se interprete como un folklore; siendo tan valiosa y auténtica como otras" (Rodríguez, 2015, p.81). Estas realidades no son ajenas a nuestro país Venezuela, y al reconocimiento del patrimonio cultural enmarcado en la cultura

autóctona; situación presente y afectada en la identidad cultural y ciudadanía del venezolano, en un proceso aun modernista, con rasgos del proceso de colonización y transculturización.

Es la cultura la trama de significados con la que los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, así como conducen sus acciones. Un todo complejo la categoría cultura; conjunción de saberes, creencias, arte, moral, derecho y las costumbres y adquiridas del individuo en sociedad; pero que subjetivan en la realidad del momento; de esos saberes dan cuenta tanto los científicos, como los soterrados olvidados al no pasar por el filo de las ciencias (Foucault, 1986).

En el caso de nuestra cultura venezolana, provenientes de múltiples culturas de nuestra mezcla india, africana y española, las culturas de los pueblos son diferentes, pero no por ello son incomunicables e incompatibles (Mosonyi, 2012). Hemos sufrido un proceso de transculturización y aculturización. Muchos reconocen como culturas marcas ajenas; música que no son reconocibles desde lo que somos, de ello dejan cuenta muchos casos. Pero reconocer punto de encuentros de las distintas culturas es aceptar la diversidad cultural como único patrimonio común de la humanidad.

El patrimonio cultural, tiene visiones inacabadas que permitan un empoderamiento y reconocimiento de la particularidad y de la apropiación plena, subjetiva y emancipadora de la cultura, pero no aquella entendida escuetamente; sino la complejizada como sistema de valores, creencias, tradiciones, costumbres y horizontes utópicos (Moreno, 2007).

Se habla del patrimonio cultural en el sentido de "desmontar el discurso eurocentrista que ha permanecido sobre estos pueblos, llamar la atención sobre valores y aportes a nuestra sociedad en contra de la ignorancia que se tiene en cuanto a su cultura, modos de vida y vestimenta" (Mosonyi, 2012, p.24). Un reconocimiento de la cultura, la interculturalidad, el patrimonio cultural en toda su complejidad da cuenta entonces de la valoración del ser humano y su posición ante el mundo en épocas de profundos cambios. Al

hablar de desmontar el discurso eurocentrista, de descolonización sin duda nos referimos a visiones del proyecto transmodernista. Así

La transmodernidad como cosmovisión episteme transfigura el entorno científico, cultural, económico, político, social y gerencial; es decir donde se desarrolla una determinada acción humana que propicie el cambio (...) la transmodernidad configura un contexto época en cuyo marco, (...) el conocimiento donde confluyen psicología, antropología, política, espiritualidad, lingüística, ecología, economía, historia, filosofía, entre otras (...) la inter-retroacción del sujeto investigador con la naturaleza de la realidad del objeto de estudio. (Guzmán, 2014, p.128).

En consonancia con el proyecto transmoderno la transcomplejidad es categoría inédita en los estudios sobre patrimonio cultural (Rodríguez, 2017). La transcomplejidad como mirada transparadigmática y forma de pensar, es una perspectiva epistemológica de concebir los asuntos patrimoniales. La transcomplejidad como conjunción de la complejidad y transdisciplinariedad. La complejidad es una cercanía a una nueva forma de mirada de la vida, un transparadigma que no se permite el reduccionismo, la complejidad como una postura que se promueve día a día como categoría que es tomada como válida en la creación del conocimiento (Morín, 1998).

La complejidad trasciende lo evidente lo reducido e incurre en todo lo acabado y definitivo de las ciencias y la educación. Se vincula ciegamente a un sistema de conocimientos para comprender al mundo siendo capaz de ir más allá de los límites que a sí mismo se impone. "Es el pensamiento que pone orden en el universo y persigue el desorden, el orden se reduce a una ley o a un principio, la simplicidad observa lo único o lo múltiple pero no ambos juntos" (Morín, 2004, p.23).

En la investigación el patrimonio cultural se enriquece desde la postura y visión de la mirada compleja; entre otras razones se evitarían miradas reduccionistas de sus

concepciones; la división tangible e intangible; el estudio de asunto del poder y la legitimación de los objetos; entre otros son estudios que desde la postura compleja nos e reducen a su una política objetivada. Aunado a la mirada compleja en una revitalizada Educación Patrimonial que cobraría vida junto a la transdisciplinariedad en cada conocimiento desde la comunicación o relación de todos los conocimientos como un todo.

Se expresa sobre un nuevo espíritu científico surgido a partir de su visión de planetariedad y que puede visualizarse con el apareamiento de las ciencias sistémicas como la Ecología, las Ciencias de la Tierra y la Cosmología que son multidisciplinarias o transdisciplinarias y que ven todo como un sistema complejo, rompiendo el dogma reduccionista (Morín, 2002). Hechos como estos se quieren pensar cuando se asuma en los conocimientos patrimoniales. Sin embargo, afirma que este nuevo espíritu esta segmentado y solo enfocado en algunas ciencias, que aun cuando nos puede llevar a una reforma del pensamiento, hay todavía un gran camino por recorrer, en el cual debemos complementar la aptitud por problematizar.

La transdisciplinariedad recorre todo el espectro dentro y a través de las y va más allá de toda disciplina; no margina disciplina alguna. Su intención es la perspicacia del mundo actual, su premisa y finalidad es la unidad del conocimiento; es desde ese punto de vista que pudiéramos ver el patrimonio cultural como un ente promovido por la Educación Patrimonial, que se relaciona con todas las disciplinas del saber. No es una mirada la transdisciplinariedad es la vía para poner en práctica la complejizada Educación Patrimonial.

Es así como "la transdisciplinariedad fundamenta sus propósitos de unidad en la complejidad como punto de partida para vislumbrar la realidad" (Rodríguez, 2013, p.41). Es así como la transdisciplinariedad confronta la separación del conocimiento en disciplinas que se desarrollan y solo se investigan dentro de ellas mismas y las construcciones históricas que han establecido los límites de cada una de las disciplinas.

Se pretende entonces llegar a investigaciones que trasciendan los límites de sus propias disciplinas entablando vínculos con otros conocimientos; como el patrimonio cultural, considerándolo como un conocimiento. La finalidad de la transdisciplinariedad "es la comprensión del mundo presente" (Nicolescu, 2002, p.2), en este sentido el patrimonio cultural necesita ser concebido en toda su completitud.

En lo que sigue se continua los momentos analítico y empíricos de la indagación (Santos, 2003), para enfocarse en la semántica de la Educación Patrimonial en la modernidad y se sigue tejiendo el vestido transparadigmáticos de las categorías de la investigación.

Rizoma la crisis: La Educación Patrimonial en la modernidad

Existe una crisis en la Educación Patrimonial en Latinoamérica y el Caribe actualmente, en especial en Venezuela; puesto que esta debería propiciar una atmósfera próspera para el desarrollo del concepto de patrimonio cultural, entendiéndolo como el discernimiento de novedosos referenciales para su selección y la popularización de las prácticas culturales del ciudadano. Aquel que ejerce una ciudadanía culturalmente responsable, que contribuya a la sustentabilidad de los bienes patrimoniales y de la ciudad; así como el fortalecimiento de los sentimientos de identidad, su participación en la conservación, uso y disfrute de sus bienes culturales. Desde luego esta crisis viene permeada de lo que se concibe como patrimonio cultural; en Venezuela buena parte del patrimonio tangible "existente se encuentra seriamente amenazado y en algunos casos ha sido incluso destruido" (Negrón, 2009, p.61).

En la Educación Patrimonial en Venezuela hay que reconocer que pese a los avances en política de cultura, diversidad cultural y patrimonio cultural no existe en los currículos de primaria ni secundaria asignaturas que propendan el estudio del patrimonio cultural; excepto actividades extracurriculares alrededor de la cultura. Es que el patrimonio cultural se ha visto como actividad fuera de la vida educativa formal del estudiante. Con sus

excepciones de los estudios doctorales ejemplificantes de patrimonio cultural de la Universidad Latinoamericana y el Caribe, Venezuela; donde convergen profesionales con interés en la cultura; pero ninguno por ejemplo con títulos como Licenciado en Estudios Patrimoniales o en patrimonio cultural; por pensar carreras directas de estudio con dicha importante temática en nuestro país.

Por otro lado, nuestro país Venezuela, rico en identidades nacionales, ineluctablemente olvidadas a conveniencia, en la imposición de culturas ajenas que nos han transculturizado; la formación del docente de educación integral en Venezuela "no contempla el área de patrimonio cultural (...) lo cual trae como consecuencia que a los docentes no les sea fácil acceder a los conocimientos básicos de patrimonio, sus estrategias de investigación" (García, 2009, p. 788). Excepto intentos que se realizan actualmente en la formación de docentes de Educación Media y que recién comienza.

Las normativas aplicadas por el ejecutivo a nuestro patrimonio cultural intangible indígena, en particular, en el período posterior a la declaración de independencia de Venezuela, "una vez llegada la independencia de Venezuela, la situación de los indígenas cambiaría, pero la realidad fue otra; ahora los criollos eran los verdugos de los indígenas, promulgando leyes que estaban en contra de las costumbres de los aborígenes" (Uzcátegui, 2007, p.12).

Más aún, en la actualidad con la Misión Robinson en los pueblos indígenas hay serias críticas cuando dice "nadie duda que las Misiones Robinson han enseñado a muchos indígenas a leer y escribir; pero en la mayoría de los casos se ignoraron las lenguas nativas y las culturas correspondientes" (Mosonyi, 2009, p.169). Es así como desde dichas misiones hay una falta de reconocimiento de la cultura de los aborígenes que desde luego incide en la conformación de su identidad y de su responsabilidad como ciudadano ante la defensa de su patrimonio.

Se sigue promoviendo desde las políticas culturales en la práctica educativas con visiones reduccionistas, transculturizadas y colonizadas de nuestra cultura y de allí la

conformación de un ciudadano ajeno a su cultura con una identidad que no es la de sus orígenes; referido a las misiones educativas en particular en Venezuela “en la práctica, pero también un poco en teoría, estas Misiones continúan siendo unidireccionales, vale decir, aportaciones de la sociedad dominante y occidentalizada dentro de una tónica que años atrás calificábamos de “neopaternalista” (Mosonyi, 2009, p.169). Aunado a esta realidad la Educación Intercultural Bilingüe y tal Diseño Curricular coexisten en una imposición cultural a través de la educación que incide en la ciudadanía. Se trata de que desde el paradigma modernista se ha formado un ciudadano y legitimado aquel sumiso ateniendo al sistema e intereses particulares, defensor del capitalismo como expresión de democracia, son muchas veces los ciudadanos intelectuales orgánicos sometidos.

De todas estas realidades ha estado permeada la Educación Patrimonial del país. El incremento de la castellanización y el empobrecimiento de la diversidad lingüística venezolana, al respecto expresa “el hecho que las lenguas continúen mermando a pesar de un envidiable marco jurídico que persigue todo lo contrario” (Villalón, 2011, p.147). Es nuestra cultura autóctona en franca decadencia ante normativas que van por un lado y la realidad por otra, el proceso decadente de la Educación Patrimonial, el patrimonio cultural, la cultura, la identidad cultural sigue presente.

Esto conforma a su vez un comportamiento de ciudadano venezolano injusto y escueto de sus verdaderos orígenes, su identidad entra en franca decadencia desde estos hechos, “lo que sí queremos dejar bien claro es lo inconcebible de situar al indígena mecánicamente fuera de la nacionalidad venezolana con base en su diferenciación cultural” (Mosonyi, 2009, p.48). Estas acciones dejan mucho que desear en el ciudadano venezolano y más bien ir al reconocimiento e identidad de la cultura de sus aborígenes.

Ante esa distorsionante y amenazante realidad que se ha vendido dilucidando están emergiendo nuevas posturas y debates desde la mirada de la descolonización con investigadores como Enrique Dussel, Boaventura De Sousa Santos, Esteban Mosonyi,

entre otros encauzados para nuestro interés a mirar lo nuestro, el legado de los ancestros desde nuestras costumbres, formas y conocimiento de lo que somos, que contiene las concepciones de patrimonio cultural. Y que desde luego haría que se prestará especial interés en la búsqueda de concepciones otras de la Educación Patrimonial, ya no fraccionada, reduccionista ni apartada de la cultura autóctona venezolana.

Para buscar líneas de salida a la crisis, de justicia urgente ubicarse en la transmodernidad como civilización que se adopta en paso a la descolonización, “la Transmodernidad es un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la Modernidad, la “otra-cara” oculta y negada” (Dussel, 1992, p.162). Y el patrimonio cultural, la Educación Patrimonial con sus concepciones es víctima de la modernidad.

En el orden ontológico y epistemológico el realizar estudios que tiendan o colaboren en reconocer el patrimonio cultural desde la identidad con la ciudadanía y en una Educación Patrimonial que ni siquiera se contempla pensada en Venezuela desde la categoría transcomplejidad y transmodernidad en de un gran valor investigativo y práctico e inédito. Nótese que desde la Educación Patrimonial en clara construcción conlleva entre tantas otras realidades a que se rescate el valor del patrimonio cultural, pero con ello se rescaten las ciudades, su cultura, y sus ciudadanos; de allí que las nociones de ciudadanía, identidad en la tríada patrimonio cultural-identidad- y ciudadanía (PC-I-C) tienen connotaciones distintas a las tradicionales, que rompe con las concepciones tradicionales de concebir los saberes patrimoniales en general; de ello da cuenta Rodríguez (2018).

Definir la tríada patrimonio cultural-identidad- y ciudadanía en la modernidad es acudir a una indagación inédita; “es una conjunción que tiene como ejercicio un ciudadano identificado con la ciudad que el habita y hace suyo en un patrimonio cultural profundamente lleno de sus raíces autóctonas” (Rodríguez, 2017, p.67). Este reconocimiento pasa por la conformación de un ciudadano en la identificación auténtica que le hace ser el ser humano que se permea de sus orígenes y se

reconoce en su valor y no en la colonización por el otro; aquel que lo soslayo y lo llevo a depender de lo que él cree que es superior en su valorización y poder hacer. En el asunto de la identidad ya pensada y reconstruida en la tríada en cuestión hay una acepción.

Es pertinente asumir que la relación PC-I-C en la transmodernidad y desde el piso transparadigmático transcomplejo está cobijada en el principio dialógico que une o por lo menos da lazos de hermandad en un mismo escenario, en espacio y tiempo lógicas ambivalentes, que se excluyen y a la vez se complementan a los saberes soterrados y los científicos de nuestra cultura, lo humano y lo ecológico, lo local y lo global. Piensa en la cultura local, pero también se va a la global; el patrimonio cultural de nuestros aborígenes abrazos en el patrimonio universal: la tierra. Ambos se nutren y dan vida a bucles hermosos de hermandad. Así las mal denominadas culturas minoritarias; pues no calificamos acá las culturas, se engrandecen desde las culturas con mayores grupos de ciudadanos a los que pertenece y recíprocamente.

Se trata de pensar el patrimonio cultural desde la relación PC-I-C en la transmodernidad como piedra angular del desarrollo del país, desde un nuevo ciudadano orgulloso de su cultural, promotor de la salvaguarda de los patrimonios culturales, a través por ejemplo del turismo, de la educación, como elementos dinamizadores de la vida. En el turismo, por ejemplo, se aportarían grandes ventajas en el contexto social, económico y cultural, pero al mismo tiempo, contribuye a la toma de conciencia de la degradación del medio ambiente y la pérdida de la identidad local que ha llevado a la extinción de lenguas y obras culturales no reconocidas como patrimonio.

Por otro lado, a fin de conjugar la EPT más adelante en el rizoma final con las NITCS, es menester abrir un espacio a continuación para definirlos como medios transcomplejos.

Rizoma: Las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) medios de transgestión transcomplejos

Pensar las nuevas vías globalizadas por donde viaja a la velocidad de segundos las informaciones es perderse en el tiempo, a cada instante aparecen avances de las nuevas tecnologías de la información y comunicación; de ello en este rizoma los sustentamos como medios de transgestión transcomplejos. Se debe precisar en la medida que se pueda que significa la transgestión, según se trata "el empeño en dejar los pisos o encierros en el análisis pues es claro que los paradigmas encierran, determinan y reducen el objeto de estudio en cualquier campo, subyugando al sujeto que se cree conocedor" (Rodríguez, 2017, p.11). Por ello ir más allá de una gestión es urgente, para con otras visiones y aperturas aceptar visiones otras de las NTIC en este caso.

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación "son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexiónadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas" (Cabero, 2010, p. 40). Nótese como las NTIC están cargadas del principio sistémico y relacional que tejen redes interconectadas que en el caso de la cultura y el patrimonio cultural son de un interesantísimo ejercicio complejo que se precisa en el rizoma siguiente.

De las ventajas y funciones de las NTIC, Simonelli (2016, p.58) afirma que

El uso de las tecnologías apoya en el surgimiento y desarrollo de otras competencias, en diferentes áreas del saber, como son la planificación y la gestión del tiempo, la comunicación oral y escrita en la propia lengua, las habilidades informáticas básicas, el desarrollo de habilidades para la investigación, la capacidad de aprendizaje, habilidades para trabajar de manera autónoma, habilidades de gestión de la información (buscar y analizar información procedente de bases de datos) (Simonelli, 2016, p.58).

Emerge un nuevo lenguaje de comunicación que minimiza el rechazo a los procesos tradicionalistas de enseñanza, que es relacional, "el uso que se haga del lenguaje

determina la manera como se van a mediar las experiencias cognitivas, intersubjetivas y sensibles de los sujetos, a partir de la emisión, circulación y recepción discursiva de los saberes" (Bustamante y Guevara, 2003, p.31). De este modo, el uso puramente instrumental del lenguaje, lleva a realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje como una transmisión de información, pero de manera dinámica, compleja e interactiva.

Es importante reconocer que nacen nuevos sustentos teóricos-prácticos, epistemes otros con las NTIC, que según Se ofrecen epistemologías, ontologías y metodologías con efectos expansivos de aprehensión a los problemas globales que deben caracterizar la formación de los nuevos formadores. Asumiendo con esto que la realidad educativa ha cambiado, sigue cambiando y transformándose día a día, y está siendo influenciada por las diversas innovaciones que surgen a nivel mundial; los sistemas educativos, hoy buscan el equilibrio, impulsados por los nuevos avances de la ciencia y la tecnología (Simonelli, 2016, p.63).

Las nuevas tecnologías de información y comunicación han venido influyendo claramente ya que están cambiando drásticamente las formas de establecer, mercantilizar, engendrar y valorar los conocimientos; que en el caso de la cultura se pueden aprovechar para que transcomplejamente se promuevan y salvaguarde conocimientos ancestrales, tales como idiomas, cantos entre otros a punto de desaparecer. Desde la globalización se debe jugar a favor de los conocimientos soterrados para ponerlos en escena y comunicación con los saberes científicos.

Empero, el apreciar a la sociedad y toda organización, como aquellas comunicacionales como sistemas complejos abiertos, dialogantes, recursivos, complementarios permite la retroalimentación y otras bonanzas entretejiendo puentes necesarios. Desde luego, entonces las NTIC como medios transcomplejos, el medio como investigación activa, cooperativa, interrelacionada que rompe con el

parcelamiento del conocimiento y la investigación en solitario. Es sinérgica debido a que privilegia la capacidad de construir en conjunto de visiones compartidas en un diálogo de saberes integrados (González, 2015).

Finalmente, en el rizoma que viene que se da en el momento propositivo de la indagación se entrelaza la EPT y la NTIC.

Rizoma propositivo: La Educación Patrimonial Transcompleja a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC)

La Educación Patrimonial Transcompleja es el ejercicio educativo, que tiene por base el asunto patrimonial, que es esencialmente político y se muestra como un emprendedor componente de la ciudadanía e inclusión social, tal como lo avala Rodríguez (2017).

Desde allí se abren miradas otras, a otros horizontes de conocimiento, de los saberes patrimoniales que hoy están cerrados, satanizados. Abrir líneas de salida para la configuración de la Educación Patrimonial transcomplejizada. Basándose en términos como el de trans-modernidad, entre otras se crean posibilidades del pensamiento más allá de lo que ha venido pasando, tomando a la denuncia y la crítica como punto de partida para una construcción del conocimiento en la Educación Patrimonial a través de la creatividad, complejidad y originalidad propias de otro mundo cultural; que sea del nuestro; no el de la imaginación eurocéntrica (Dussel, 2003) (Dussel, 2009).

Desde la conciencia cultural categoría que se explorará en su significancia en la investigación se aspira el reconocimiento de nuestra cultura, del patrimonio cultural y de cómo desde éste se recobran magnificencias que permitan una Educación Patrimonial, abierta compleja y profundamente transdisciplinar. Descolonizar implica en este caso desplazarse de la universidad a la pluriversidad; es transformar imposiciones y formas de hacer la Educación Patrimonial en este caso de la investigación.

La epistemología del sur y la descolonización epistemológica del sur

también será base y es un apartado de la descolonización epistemológica. La epistemología occidental dominante fue construida a partir de las necesidades de la dominación capitalista y colonial y se asienta en un pensamiento abismal. Desde estos pensares se construirá el objeto de estudio (Santos, 2013).

La EPT emerge en la indagación de como un proceso complejo y transdisciplinario de construcción y reconstrucción del conocimiento del patrimonio cultural en el ciudadano en el mundo del cual ambos forman parte (Rodríguez, 2017). Por ello se requieren de visiones transparadigmáticas distintas a las tradicionales, "la adopción de una posición abierta, flexible, inacabada, no lineal, integral y multivariada frente a la realidad; con la complementación de lo cualitativo, lo cuantitativo y lo dialéctico en una interrelación sinérgica multidimensional orientada a una meta-visión transparadigmática" (Guzmán y Cayula, 2005, p.146).

En lo que sigue del Rizoma la EPT se nutre de las NTIC para promover el rescate de nuestra valiosa herencia histórica debe ser talante de una educación patrimonial, que no sólo se de en las instituciones educativas, sino en donde se lleve la gerencia, en los sitios del patrimonio cultural, en las comunidades. Debe ser un comunicador por excelencia que promueva saberes del patrimonio descolonizados. Debe estar consciente y promover que no fuimos descubiertos; ni colonizados; sino sometidos, exterminados por millones, destruyendo parte de nuestro patrimonio cultural, la gran diversidad de formas de vida, de pensamiento, de modos de comprensión, de ideas sobre el espacio y el tiempo, de sentidos de la existencia, entre otros, que tenían o siguen teniendo. Destruyeron en gran porción la memoria, la esencia en una aculturización genocida; en muchas partes.

La relevancia de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) en el ámbito de la EPT, y su papel determinante en el colectivo que, aún como resultado de la globalización tiene efectos de avanzada en la educación y no se puede estar de espada al

momento histórico, la transcomplejidad no lo está. Pensar la tecnología como el arte, la técnica o manera de hacer las cosas en la EPT equivale a pensarla la transcomplejidad, "nos remite a tecnologías trans, es decir tecnologías que se alimentan de la fusión de las diversas disciplinas, y que a la vez son el resultado de esa visión transdisciplinar" (Silva, Stella, Schavino y Zaá, 2017, p.41), desde donde emergen visiones otras del educar en patrimonio cultural.

Más aún, cuando la transdisciplinariedad en la EPT permite la afinidad de los saberes en contraste con la disyunción de separarlos. Y que desde luego, no sólo se admite la transdisciplinariedad entre ellos sino que el sujeto, el ciudadano, tiene una cosmovisión transdisciplinaria de su contexto. En tanto ya en el campo cultural y debido a la necesidad de esta de ser reinventada, en particular respecto a las NTIC hace referencia a la tecnocultura abarcando los medios de comunicación de masas ya considerados tradicionales como la televisión, radio, periódicos, revistas, discos, publicidad y también las avanzadas NTIC actuales, con todos estos medios se crean rizomas con redes tecnológicas (Muniz, 1998). Como diagnóstico, "en Venezuela se ha trabajado muy poco las TIC como herramienta educativa para la valoración y la difusión del PC dentro de las instituciones encargadas de proteger los bienes" (García, 2012, p.119).

Respecto a las NTIC, este entramado de eventos dinámicos "se origina y opera a través de la recursividad del sistema: pensamiento, realidad, conocimiento, lenguaje y acción en la configuración de un cuerpo de verdades emergentes que conducen a la reconfiguración de una nueva semiosis social de naturaleza transcompleja" (Balza, 2017, p.30). En la EPT las NTIC son un medio para la difusión de nuestra cultura, especial de aquellas que permanecen en el olvido. Representan estos medios un vasto potencial para el libre flujo de información y para el intercambio de conocimientos y experiencias, principalmente en la educación en discentes que viven en comunidades distantes.

Empero, hay una incisión de dilatada consideración, en todo el planeta crecen "las comunicaciones, pero aumenta la incompreensión. Las sociedades son cada vez

más dependientes entre sí, pero están cada vez más dispuestas a desgarrarse unas a otras. La occidentalización engloba al mundo, pero provoca como reacción encierros identitarios "étnicos, religiosos y nacionales" (Morín, 2003, p.2). Estos encierros a los que se hace referencia deben evitarse en la EPT, es más educarse al respecto para minimizarlos; se trata de que aquellas culturas que por no disponer de las NTIC no pueden evocarse debemos tener claro que quién las evoca es el alma de su gente y que el medio de comunicación es eso y no el que las oprima y encierre. Esta temática forma parte de la civilización-barbarie en plena era de la globalización.

Es de cuidado también estudiar que representación social de nuestra cultura, el patrimonio cultural, con las tecnologías y comunicación y la globalización se ha instaurado en las mentes de los ciudadanos, una manera de hacernos eco de eso es darse cuenta cómo llegamos a ser lo que somos y porque otras culturas se han soterrado en un fondo de indiferencias. Son las NTIC gérmenes de esas acciones y de nuevas tensiones y conflictos y así como la cultura de las masas, de las ventas de las marcas nos imponen; esto se hace realidad en nuestro país desde la música, bailes entre otros imponiendo otros en desmedro de los nuestros. Son los medios de poder que las TIC se convierten en favor de la conveniencia de la dominación modernista, que en la transmodernidad se rompe; pero como la globalización está allí las NTIC deben ser usadas a nuestro favor en una EPT llena de incertidumbre y de acciones éticas de un ciudadano que en subjetividades rompe el caparazón de la denominación e imposición cultural con la aculturización y transculturización.

Desde la hermenéutica ecosófica podemos jugar al ganador a favor de la cultura, la ecosofía no renuncia ni a la ciencia ni a la tecnología, simplemente "subraya que el uso que hacemos de ellas no satisface las necesidades humanas básicas como un trabajo con sentido en un ambiente con sentido. Estamos adaptando nuestra cultura a la tecnología cuando debería ser justo lo contrario" (Iglesia, 2007, p.165).

En tal sentido, con la EPT y las NTIC se atiende trabajar seriamente en un nuevo sentido de lo cultural, visto esto no como una manifestación artística, manifestaciones extraescolares como las que se han venido dando en nuestra cultura, sino como todo aquello que hace al ciudadano un sujeto social y sociable, tanto en su dimensión socio como política (Lanz, 1998).

En la EPT las NTIC servirán de encausar un proceso de mundialización mediante diálogos de saberes, en la que "ofrecen una clara oportunidad para potenciar los acervos cognoscitivos de los pueblos, para enriquecer sus patrimonios de saberes y para fecundar, con la transferencia de las mejores prácticas, la multiplicidad de experiencias" (Lanz, 2011, p.181). Se trata de la EPT empoderada de la relación instituciones educativas-estado-mundo.

Desde acá, se quiere hacer ver que la NTIC debe permitir y colaborar con la EPT en preservar la condición humana de los actores del proceso educativo y su cultura, comprender la unidad de lo humano en la diversidad; "la unidad de la cultura en la singularidad de cada cultura, el carácter a la vez singular y múltiple de cada ser humano como ser complejo que no sólo vive de racionalidad y de técnica sino de emociones y sentimientos" (Lanz, 2011 p.186); que es al mismo tiempo en palabras de Morín (2000) racional y delirante, trabajador y lúdico, empírico e imaginador, económico y dilapidador, prosaico y poético. Es una EPT que va a la toma de saberes y de una conciencia de la condición común a todos los humanos, y de la rica diversidad de los individuos, de los pueblos, de las culturas, sobre nuestro arraigamiento como ciudadanos de la tierra; son ideales Morinianos a los que se acoge la investigadora en la complejidad de los saberes culturales.

Las NTIC en la EPT ayudará a la comunicación, que "es el principal tipo de interacción y es un proceso que evoluciona con el tiempo (de los espacios naturales a los sociales) y que propicia el desarrollo de la cultura" (Cáceres, 2012, p.110) y los medios de internet para que llegue a los lugares más apartado. Las NTIC "juegan un papel

importante, siempre que se entiendan como una herramienta a sumar a las ya utilizadas, las tradicionales" (Mateos, 2010, p.116), un complemento que enriquezca la experiencia del usuario con respecto al bien cultural; por tanto, deben formar parte de un proceso de planificación que las dote de significado y las considere idóneas para lograr la conexión patrimonio-individuo, "la presencia de las tecnologías digitales en museos y espacios de presentación del patrimonio cumple una triple función: comunicación, información y soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje" (Correa y Jiménez, 2011, p.256).

El modo subjetivo, de imaginación, identidad y comunicación de las tecnologías en la EPT es esencial, las NTIC además de funcionar como "medios de difusión, juegan un papel sumamente importante como establecedores de vínculos entre las personas y el patrimonio a través de procesos comunicativos, educativos; son medios de conexión de identidades (personales, sociales, patrimoniales...), de generación de opinión crítica y diálogo" (Carpintero, 2014, p.178).

Pero también la transdisciplinariedad es forma de trascender de comunicarse, la tecnología en la EPT "es una resignificación transdisciplinaria, que no trabaja sola, lo hace en interconexión y permite la construcción de nuevas posturas" (Pérez, 2015, p.45) de los saberes patrimoniales, desde acá la creación de centros tecnológicos de la cultura y las vivencias en los patrimonios culturales juega un papel preponderante, por ejemplo, museos virtuales, salas de recreaciones cultural, entre otras.

El binomio tecnología-transcomplejidad en la EPT y las múltiples imbricaciones "que pueden generarse, permitirían reordenar/comprender este nuevo contexto de transformaciones, las múltiples interconexiones, las fusiones físicas y metafísicas, los nuevos modos comunicacionales (...) devela la conformación de comunidades científicas, los foros virtuales (...) el intercambio transdisciplinario y dialógico de saberes" (Silva, Stella, Schavino y Zaá, 2017,

p.42). Todos estos aspectos son primordiales en un investigador transcomplejo que propende la generación de conocimientos éticos, complejos y transdisciplinarios de la cultura y el patrimonio cultural.

Por otro lado, el transporte, el internet, las comunidades alejadas que no tienen a su alcance las NTIC hacen que en la EPT exista el analfabetismo digital, ausencia de capacitación en las comunidades indígenas, en muchos lugares donde culturas mal llamadas "minoritarias" se extinguen en la decidida y dejadez de los que tienen el control económico, en pocas manos. Así

La cibercultura, plantea que el uso progresivo de tecnologías e internet da lugar a un proceso que concluye en un fenómeno llamado tecnosociabilidad, entendido como un momento de construcción sociocultural emergente como consecuencia social del desarrollo de dichas herramientas. De acuerdo con esta perspectiva, se expone la posibilidad de que se generen cambios socioculturales, especialmente vinculados con la identidad, que se relacionan de manera directa con las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) (Llanos y Sánchez, p.327).

Por último, mediante las NTIC en la EPT se pueden conformar comunidades virtuales acortando las distancias formar espacios culturales en ambientes virtuales, recorridos espaciales y reconocimiento de patrimonios desde las redes sociales, la promoción de actividades con normas éticas de participación que conlleven al reconocimiento de las culturas, conformación de saberes, intercambios interculturales, es la actividad sistémica de la transcomplejidad del aprendizaje del patrimonio cultural.

En lo que sigue se visionan resultados mediante un gráfico (ver figura 1); para luego comenzar la parte final de la indagación en el momento propositivo de la investigación hermenéutica.

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL TRANSCOMPLEJA Y LAS NTICS

- En la EPT las NTICS son un medio para la difusión de nuestra cultura, especial de aquellas que permanecen en el olvido.
- En la EPT las NTICS encausan un proceso de mundialización mediante diálogos de saberes.



- Un ciudadano transmoderno.
- Reconocer las inter-retroacciones de los sistemas del planeta.
- La EPT es una práctica concientizadora.
- la resemantización de la relación de su disciplina con los saberes P.

- Grupos colaborativos de docentes investigadores.
- Currículo transdisciplinario.
- Los contenidos curriculares se complejizan, religan y emergen en un currículo abierto, flexible, dialógico y recursivo

- Un docente abierto a nuevas estructuras mentales y aventuras investigativas.
- Lograr consensos en la divergencia, aceptar la incertidumbre, lo indecible, atravesar enfoques integradores transcomplejos.

Figura 1. Realizada para la investigación 2018

REFERENCIAS

- Balza, A. (2016). Filosofía e investigación educativa desde la transcomplejidad. En: Investigación transcompleja. Génesis, avances y perspectivas. Red de Investigadores de la transcomplejidad REDIT, Universidad Bicentenario de Aragua: Caracas.
- Balza, A. (2017). Pensamiento, lenguaje y transcomplejidad. Una semiosis para visionar una ontología transversal. En: Lenguaje Transcomplejo. Red de Investigadores de la transcomplejidad REDIT, Universidad Bicentenario de Aragua: Caracas.
- Bustamante, B y Guevara, C. (2004). Cualificación docente de un modelo de aprendizaje en red. Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Educación. [Fecha de consulta: 6 de marzo de 2018]. Disponible: <http://webcache.googleusercontent.com/html>
- Cabero Almenara, J. (2010). Los retos de la integración de las TIC en los procesos educativos. Límites y posibilidades. Formación de profesores. 49 (1), pp.32-61.
- Cáceres, M. (2012). La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva. Tesis doctoral. Universidad de Huelva: España.
- Carpintero, C. (2014). Contribución social de las nuevas tecnologías aplicadas al patrimonio y la museología. En I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Comunicaciones. Línea 2: Análisis y evaluación de programas educativos en museos y espacios de patrimonio en Educación Patrimonial. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, pp. 175-181.
- Correa, J. y Jiménez, E. (2011). Proyecto Museos Vivos. Participación social y alfabetización digital. En Asensio, M. y Asenjo, E. (Eds.). Lazos de Luz Azul. Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0. Barcelona: Editorial UOC, pp. 255-271.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Rizoma* (Mil Mesetas 1980). París: Minuit.
- Dussel, E. (1992). *La ética de la liberación: ante el desafío de Opel, Taylor y Vatio con respuesta crítica inédita de K.-O. Opel*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Dussel, E. (2003). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Lander, E. (Compilación) (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, CLACSO-UNESCO.
- Dussel, E. (2009). *Política de la liberación Vol. II: Arquitectónica*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (1986). "Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto". En: AA.VV., *Materiales de sociología crítica*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- García, Z. (2009). Conexiones entre educación patrimonial y gestión del patrimonio cultural venezolano: tres casos de estudio. *Educere*, 13(46), pp. 785-793
- García, Z. (2012). *La Educación Patrimonial en Venezuela desde una Visión Latinoamericana, Una propuesta de modelo teórico*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Sevilla, Sevilla: España.
- González, M. (2015). *Filosofía y Transcomplejidad. Hitos Fundantes. Hurgando en los Recodos del Eterno Presente*. Filosofía Transcompleja. Otra Manera de Pensar, Ser y Sentir. *Dialogos Transcomplejos*, 1(2). San Joaquín de Turmero, Venezuela: UBA-REDIT.
- Guzmán, J. (2014). Cosmovisión emergente de la naturaleza de la realidad desde la perspectiva transcompleja. En: *Tecnología y transcomplejidad*. Red de Investigadores de la transcomplejidad REDIT, Universidad Bicentenario de Aragua: Caracas.
- Guzmán, J. y Cayula, A. (2005). Ontología emergente para el posicionamiento del sujeto ante la naturaleza de una realidad desde la perspectiva transcompleja. *EIKASA. Revista de Filosofía*, pp.155-158.
- Iglesia, M. (2007). Entrevista a Alex Escamilla, colaborador de Rebelión. *Ecosofía, la filosofía unida a la tierra*. [Fecha de consulta: 1 de febrero de 2018]. Disponible en: <http://www.revistafusion.com/2007/junio/report165.htm>
- Lanz, R. (1998). *La deriva posmoderna del sujeto. Para una semiótica del poder*. Caracas, Venezuela: FEPUVA – UCV.
- Lanz, R. (2011). La transformación universitaria en el contexto de la relación universidad-estado-mundo. *Educare*, 15(50), pp.177-186.
- Llanos, D. y Sánchez, M. (2016). Ser joven en el mundo indígena... un sujeto en movimiento. Un estudio de caso en Ecuador. En: *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad (GIEI) Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca: Ecuador.
- Mateos, S. (2010). Innovación en la comunicación global del patrimonio cultural: TIC. En *Patrimonio cultural de España*, 4, 115-127.
- Moreno, M. (2007). *Complejidad y Educación Patrimonial*. Universidad de la Ciénaga del Estado de Michoacán de Ocampo. México: Instituto Michoacano de las Ciencias de la Educación.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Morín, E. (2002). Globalización: civilización y barbarie. *Diario Clarín.com*. [Fecha de consulta: 12 de enero de 2017]. Disponible en: <http://edant.clarin.com/diario/2003/01/15/o-01615.htm>
- Morín, E. (2003). Globalización: civilización y barbarie. En: https://www.clarin.com/opinion/globalizacion-civilizacion-barbarie_0_Bk4C3fgCYg.html
- Morín, E. (2004). *Unir los conocimientos*. La Paz: Gedisa.
- Mosonyi, E. (2009). Balance general de los diez años del proceso bolivariano: pueblos indígenas. *Revista Venezolana de Economía Ciencias Sociales*, 15(1), pp.155-172.
- Mosonyi, E. (2012). *Identidad Nacional y Culturas Populares*. Caracas: Fondo

- Editorial Fundarte. Serie Identidad Nacional.
- Muniz, S. (1998). Reinventando la cultura. Barcelona. España: Gedisa, Colección El Mamífero Parlante.
- Negrón, M. (2009). El gentilicio nacional en su experiencia espacial. Los legados arquitectónicos y paisajísticos emblemáticos de la monumentalidad nacional. En: Geo Venezuela. Geografía cultural. Tomo 8. Caracas: Fundación Empresas Polar.
- Nicolescu, B. (2002). Transdisciplinariedad y la complejidad: los niveles de la realidad como fuente de indeterminación. [Fecha de consulta: 4 de diciembre de 2017] Disponible en: <http://www.basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b15/b15c4.htm>
- Pérez, C. (2015). Tecnología e investigación transcompleja. Seminarios en Diálogos Postdoctorales en Transcomplejidad. Venezuela: Universidad Bicentennial de Aragua.
- Pupo, R. (2014). La educación, crisis paradigmática y sus mediaciones. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, 17, pp.101-119.
- Ricoeur, P. (1965). Hermenéutica de los símbolos y reflexión filosófica. Chile. Universidad de Chile.
- Rodríguez, M. (2013). La Formación Transcompleja Del Docente De Matemáticas: Consonancias Con La Tríada Matemática-Cotidianidad – Y Pedagogía Integral. En: Formación Docente: Un Análisis Desde La Práctica. México: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Rodríguez, M. (2015). El síndrome de la globalización cultural: omnipresente, ambivalente, incierto e incognoscible. ¿Cómo afecta el patrimonio cultural? Revista Visión Educativa IUNAES, 9 (20), pp.72-85.
- Rodríguez, M. (2017). La nueva generación de los gerentes: estrategias con principios transcomplejos. Revista Visión Educativa IUNAES, 11(24), pp.10-18.
- Rodríguez, M. (2018). Interrelación matricial epistémica inherente a los elementos del patrimonio cultural, la identidad y ciudadanía en la sociedad transmoderna. Revista Visión Educativa IUNAES, 12(25), pp.1-11.
- Santos, B. (1998). Por una concepción multicultural de los derechos humanos. México: Universidad nacional Autónoma de México.
- Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. EL OTRO DERECHO, 28, pp.59-83.
- Santos, B. (2003). Crítica de la Razón Indolente Contra el Desperdicio de la Experiencia, Volumen I, Para un Nuevo Sentido Común: La Ciencia, El Derecho y La Política En La Transición Paradigmática. Madrid: Editorial Desclée De Brouwer, S.A.
- Santos, B. (2013). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Silva, M., Stella, M., Schavino, N. y Zaá, J. (2017). Posthumanidad y transfilosofía a través de los avances tecnocientíficos. En: T2: TIC's y Transcomplejidad. Otros Ángulos de la realidad. REDIT, Universidad Bicentennial de Aragua: Caracas.
- Simonelli, María. (2016). Tecnología de información y comunicación: Una mirada desde la transcomplejidad en las ciencias naturales con la tecnología. Revista Educación Superior y Sociedad, 17(1), pp. 51-67.
- Uzcátegui, F. (2007). Análisis de la evolución de las políticas públicas en comunidades indígenas venezolanas (1836-1959). Revista Venezolana de Ciencia Política, 32, pp.11-20.
- Villalón M. (2011). Lenguas amenazadas y la homogeneización lingüística de Venezuela. Boletín de lingüística, XXIII (35-36), pp. 143-170.

APRENDIZAJE, SERVICIO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN EN EL DESARROLLO CURRICULAR

María Leticia Moreno Elizalde
letymoreno_e@msn.com

Resumen

Hoy la educación debe orientar todos sus esfuerzos para tratar de crear condiciones que permitan a las generaciones más jóvenes adquirir las competencias necesarias para poder vivir de manera sustentable tanto a nivel personal, como laboral y comunitario. En este contexto corresponde abordar la formación para la ciudadanía y en él adquiere sentido como uno de los objetivos claves de la tarea educadora y de las políticas educativas. El objetivo de este trabajo es analizar el Aprendizaje Servicio como una propuesta de innovación educativa que optimiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, favorece la adquisición de competencias profesionales y el fortalecimiento de un compromiso cívico-social con la comunidad, con la finalidad de demostrar la vinculación con el territorio de la universidad, centro de formación profesional al difundir a nivel comunitario el aporte efectivo y comprometido que hacen los estudiantes y docentes con la región a nivel local y nacional.

Palabras clave: competencias profesionales, ciudadanía, comunidad, innovación educativa.

Abstract

Today, education should guide all their efforts to try to create conditions that allow higher education students to acquire the necessary skills to live sustainably on a personal, work and community level. In this context, it is necessary to address training for citizenship as one of the key objectives of the social responsibility of the university and educational policies. The objective of this work is to analyze Service Learning as a proposal of educational innovation that optimizes the teaching-learning processes, favors the acquisition of professional skills and establishes civic-social commitment with the community, in order to demonstrate the link with the territory of the university as a vocational training center that spreads at the community level the effective and committed impact made by students and teachers to the region at a local and national level.

Key words: Professional Competence, citizenship, community, innovative education.

Introducción

Algunas iniciativas internacionales afirman la necesidad de que la universidad constituya las condiciones adecuadas para fomentar un aprendizaje más centrado en educar estudiantes altamente calificados y responsables hacia la satisfacción de las necesidades de diversos sectores de la sociedad, a fin de educar para la ciudadanía y la participación activa; y crear uso de métodos de enseñanza innovadores (UNESCO, 1996, 1998). Así, uno de los métodos que más se focaliza en torno al aprendizaje, como marco de innovación metodológica que favorezca la incorporación de contenidos de compromiso cívico en el desarrollo curricular para mejorar las competencias sociales y las destrezas cívicas, así como los conocimientos técnicos de los estudiantes universitarios, es el aprendizaje servicio (APS).

Por otra parte, el APS es una acción educativa en la que los estudiantes, previa identificación de una necesidad, realizan algún tipo de servicio, gracias al cual mejoran su conocimiento de una disciplina y amplían su sentido de responsabilidad social (Ugarte y Naval, 2010). Esta definición nos sitúa en posición de afirmar que un programa de aprendizaje servicio tiene un enfoque pedagógico de enseñanza y aprendizaje donde se resuelven problemáticas sociales reales mediante un servicio de calidad, en el que de manera integrada y colaborativa los tres actores presentes en el proceso docentes, estudiantes y socios comunitarios se vinculan y trabajan en conjunto (Santos Rego et al., 2015).

Por lo que, esto exige a la universidad el ofrecer una formación integral que provoque no solo una formación técnica de calidad sino también en un aumento de la responsabilidad social y el compromiso cívico de los universitarios (McIlrath, Lyons, & Munck, 2012; Santos Rego & Lorenzo, 2007). Se trata de formar a los estudiantes universitarios no solo como profesionales sino también como ciudadanos, exigencia demandada por la UNESCO y que exige romper con los patrones clásicos del sistema universitario (Martínez, 2008).

El objetivo de este trabajo es analizar el APS como una propuesta de innovación educativa que optimiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, favorece la adquisición de competencias profesionales, así como fortalece un compromiso cívico-social con la comunidad, con la finalidad de demostrar la vinculación con el territorio de la universidad, centro de formación profesional al difundir a nivel comunitario el aporte efectivo y comprometido que hacen los estudiantes y docentes con la región a nivel local y nacional. Este estudio se trata de un trabajo cualitativo con un diseño de investigación en la revisión bibliográfica del concepto de APS que se concibe como una metodología de enseñanza aprendizaje y como una estrategia para demostrar la responsabilidad social universitaria, donde los alumnos aprenden mientras actúan sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo, donde se combinan, el aprendizaje de contenidos académicos con la instrucción de habilidades para movilizarlos en contextos reales (Puig, 2009; Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo, 2015).

Desarrollo

Aprendizaje Servicio en el Ámbito Universitario.

De acuerdo con Rodríguez (2014) el aprendizaje servicio (APS) implica una forma de educación experiencial en la que los estudiantes se comprometen en actividades de ayuda a la comunidad al tiempo que facilita el aprendizaje de una asignatura y el desarrollo de competencias profesionales, transformándolo en una estrategia de enseñanza que debiera incrementar su presencia en los procesos de formación universitaria para romper con lo que Freire (2008) denomina como la "educación bancaria"; es decir, "el acto de depositar, en el cual los estudiantes son los depositarios y el educador quien deposita", que hace que los estudiantes universitarios sean sujetos pasivos de su propio proceso de formación donde predomina la clase de los docentes universitarios de tipo expositiva, teórica y absolutamente desconectada del entorno.

Por ello, el APS según Martínez (2010) constituye una innovación docente en el ámbito universitario porque introducen como novedad que el aprendizaje del estudiante se construya en un contexto de necesidades reales del entorno, tratando de mejorarlo. Es decir, constituyen una innovación en relación al aprendizaje en la universidad, y al mismo tiempo agregan a los objetivos clásicos de la formación universitaria otros que relacionan la actividad de aprendizaje del estudiante con su formación ciudadana; ratificando con ello la relevancia que debe tener para las universidades incluir en los procesos formativos a la sociedad y sus necesidades rompiendo la pasividad de los estudiantes en su propio proceso formativo, como recomienda Paulo Freire.

Desde hace más de dos décadas, los programas de APS han mostrado un crecimiento sustancial en la educación superior a nivel mundial (Gray, 2000; Mooney y Edwards, 2001; Sedlak et al., 2003; Arratia, 2008; Rodríguez, 2014). Algunos beneficios de la utilización del APS (Bringle y Hatcher, 1996; Sedlak et al., 2003; Arratia, 2008; Rodríguez, 2014) como método de enseñanza en el ámbito universitario son:

- Promueve una mayor formación práctica re-elaborando los contenidos teóricos para hacerlos más pertinentes para el contexto social y económico.
- Fortalece la formación en valores en aspectos como responsabilidad social, solidaridad, pertenencia de la actividad profesional, entre otros, ayudando a la formación para la ciudadanía de los profesionales.
- Favorece la vinculación con la comunidad puesto que la intervención surge de la demanda evidente de la sociedad y promueve la intervención de carácter profesional sobre una problemática social real.

Por otra parte, las propuestas de APS, en contextos de educación superior, conviene situarlas en el marco de un modelo formativo de universidad que procura combinar aprendizaje académico y formación para una

ciudadanía activa en tiempo real. Por ello son propuestas que deben integrarse en el conjunto de cambios orientados hacia un nuevo modelo de universidad que, además de procurar más calidad, incorpora entre sus dimensiones el ejercicio de la responsabilidad social. Es decir, un modelo de universidad que, además de preocuparse por la calidad, orienta su modelo formativo y su actividad docente, investigadora y de transferencia del conocimiento al logro de más inclusión social, a la formación de futuros profesionales que actúen desde perspectivas orientadas al logro del bien común y de una sociedad más justa y democrática. (Puig et al. 2016, Tapia, 2006).

En la misma línea, Bringle y Hatcher (2000) demostraron en su estudio que en el proceso de institucionalización del APS es conveniente considerar la formación inicial para dar a conocer el APS como una metodología docente innovadora que permita generar comunidades comprometidas y promotoras en la implementación, en donde se deberán abordar el logro de los siguientes objetivos básicos:

- Sensibilizar, motivar y predisponer al profesorado hacia el APS.
- Proporcionar una base conceptual y metodológica.
- Ayudar, descubrir y explorar posibles ámbitos de aplicación del APS en las materias, provocando una reflexión sobre y desde la propia práctica docente.
- Dar ejemplos para el diseño, implementación y evaluación de un proyecto concreto de APS.

Lorenzo, Mella, García y Varela (2017) identifican algunas etapas a seguir que pueden servir como primera orientación, y aportará en la manifestación de la responsabilidad social universitaria:

1. Identificar si las unidades de aprendizaje o programas de estudios tienen manifiesto la asignatura como teórico-práctica, teniendo así una alta probabilidad de insertarse al APS.
2. Si la asignatura fomenta el trabajo en equipo, desarrollo de identidad, desarrollo de afectividad, sentido de

- pertenencia, comportamientos sociales, incremento de autoestima, desarrollo de la empatía, de habilidades de comunicación, creatividad, iniciativa, desarrollo de pensamiento crítico, respeto por la diversidad, entre otras, la metodología APS es muy apropiada.
3. En la sección de Metodología de la asignatura, formular aprendizaje servicio.
 4. Realizar un listado con posibles acciones o actividades que se puedan desarrollar con grupos comunitarios idealmente vulnerables, teniendo presentes los objetivos de aprendizaje y las competencias que se desean lograr en los estudiantes, precisando lo que ellos son capaces de realizar en la comunidad. La finalidad es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la integración de la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de la responsabilidad social de los alumnos, en el marco de las diferentes asignaturas de un programa de estudios.
 5. Simultáneamente se debe conocer los posibles grupos comunitarios, que hayan presentado necesidades y que sean posibles de abordar con los estudiantes. Si no se cuenta con este antecedente, se debe ubicar algún grupo comunitario vulnerable y se debe iniciar el trabajo docente estudiantil con el diagnóstico participativo de necesidades observadas de esa población o territorio.
 6. Programar reuniones participativas con los socios comunitarios para generar un plan de trabajo conjunto, basado en la realidad de ambas partes.
 7. Formular convenios y gestionar los protocolos de colaboración con las entidades involucradas en la realización del APS.
 8. Elaborar el proyecto de investigación por escrito. Se debe decidir: nombre del proyecto, participantes, objetivos, actividades propuestas, calendarización, determinación de responsabilidades, determinación productos, formas de evaluar, formas de evidenciar las actividades (cuadernos de campo, bitácoras, portafolios, pautas de observación, fotografías, videos), como se realizará el cierre del proyecto
 9. Seguimiento y tutoría. Durante el período de puesta en marcha, cada propuesta o proyecto de investigación debe contar con el acompañamiento de un tutor que realizará las funciones de asesoría, seguimiento y evaluación.
 10. Desarrollo del proyecto, respetando calendarización, responsables, evidencias, productos, reflexión, pre evaluación, imprevistos, adecuaciones.
 11. La evaluación se hará mediante el uso de escalas de aplicación a los estudiantes sobre competencias cívico-sociales y de cuestionarios de satisfacción a los alumnos y a los docentes. Una vez evaluado se debe decidir si es pertinente la continuidad del trabajo realizado, si se deben sumar otros participantes debido a que surgieron nuevas demandas o propuestas.
 12. Reconocimiento y difusión con la finalidad de motivar y otorgar reconocimiento a la innovación educativa en APS.
- Según Lorenzo, et al. (2017) señalan que, en relación con las evaluaciones, es recomendable realizar una evaluación formativa verbal después de cada reunión, encuentro y actividad realizada, esto permite ir haciendo las adecuaciones pertinentes y da el espacio para la reflexión, condición fundamental de esta metodología. Se debe reflexionar sobre el proceso, los resultados de aprendizaje y los beneficios para todos los

participantes docentes, estudiantes, participantes de la comunidad.

De igual forma, los autores establecen que en la evaluación sumativa se pueden incorporar rúbricas y pautas aplicadas a los productos considerados dentro del proyecto, tales como: portafolio, documento del proyecto, cuaderno de campo, y registros, los estudiantes, autoevaluaciones y evaluaciones de los pares; al socio comunitario, donde evalúa desde su mirada el trabajo realizado y el comportamiento de los estudiantes.

Conclusiones

En consecuencia, el impacto y los beneficios del aprendizaje servicio (APS) pueden ir más allá de los estudiantes y de los potenciales resultados cognitivo-sociales, ya que es posible que alcancen a los profesores, a la comunidad y a la universidad en su conjunto, principalmente si consigue vincular tres de sus indiscutibles misiones: docencia, investigación y responsabilidad social.

La importancia de APS como la formación ética y ciudadana de los universitarios y como factor de calidad de la educación superior en el mundo actual es definitivamente a) la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones; b) la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes, y c), la formación humana, personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de los futuros estudiantes titulados (Martínez, 2008).

En todas las carreras de educación superior es muy importante demostrar la responsabilidad social universitaria. La metodología APS es una forma activa de demostrarla, ya que no solo permite realizar una práctica comunitaria, sino además se satisface una necesidad sentida de una población, que de no ser por este servicio estaría rezagada por un tiempo indeterminado.

Por un lado, se producen bases de datos muy valiosas para investigaciones en distintas áreas que pueden desarrollar los estudiantes o los docentes y se produce un intercambio muy enriquecedor de lo que

aporta la comunidad con los impactos que aporta la universidad.

Referencias

- Arratia, Alejandrina (2008): Ética, solidaridad y aprendizaje servicio en la educación superior. *Acta Bioethica*, Vol. 14, N°1.
- Bringle, R. y Hatcher. J. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, Vol. 67, N°2.
- Freire, P. (2008). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la educación superior: el caso de España. *Revista de Educación* N°355.
- Gray, M., Ondaatje, E., Fricker, R y Geschwind, S. (2000). Assessing Service-Learning Results from a Survey of Learn and Serve America, Higher Education. *Change*, Vol. 32. N°2.
- Lorenzo, M^a M., Mella, Í., García, J., y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3,118-130.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En Miquel Martínez (editor): *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro. CT.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamerica de Educación*, núm. 42, pp. 85-102.
- McIlrath, L., Lyons, A., y Munck, R. (Eds.) (2012). Higher education and civic engagement. *Comparative perspectives*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Mooney, L. y Edwards, B. (2001). Experiential Learning in Sociology: Service Learning and Other Community-Based Learning Initiatives. *Teaching Sociology*, Vol. 29, N°2.

- Puig, J. M., Palos, J., Martín, X., Rubio, L., y Escofet, A. (2016). Aprendizaje servicio e innovación en la Universidad. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la Universidad* (pp. 155-178). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (APS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, M. (2014). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 25, Nº1.
- Sedlak, C., Doheny, M., Panthofer, N y Anaya, E. (2009). Critical Thinking in Students Service-Learning Experiences. *College Teaching*, Vol. 51, Nº3.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2007). *Universidade e construção da sociedade civil*. Vigo: Xerais.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje- servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Ugarte, C., y Naval, C. (2010). El service-learning, medio adecuado para promover la cooperación social. El caso concreto del programa Create your own charity. En C. Naval, S. Lara, C. Ugarte, y Ch. Sádaba (Eds.), *Educación para la comunicación y la cooperación social* (pp. 263-281). Pamplona: Consejo Audiovisual de Navarra.

ADECUACIONES NO SIGNIFICATIVAS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APLICADAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE TETRAPLEJIA

Rocío Margarita López Torres

rmlopez@itdurango.edu.mx

Paola Elvira Medrano Ávila

paola.medrano@itdurango.edu.mx

Norma Alicia García Vidaña

norma.garcia@itdurango.edu.mx

Carmen María Campos Aguilera

ccampos@ucsc.cl

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo identificar las adecuaciones no significativas e investigar las estrategias de enseñanza en el aula que permitan la inclusión de los estudiantes en situación de tetraplejia. Esta investigación es del tipo cualitativa y documental y se tomó como población los estudiantes del Tecnológico Nacional de México campus Instituto Tecnológico de Durango con este tipo de situación de discapacidad. Los principales resultados son la identificación de las NEE, las adecuaciones no significativas que apoyen el aprendizaje de los estudiantes en situación de tetraplejia y los siete principios del Diseño Universal para la Instrucción (DUI) que permitan tener clases incluyentes en el Instituto.

Palabras clave: Adecuaciones no significativas, estrategias de enseñanza, inclusión, tetraplejia, diseño universal de aprendizaje.

Abstract

The objective of this research is to identify non-significant adjustments and to investigate teaching strategies in the classroom that allow the inclusion of students in a situation of tetraplegia. This research is of the qualitative and documentary type and the students of the National Technological Institute of Mexico campus Technological Institute of Durango were taken as a population with this type of disability situation. The main results are the identification of the NEE, the non-significant adaptations that support the learning of the students in quadriplegic situation and the seven principles of the Universal Design for Instruction (DUI) that allow to have inclusive classes in the institute.

Keywords: Non-significant adaptations, teaching strategies, inclusion, tetraplegia, universal learning design.

Introducción

Actualmente están ingresando al Tecnológico Nacional de México campus Instituto Tecnológico de Durango estudiantes en situación de discapacidad de tetraplejia (cuadruplejia) los cuales necesitan llevar sus clases en igualdad de condiciones que sus compañeros, para lo cual es necesario que los docentes observen las Necesidades Educativas Especiales (NEE) del estudiantado para que puedan buscar las adecuaciones no significativas y las estrategias de enseñanza que permitan que las instituciones logren la inclusión de los mismos.

Objetivo

Identificar las adecuaciones no significativas e investigar las estrategias de enseñanza en el aula que permitan la inclusión de los estudiantes en situación de tetraplejia.

Fundamento teórico

Estrategias de enseñanza.

Nolasco (2016, p.1) en su artículo Estrategias de enseñanza en la educación define las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Cabe hacer mención que el empleo de diversas estrategias de enseñanza permite a los docentes lograr un proceso de aprendizaje activo, participativo, de cooperación y vivencial. Las vivencias reiteradas de trabajo en equipo cooperativo hacen posible el aprendizaje de valores y afectos que de otro modo es imposible de lograr.

Continúa comentando que es importante destacar que las estrategias como recurso de mediación deben de emplearse con determinada intensidad, y por tanto deben de estar alineadas con los propósitos de aprendizaje, así como con las competencias a desarrollar. Cabe subrayar la importancia que representa el papel del docente en el proceso enseñanza aprendizaje ya que en el desarrollo de una sesión de clase el docente debe crear ambientes de aprendizaje propicios para aprender.

¿Qué es la inclusión?

Inclúyeme (2018, p.1) en su artículo ¿Qué es inclusión? comenta este tema de la siguiente manera:

El principal pilar de la inclusión es el reconocimiento de que todas las personas tienen habilidades y potencialidades propias, distintas a las de los demás, por lo que las distintas necesidades exigen respuestas diversas o diferentes. La inclusión busca que se fomente y garantice que toda persona sea "parte de" y que no permanezca "separado de". Inclusión, por lo tanto, significa que los sistemas establecidos proveerán acceso y participación recíproca; y que el individuo con discapacidad y su familia tengan la posibilidad de participar en igualdad de condiciones.

Según la UNESCO, la inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades.

Entonces, ¿qué nos permite la inclusión?

- Disfrutar de un mundo más equitativo y respetuoso frente a las diferencias.
- Beneficiar a todas las personas sin perjuicio de sus características, es decir, sin etiquetar ni excluir.
- Proporcionar un acceso equitativo, revisando procesos constantemente y valorando el aporte de cada persona a la sociedad.

Necesidades educativas especiales (NEE)

La UNESCO (2018, p.1) en su artículo Necesidades Educativas Especiales (NEE) comenta que estas están relacionadas con las ayudas y los recursos especiales que hay que proporcionar a determinados alumnos y alumnas que, por diferentes causas, enfrentan barreras para su proceso de aprendizaje y participación. Estos alumnos y alumnas pueden

ser niños de la calle, niños trabajadores, con algún tipo de discapacidad, de poblaciones indígenas, etc.

Adaptaciones curriculares.

El gobierno del estado de Asturias (2009, pp. 102-103) en su Guía de buenas prácticas de apoyo a la discapacidad en la universidad define los siguientes conceptos:

Adaptaciones curriculares de acceso al currículo.

Se refieren a la dotación de recursos espaciales, materiales, soporte técnico o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario, o en su caso, el currículo adaptado.

De Acceso Físico: Recursos espaciales, materiales y personales. Por ejemplo, eliminación de barreras arquitectónicas, adecuada o especial iluminación y sonoridad, mobiliario.

De Acceso a la Comunicación: Materiales específicos de enseñanza - aprendizaje, ayudas técnicas y tecnológicas, sistemas de comunicación complementarios, sistemas alternativos... Por ejemplo: Braille, lupas, telescopios, ordenadores, grabadoras, lengua de signos, permitir el uso de ordenadores para la toma de apuntes, presentar diapositivas con letras de gran tamaño, etc.

Adaptaciones Curriculares Individualizadas.

Son todas aquellas modificaciones o ajustes que afectan a cualquiera de los elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales (NEE) y que no pueden ser compartidos por el resto de sus compañeros.

No Significativas: Modifican elementos no prescriptivos o básicos del Currículo. Son adaptaciones en cuanto a la duración de los exámenes o prácticas, las actividades, la metodología, las técnicas e instrumentos de

evaluación, etc. En un momento determinado, cualquier alumno tenga o no necesidades educativas especiales puede precisarlas. Es la estrategia fundamental para conseguir una enseñanza personalizada y por tanto, tienen un carácter preventivo y compensador.

Significativas o muy Significativas: Modificaciones que se realizan desde la programación, previa evaluación psicopedagógica, y que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial al modificar objetivos generales de la etapa, contenidos básicos y nucleares de las diferentes áreas curriculares y criterios de evaluación. Estas adaptaciones pueden consistir en:

- Adecuar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Priorizar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Cambiar la temporalización de los objetivos y criterios de evaluación.
- Eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del nivel o ciclo correspondiente.
- Introducir contenidos, objetivos y criterios de evaluación de niveles o ciclos anteriores.

Definición y características de la discapacidad motora.

Guzmán, A.(2015, p.1) en el manual La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad motora define esta como "una alteración del aparato motor causada por un funcionamiento deficiente del sistema nervioso central, del sistema muscular, del sistema óseo o de una interrelación de los tres sistemas que dificulta o imposibilita la movilidad funcional de una o varias partes del cuerpo" que al enfrentarse a las barreras existentes en el entorno puede limitar o impedir la participación y aprendizaje del alumno.

Cuadriplejía o tetraiplejía.

Es la parálisis de los brazos, manos, tronco, piernas y órganos pélvicos. La cuadriplejía es causada por un daño a la médula espinal. Cuando la médula espinal se daña, se pierde

la sensación y el movimiento. Sus síntomas pueden depender del lugar y la severidad de la lesión en su médula espinal.

¿Qué es el Diseño Universal aplicado a la enseñanza universitaria (DUI)?

Dalmau (2017, pp. 5-7) en su libro *Diseño Universal para la Instrucción (DUI)* comenta que el término "Diseño Universal" tiene su origen en el medio físico, cuando en los ámbitos de la arquitectura y el diseño industrial se alcanzaron logros en sus diseños incluyendo principios como la flexibilidad, la coherencia, la accesibilidad, la claridad y la comprensión. El Diseño Universal aplicado a la enseñanza universitaria (DUI) aplica estos mismos principios a la enseñanza y al aprendizaje. El DUI no se refiere solamente a la accesibilidad necesaria para las personas con discapacidad, sino que supone pensar de un modo verdaderamente universal, ya que tiene en consideración las posibles necesidades de todo el estudiantado a la hora de diseñar e impartir la enseñanza. A través de este proceso se pueden identificar y eliminar las barreras en la enseñanza y el aprendizaje manteniendo el rigor académico al tiempo que se potencia, al máximo, el aprendizaje de todo el estudiantado independientemente de sus conocimientos y preferencias y se reduce, al mínimo, la necesidad de realizar adaptaciones especiales.

¿Por qué tener en consideración el DUI?

La autora continúa comentando que el DUI tiene en cuenta las posibles necesidades de todo el estudiantado a la hora de diseñar e impartir la enseñanza. Aunque sería inadecuado, por no decir imposible, diseñar una docencia ajustada a las particularidades de cada estudiante, el DUI ofrece estrategias que eliminan barreras y ofrecen flexibilidad para que todo el estudiantado pueda acceder al aprendizaje en la forma que más sentido tenga para uno.

Así mismo comenta que el DUI es coherente con los universalmente reconocidos Principios de la Buena Práctica Pedagógica, que han demostrado potenciar el aprendizaje

de todo el estudiantado y se ha demostrado, con la investigación realizada en la Universidad de Guelph, que el DUI crea las condiciones propicias para el aprendizaje. Por último, el DUI permite que los materiales de la asignatura cumplan con los requerimientos de accesibilidad de la legislación y minimiza la necesidad de realizar adaptaciones especiales.

Metodología

Esta investigación fue del tipo cualitativa y documental. Cualitativa porque de acuerdo a Hernández (2010, p. 364) se enfocó a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. También es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico. Documental porque de acuerdo con Arias (2012, p.27) es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. Como en toda investigación, el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos.

La técnica que se utilizó para la recolección de la información fue la de observación simple, no regulada y participante que de acuerdo a Monje (2011, p.153), tiene el objetivo de comprender el comportamiento y las experiencias de las personas como ocurren en su medio natural. Por lo tanto, se intenta observar y registrar información de las personas en sus medios con un mínimo de estructuras y sin interferencia del investigador. En la observación participante el investigador se

involucra directamente con la actividad objeto de la observación. Este método es particularmente adecuado para estudiar la respuesta de una comunidad y útil en estudios de comunidades.

La población fueron los estudiantes en situación de tetraplejía del Instituto Tecnológico de Durango con los cuales se trabajaron las NEE y de acuerdo a ellas se buscaron las estrategias de enseñanza y adecuaciones no significativas que le permitirán estar en igualdad de condiciones que sus compañeros.

Resultados

Adecuaciones no significativas.

Como primer punto de esta investigación se comentarán algunas NEE que requieren los estudiantes en situación de discapacidad de tetraplejía (antes cuadriplejía).

Guzmán (2015, p.8) en su libro La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad motora comenta que cuando se habla de NEE en el en el área motora, se está haciendo referencia a una serie de necesidades relacionadas con el movimiento, el control de la postura, la manipulación y el desplazamiento, así como a las necesidades vinculadas al área socio-afectiva, cognitiva y lingüística, que pueden requerir apoyos específicos y especializados, y también a aquellas que surgen como consecuencia de la interacción del estudiante con el entorno escolar, que no solo afecta al aspecto motor, sino que afectan a la persona en forma global.

Continúa comentando que dependiendo del diagnóstico motor y del grado de compromiso funcional, se pueden manifestar diversas NEE. Con el propósito de identificarlas es fundamental observar el comportamiento motor del estudiante: cómo se mueve, camina, salta, corre, si tiene caídas frecuentes, cómo se levanta del suelo, cómo toma y manipula objetos. Y por otro lado, su aspecto físico, relacionado con la presencia de malformaciones o ausencia de alguna extremidad o segmento del cuerpo. Hay que observar, además, el tipo de comunicación que utiliza y la interacción que establece con otras personas y con el medio en que se desenvuelve.

En este caso específico en uno de los estudiantes en situación de tetraplejía se observaron los siguientes comportamientos:

- Sus extremidades inferiores (piernas) están limitadas en su movimiento.
- Sus extremidades superiores (brazos) están limitadas a una movilidad reducida. La mano izquierda la utiliza para escribir en el teclado de la computadora y con la mano derecha pueden empujar un elemento, pero no es posible la escritura.
- Tiene movimiento en su cuello y cabeza.
- Se puede comunicar.
- Es una persona inteligente.
- Para trayectos cortos él se traslada solo en su silla de ruedas, para trayectos largos requiere apoyo.
- Mantiene su espalda recta en su silla de ruedas.

Las NEE identificadas para el estudiante en situación de tetraplejía son las siguientes:

- Utiliza como ayuda técnica la computadora de escritorio, mouse trackball y un teclado que incluye un touchpad.
- Requiere el software CameraMouse el cual le ayuda a mover el cursor de la computadora sin necesidad de usar el mouse.

Para atender las NEE del estudiante la Universidad Pontificia Comillas (2012, pp.24-25) en su Guía de apoyo para el PDI/PAS recomiendan utilizar lo siguiente:

Adaptaciones y ajustes.

- a) En el proceso enseñanza aprendizaje:
- Antes de empujar una silla de ruedas o ayudar a una persona con discapacidad física, debemos preguntar si necesita nuestra ayuda.
 - No debemos asociar dificultades en el habla o dificultades motrices con afectación cognitiva. Su sistema cognitivo no está dañado, solo tenemos que darles tiempo para que se expresen.
 - Cuando hablemos con el alumno

situarnos de frente para evitar que giren el cuello.

- Los alumnos con una discapacidad física con afectación en las extremidades superiores si pueden escribir, lo hacen muy despacio, por ello debemos facilitar el material de estudio con antelación y/o en formato electrónico.
- Potenciar el sistema de tutorías y la comunicación electrónica para facilitar el seguimiento tanto académico como personal del alumno.
- Proporcionar más tiempo en la realización de ejercicios, tareas, prácticas, participación en clase.
- Flexibilizar los tiempos de presentación de trabajos, prácticas. Con alumnos con dificultades en el habla, realizar preguntas de respuesta corta y respetar el tiempo de emisión de respuesta.

b) En el aula:

- Organizar el aula con espacios amplios que faciliten la movilidad del alumno (silla de ruedas, muletas, andadores, etc.).
- Cuidar que haya un ancho suficiente entre las mesas, para que las sillas y bastones puedan pasar sin dificultad.
- Situar a los alumnos con discapacidad física en los laterales de las filas y lo más próximo a la puerta, para facilitar su libre movimiento.
- Según las necesidades del alumno se podrá solicitar la adaptación de los puestos de estudio (mesa para que quepa la silla de ruedas, sillas con reposabrazos, medios técnicos, etc.).
- Permitir la utilización del material técnico habitual utilizado por el alumno. En el caso de la grabadora, ésta puede ser usada por el profesor si le resulta incómodo que se graben los comentarios que se hacen al hilo de la clase.

c) En exámenes:

- Para algunos alumnos con discapacidad física, escribir requiere más tiempo del que normalmente utilizan el resto de alumnos, por tanto, se debe ampliar el tiempo de realización de los exámenes.
- En los casos de alumnos con dificultades de escritura o de expresión oral, favorecer otras formas de evaluación alternativas (oral, por ordenador, en la pizarra, etc.).
- Posibilidad de anular convocatorias o retrasar la prueba debido a crisis, revisiones, o tratamientos médicos... que estén debidamente justificados.

Estrategias de enseñanza.

Una vez que identificamos las NEE del estudiante en situación de discapacidad y las recomendaciones para atender esta por parte de la Universidad de Comillas, se continuó con el tema de estrategias de enseñanza para lo cual se encontró la aplicación del Diseño Universal para la Instrucción como apoyo a las mismas.

Diez (2015, p. 92) en su artículo Diseño Universal para el aprendizaje como metodología docente para atender la diversidad en la universidad comentan que la atención a la diversidad es uno de los requerimientos que la actual legislación hace a las instituciones educativas. Por lo tanto, las universidades tienen la obligación de atender a todos los estudiantes, independientemente de cuáles sean sus características o condiciones personales.

Continúan comentando que defienden la necesidad de formar a los profesores universitarios en la aplicación del paradigma de diseño universal para el aprendizaje y sus ventajas a la hora de proporcionar las mismas oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Sin duda, de este modo, se podrá mejorar la atención a la diversidad en la universidad.

¿Qué es el Diseño Universal aplicado a la enseñanza universitaria (DUI)?

Dalmau (2017, pp. 5-7, 9-19) en su libro Diseño Universal para la Instrucción (DUI) comenta que el término 'Diseño Universal' tiene su origen en el medio físico, cuando en los ámbitos de la arquitectura y el diseño industrial se alcanzaron logros en sus diseños incluyendo principios como la flexibilidad, la coherencia, la accesibilidad, la claridad y la comprensión. El Diseño Universal aplicado a la enseñanza universitaria (DUI) aplica estos mismos principios a la enseñanza y al aprendizaje. El DUI no se refiere solamente a la accesibilidad necesaria para las personas con discapacidad, sino que supone pensar de un modo verdaderamente universal, ya que tiene en consideración las posibles necesidades de todo el estudiantado a la hora de diseñar e impartir la enseñanza. A través de este proceso se pueden identificar y eliminar las barreras en la enseñanza y el aprendizaje manteniendo el rigor académico al tiempo que se potencia, al máximo, el aprendizaje de todo el estudiantado independientemente de sus conocimientos y preferencias y se reduce, al mínimo, la necesidad de realizar adaptaciones especiales.

¿Por qué tener en consideración el DUI?

La autora continúa comentando que la experiencia docente y la investigación pone de manifiesto que son varios los factores que afectan a la capacidad del estudiante para aprender, como son sus preferencias en las estrategias o los estilos de aprendizaje.

El DUI tiene en cuenta las posibles necesidades de todo el estudiantado a la hora de diseñar e impartir la enseñanza. Aunque sería inadecuado, por no decir imposible, diseñar una docencia ajustada a las particularidades de cada estudiante, el DUI ofrece estrategias que eliminan barreras y ofrecen flexibilidad para que todo el estudiantado pueda acceder al aprendizaje en la forma que más sentido tenga para uno.

El DUI es coherente con los universalmente reconocidos Principios de la Buena Práctica Pedagógica, que han

demostrado potenciar el aprendizaje de todo el estudiantado y se ha demostrado, con la investigación realizada en la Universidad de Guelph, que el DUI crea las condiciones propicias para el aprendizaje. Por último, el DUI permite que los materiales de la asignatura cumplan con los requerimientos de accesibilidad de la legislación y minimiza la necesidad de realizar adaptaciones especiales.

Enseguida la autora propone los siete principios que se explicaran a continuación y que apoyaran a las estrategias de enseñanza del docente en el aula.

Principios del Diseño Universal para la Instrucción (DUI).

La autora presenta los siguientes principios del DUI, así como ejemplos de buenas prácticas para cada uno de ellos.

Principio 1: Las actividades y los materiales docentes deberían ser accesibles y equitativos

Ejemplos de buenas prácticas:

- Docentes que proporcionan un entorno virtual de la asignatura con recursos en línea para que el estudiantado pueda acceder a los materiales electrónicos cuando lo necesiten.
- Docentes que revisan el entorno virtual de la asignatura con programas informáticos para comprobar su accesibilidad y asegurarse de que todo el estudiantado tiene acceso a los materiales y que todos ellos se pueden usar con programas lectores de pantalla como:
 - JAWS: <http://www.freedomscientific.com>
 - HiSoftware Cynthia Says: <http://www.contentquality.com/>
 - Watchfire WebXACT (Bobby): <http://webxact.watchfire.com/>
 - W3C Markup Validation Service: <http://validator.w3.org/>
 - Etc.
- Docentes que ofrecen con

antelación y en formato electrónico el guión a seguir en la clase y los conceptos clave para que el estudiantado pueda estar más involucrado durante la realización de la misma.

- Docentes que facilitan al estudiantado con alguna discapacidad la posibilidad de hablar con ellos sobre sus necesidades específicas.

Principio 2: Las actividades y los materiales docentes deberían ser flexibles en cuanto al uso, la participación y la presentación

Ejemplos de buenas prácticas:

- Profesores que usan diversas estrategias durante la clase, como el debate o la resolución de problemas.
- Profesores que presentan la información a través de diversos medios dentro y fuera del aula (por ejemplo, verbal, texto e imágenes, sonido, vídeo, etc.) y diseñan recursos que se pueden reutilizar de varios modos (por ejemplo, en clase, en línea, etc.).
- Profesores que usan el debate a través de la plataforma virtual y el trabajo en grupo para fomentar el aprendizaje entre iguales.
- Profesores que proporcionan ejercicios y cuestionarios en el entorno virtual de la asignatura para que el estudiantado pueda aprender por su cuenta fuera del aula.
- Profesores que dan opción a elegir el formato de la tarea (ej. informe, presentación, proyecto, etc.), el tema, y a veces, las fechas de entrega.

Principio 3: Las actividades y los materiales docentes deberían de ser sencillos y coherentes

Ejemplos de buenas prácticas.

- Profesores que comprueban que los diferentes procesos de evaluación

de la asignatura están directamente relacionados con la información tratada en clase y los materiales proporcionados en la asignatura.

- Profesores que, a mitad del semestre, usan retroalimentación con el estudiantado para aclarar cualquier duda acerca de la asignatura.
- Profesores que comprueban que todo el material escrito y las presentaciones digitales tiene un formato coherente y contiene ayudas visuales y cognitivas.

Principio 4: Las actividades y los materiales docentes deberían presentarse claramente y percibirse fácilmente.

Ejemplos de buenas prácticas.

- Profesores que han cambiado los formatos de las actividades y de los materiales más tradicionales (apuntes dictados, etc.) por otros más accesibles.
- Profesores que garantizan unos estándares mínimos para proyectar en pantalla cualquier material en clase (ej. tamaño mínimo de fuente de 20 pts, contraste de colores, etc.).
- Profesores que hablan orientados de cara al estudiantado y usan un micrófono cuando es necesario.
- Profesores que presentan un resumen de conceptos clave unos cuantos días antes de cada clase.
- Entornos virtuales de la asignatura que ofrecen una selección de formatos de archivo e incluyen etiquetas con indicación de qué formato es el más apropiado en cada caso.
- Profesores que se forman para aprender a dar clases accesibles.

Principio 5: Las actividades y los materiales docentes deberían proporcionar un entorno favorecedor del aprendizaje.

Ejemplos de buenas prácticas.

- Asignaturas en las que se permite

que durante la elaboración de los trabajos se realice la entrega previa de borradores y la revisión entre iguales.

- Profesores que diseñan tareas que permiten experimentar.
- Profesores que utilizan técnicas para incrementar la interactividad en clase como por ejemplo la técnica *think-pair-share*: pensar individualmente- compartir con un compañero- y con todo el grupo.
- Profesores que integran su propia investigación cuando tiene relación con lo que se está estudiando y comparten tanto los éxitos como los retos con su estudiantado.

Principio 6: Las actividades y los materiales docentes deberían de minimizar cualquier esfuerzo físico innecesario.

Ejemplos de buenas prácticas.

- Entornos virtuales de asignaturas que están diseñados para ser accesibles y minimizan la cantidad de clics, así como el avance y el retroceso para encontrar la información.
- Prácticas de laboratorios que permiten al estudiantado trabajar en parejas cuando se solicite que realicen un esfuerzo físico.
- Asignaturas que usan los depósitos en línea de la biblioteca para acceder desde casa a los materiales de lectura gracias al formato electrónico, eliminando así el desplazamiento hasta la biblioteca, hacer fotocopias, etc.

Principio 7: Las actividades y los materiales docentes deberían garantizar espacios de aprendizaje que se adapten tanto al estudiantado como a las metodologías de enseñanza.

Ejemplos de buenas prácticas.

- Profesores que solicitan, siempre que sea posible, el uso de instalaciones que cuentan con la tecnología necesaria.

- Profesores que solicitan un espacio que se adecúa a su metodología de enseñanza (por ej., aulas preparadas para el debate cuando este es esencial, aulas para grupos reducidos, etc.)
- Profesores que revisan detalladamente su asignatura y realizan las modificaciones necesarias cuando la clase cambia de ubicación, a un gran auditorio en lugar de su aula habitual.

Conclusiones

En las escuelas de educación superior es importante que se analicen las NEE de los estudiantes que ingresan al sistema de manera que esto nos permita atenderlos en el aula para que ellos trabajen en igualdad de condiciones que sus compañeros.

El que el docente conozca las adecuaciones no significativas que necesita realizar en el aula de manera que apoye el aprendizaje del estudiante le va a dar una competencia que es necesaria desarrollar si la institución se considera incluyente.

Se invita mediante esta investigación a que el docente aplique en sus clases el Diseño Universal para la Instrucción para que pueda dar una atención adecuada a todos los estudiantes y que no se marquen diferencia entre ellos en el momento de estar en el aula.

Referencias

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Dalmau, M. et al. (2017). *Diseño Universal para la Instrucción (DUI)*. Catalunya, España: Universidad Politécnica de Catalunya.
- Diez, E. & Sánchez, S. (2015). *Diseño Universal para el aprendizaje como metodología docente para atender la diversidad en la universidad*. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277315000025>
- Gobierno del estado de Asturias. (2009). *Guía de buenas prácticas de apoyo a la discapacidad en la universidad*.

- Aurias: España. Gobierno del estado de Asturias.
- Guzmán, A. (2015). *La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad motora*. Recuperado de: www.oei.es/historico/inclusivamapfre/DI_N_motoraR.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Naucalpan de Juárez, Edo. de México, México: Editorial McGraw-Hill.
- Inclúyeme. (2018). ¿Qué es la inclusión?. Recuperado de: www.incluyeme.com/que-es-la-inclusion-2/
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*.
- Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Nolasco, M. (2016). *Estrategias de enseñanza en educación*. Recuperado de: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/e8.html>
- UNESCO. (2018). *Necesidades educativas especiales*. Recuperado de: <http://www.unesco.cl/necesidades-educativas-especiales/>
- Universidad Pontificia Comillas. (2012). *Guía de apoyo para el PDI/PAS*. Madrid, España: Universidad Pontificia Comillas.

DISCRIMINACIÓN E INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN OPINIÓN DE AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Cecilia Acuña Kaldman

cklausse@gmail.com

Rosario Román Pérez

roman@ciad.mx

Resumen

Se analizan las opiniones de las autoridades universitarias de una Institución de Educación Superior Pública (IESP) con respecto a las categorías de discriminación y perspectiva de género. Se empleó una metodología cualitativa y como técnica, la entrevista semiestructurada. Las unidades informantes fueron cuatro funcionarios/as universitarios/as. El guion de entrevista incluyó preguntas para recabar datos sociodemográficos y las categorías antes mencionadas. Los resultados muestran que, según las autoridades del plantel, la discriminación se expresa en forma de hostigamiento y acoso sexual, así como por desajustes en roles y estereotipos de género de una cultura hegemónica. Asimismo, aceptan que de su parte existe desconocimiento acerca de los procesos de transversalización de la perspectiva de género.

Palabras clave: discriminación, perspectiva de género, autoridades universitarias, educación superior.

Abstract

In this paper we analyze the opinions by the university authorities of a Public Higher Education Institution, regarding the categories of discrimination and gender perspective. We used a qualitative methodology and, as a technique, the semi-structured interview. The reporting units were four university authorities. The interview script included questions to collect sociodemographic data and the categories. The results show that, according to the school authorities, discrimination expresses as harassment and sexual harassment as well as behaviors that do not conform to culturally established gender roles and stereotypes. They also note that there is a lack of knowledge about the processes of gender mainstreaming by the authorities.

Keywords: discrimination, gender perspective, university authorities, higher education.

Introducción

La discriminación en su acepción general puede definirse como:

Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, impedir, anular o menoscabar el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y libertades (Ley N° 179, 2014: 2)

Cuando éstas se basen en origen étnico, color de piel, sexo, género, religión, preferencia sexual, apariencias, características genéticas, entre otras. La discriminación de género es una situación recurrente en los campus universitarios. Como señalan Montesinos y Carrillo (2011), las Instituciones de Educación Superior Públicas (IESP) no están exentas de las problemáticas que aquejan al contexto social en el que se sitúan. Por este motivo y aunado al hecho de que las IES públicas son la última oportunidad que tiene el Estado para impulsar la construcción de una ciudadanía con mejor calidad de vida, es relevante estudiar las manifestaciones de discriminación que van en detrimento de la calidad de vida del estudiantado y que, en consecuencia, obstaculizan el desarrollo social. El fin último es aportar información que pueda ser aplicable en el diseño de políticas universitarias que regulen, prevengan y sancionen las manifestaciones de discriminación y acoso/hostigamiento en el ámbito escolar.

Los acuerdos y convenciones pactados alrededor del mundo con el fin de erradicar la discriminación y la violencia de género poseen rubros en común para el logro de sus objetivos. Uno de los principales es la educación, ya que funge como parte esencial en la formación integral de ciudadanos. Por tal motivo, si se busca erradicar las problemáticas asociadas con el género en las IESP, no es suficiente igualar la matrícula de hombres y mujeres en los distintos niveles educativos, sino que, además, es necesario reformular las normativas que propician y perpetúan los estereotipos de género. Asimismo, se requiere de la creación de políticas para la prevención y sanción de los actos de discriminación y violencia de género dentro de la comunidad universitaria.

Con respecto a los acuerdos internacionales firmados por el Gobierno Mexicano, uno de los más importantes en el tema de la discriminación de género es el

derivado de la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer* (CEDAW), dado a conocer en 1979 a través de la Asamblea General de las Naciones Unidas. En él se plasma el tema de los derechos humanos de las mujeres, se definen las formas de discriminación contra ellas y se propone una línea de acción que ponga fin a la misma. Así también, por medio de esta carta se invita a los Estados firmantes a sancionar todas las formas de discriminación de género y a crear políticas encaminadas a su erradicación.

Derivado de tales acuerdos los países firmantes, entre los cuales se encuentra México, han iniciado un proceso para transversalizar la perspectiva de género en las IESP. Con el fin de lograr tal objetivo, se vuelve necesaria no solo la gestión de presupuestos públicos que permitan la creación de instancias y programas que generen investigación respecto a la discriminación de género, sino también la generación de datos sobre la situación de violencia y discriminación que se vive en esas instituciones. Aunado a ello, se requiere capacitación en temáticas de género para los docentes, la planta administrativa y el personal de servicios, así como sensibilización para los estudiantes en este enfoque. Esto a fin de que actúen en consecuencia en su cotidianidad, es decir, que se logre la transversalización de la perspectiva de género en las instituciones educativas para alcanzar la igualdad, principio básico en el marco normativo de las políticas sobre el tema.

En México, a partir de la aprobación de la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* en el año 2007, se creó un Sistema Nacional en el cual la Secretaría de Educación Pública (SEP) se comprometió a concretar políticas educativas acordes a los principios de igualdad, equidad y no discriminación de género. También se obligó a desarrollar programas en todos los niveles educativos que fomenten la no violencia

contra las mujeres y la eliminación de los estereotipos y roles de género. Asimismo, propuso aplicar programas que permitan la detección de los problemas de violencia contra las mujeres en los centros educativos y facilitar la difusión de material que promueva la prevención y sanción de la misma. (Ley N° 175, 2015). De esta forma, el gobierno comenzó a destinar fondos públicos con el fin de transversalizar la perspectiva de género en las diversas IESP del país. Tales recursos se han traducido en políticas y programas que contribuyen con la dignificación de grupos históricamente marginados y les brindan protección y acceso a oportunidades.

Munévar y Villaseñor (2005) señalan que los usos políticos y educativos de la transversalidad de género requieren la consolidación de estructuras a nivel interno de las IESP, que faciliten planear, dar seguimiento y controlar los efectos de la perspectiva de género. A su vez, recalcan la necesidad de lograr la igualdad en la cotidianidad de las instituciones y que ésta vaya más allá de la eficacia simbólica o la voluntad política que pueda tener. Sin embargo, para el logro de tales objetivos se requiere que los actores de las IESP no solo posean una educación en género, son también una sensibilización en dichos temas. En este sentido, los líderes educativos juegan un papel preponderante como gestores de planes y programas encaminados a conseguir los objetivos de las instituciones educativas (Maureira, Moforte & González, 2014).

Un líder educativo es la persona que posee la capacidad de crear una interacción de sentido pedagógico con la innovación y la creatividad, sin embargo, un elemento esencialmente importante que la sociedad actual requiere de ellos es su intervención en el desarrollo humano de toda la comunidad educativa. De manera que el clima y la cultura organizacional se encuentren representada por la formación integral de las instituciones. Desde una visión filosófica, el líder educativo enfoca su actuar hacia una educación con sentido humano que se refleja en dimensiones y escenarios que garantizan la calidad de vida en lo profesional y personal (Sierra, 2016).

Asimismo, es necesario que los líderes educativos posean conocimiento sobre las problemáticas presentadas dentro y fuera del espacio institucional, pues el contexto en el cual se insertan tales instituciones es un factor determinante en las vidas de sus actores. Por tanto, es necesario que posean una capacitación en materia de perspectiva de género, con el fin de que puedan analizar las situaciones desde esa óptica, así como gestionar recursos, programas destinados a la erradicación de la violencia y discriminación de género (Benítez et al., 2013).

Considerando que quienes dirigen las instituciones educativas son actores importantes para implementar acciones tendientes a transversalizar la perspectiva de género, en el presente estudio se analizan los discursos de las autoridades educativas de una IESP de México sobre las prácticas cotidianas en las que se manifiesta la discriminación de género. Igualmente, se buscó documentar su conocimiento acerca del proceso de transversalización de la perspectiva de género en la institución que laboran. Para tal fin, a continuación, se describe la metodología seguida, los resultados obtenidos y las conclusiones derivadas de estos.

Metodología

El presente estudio utilizó metodología cualitativa y la técnica fue la entrevista semiestructurada. Para ello, se diseñó un guion con preguntas sobre datos sociodemográficos, la experiencia de las autoridades educativas sobre discriminación de género en la institución, la identificación de roles y estereotipos de género, conocimiento acerca de la normativa en los procesos de elección de puestos directivos y, en particular, su conocimiento en materia de transversalización de la perspectiva de género en la IESP estudiada. Como unidades informantes se contó con cuatro autoridades universitarias de una IESP de la ciudad de Hermosillo, Sonora cuyos puestos tenían que ver con funciones administrativas de la institución y al mismo tiempo se desempeñaban como maestros de tiempo completo.

Las entrevistas se realizaron a tres mujeres y un hombre, entre septiembre de 2016 y abril de 2017. Las/os cuatro tienen en común ser profesionistas con estudios de posgrado en el área de educación y/o Ciencias Sociales, sus edades oscilan entre los 32 y 40 años, siendo las autoridades universitarias de sexo femenino con estado civil casadas y el sexo masculino también casado con hijas e hijos y radicando actualmente en Hermosillo, Sonora. A pesar de que la mayoría de las entrevistas se realizaron a mujeres, esto no significó un sesgo en la información otorgada puesto que después de realizar el análisis, se observa que los cuatro coinciden en las interpretaciones creadas acerca de la problemática de interés. Por tanto, no se advierten contrastes entre lo dicho por una mujer y por un hombre, esto quizá se deba a que se desarrollan como autoridades educativas de una institución que busca crear sensibilidad entre las y los trabajadores y el alumnado en torno al tema, incluso dentro de la formación integral del estudiantado se incluye una materia llamada género y sociedad. Dicha institución educativa es pública, de carácter estatal y tiene 40 años de antigüedad. Cuenta con cinco unidades académicas en Sonora y ofrece 10 ingenierías, 12 licenciaturas y tres maestrías. Según la su agenda estadística de 2016-1027 tiene 11,090 estudiantes.

Para documentar la discriminación de género se plantearon diversos cuestionamientos con respecto a los casos reportados en los cuales se haya manifestado la discriminación por causas de género, acoso y hostigamiento/acoso sexual, las denuncias interpuestas, así como las opiniones sobre los roles y estereotipos de género. Las unidades informantes fueron elegidas en un muestreo por conveniencia, puesto que el proceso de elección de la muestra no brindó a los miembros de la población la misma oportunidad de ser seleccionados, sino que se atendió a criterios específicos (Casal y Mateu, 2003). En cuanto a los criterios de inclusión, estos se limitaron a autoridades académicas con más de tres años de antigüedad en un puesto administrativo en la IESP estudiada. Con la finalidad de mantener el anonimato de las personas entrevistadas se generó una clave de

identificación creada a partir del orden cronológico en el que se llevó a cabo la entrevista y las iniciales de su género y puesto de trabajo en el que se desempeñan (ver tabla 1.)

Tabla 1.
Claves de identificación de autoridades universitarias

Orden de entrevista	Género	Puesto	Claves
1	F	Dirección de Servicios Estudiantiles	1FDSE
2	F	Secretaría Académica	2FSAH
3	F	Coordinación del Programa Institucional de Tutorías	3FCPT
4	M	Responsable de Psicología del Programa de Salud Universitaria	4MPSU

Fuente: Elaboración propia.

Para efectuar la entrevista, se solicitó con antelación y de forma escrita el consentimiento de las autoridades administrativas participantes. Las entrevistas se realizaron durante el año 2015, tuvieron una duración aproximada de treinta minutos y se llevaron a cabo dentro de las oficinas particulares de las personas entrevistadas. Las respuestas fueron transcritas de manera literal y se analizaron por medio del programa ATLAS.ti versión 7.5.1, el cual es una herramienta para el análisis cualitativo de datos que relaciona y facilita la interpretación de los mismos (Monje, 2011).

ATLAS.ti es un programa creado en la década de los ochenta del siglo XIX que basa sus procedimientos de análisis en la Teoría Fundamentada propuesta por Barney Glaser y Anselm Strauss en los sesenta del mismo siglo. El cual es un apoyo tecnológico para la construcción de teorías a partir de investigaciones cualitativas. Su principal función es comparar una y otra vez los códigos obtenidos de las unidades hermenéuticas, es decir, las distintas fuentes documentales. A partir de esa comparación se generan

categorías conceptuales tomando en cuenta sus significados y relaciones. En este caso una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, asunto, acontecimiento o suceso que los entrevistados juzgan como significativo (San Martín 2014, 105-122).

A partir del análisis realizado en ATLAS.ti, para esta investigación se obtuvieron las siguientes categorías analíticas: discriminación de género y perspectiva de género. Se consideraron 6 unidades de análisis, correspondientes a las respuestas de las personas entrevistadas sobre cada una de las categorías analíticas. Para construir y definir las unidades de análisis, también se recurrió a los principios del análisis del discurso desde la perspectiva de Foucault (1979, 1992).

Según ese autor, las unidades de análisis se pueden definir como aquellos enunciados que hacen referencia a un mismo objeto y que, a su vez, siguen ciertas reglas que hacen posible su agrupación en determinado contexto (Foucault, 1979). Señala además que la producción del discurso se encuentra controlada, seleccionada y redistribuida por una serie de procedimientos que tienen como función "conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad" (Foucault, 1992: 5), esto sin importar al tipo de sociedad del cual tales discursos procedan. También recomienda que cuando se efectúa un análisis del discurso, la interpretación más importante no recae en aquello a lo que el discurso hace referencia, sino en los mecanismos e instituciones que permiten que tal discurso sea reproducido.

De igual manera, resultan útiles para este estudio los postulados de Amorós (1982) sobre la perspectiva de género. Esta autora hace señalamientos de vital importancia respectivos a la formación de ideologías por medio del lenguaje desde una perspectiva psicolingüística. Los discursos representan valores puesto que forman parte de un orden simbólico, social y cultural. La autora incluye la dimensión de género a sus análisis y menciona que la representación lingüística del género actúa también como símbolo al que se le atribuyen valores, los que a su vez obedecen a ideologías hegemónicas. Si ésta es sexista, se

reflejará en el discurso conceptualizando al mundo como un espacio masculino en el que la mujer queda relegada por lo que el lenguaje funciona como una herramienta con dos usos. Por un lado, contribuye a la reproducción del sexismo y por otro puede modificarlo o erradicarlo.

El discurso propio de la violencia de género se ha erigido como un mecanismo de poder (García y Cabral, 1999). Tal discurso hace posible el ejercicio diferencial de poder entre los géneros, ya que ampara el control y los privilegios apropiados por una cultura en cuyas bases se encuentra la desigualdad. Así, se preservan los valores asociados al patriarcado que afirman a la violencia como parte de una cultura dominante ejercida principalmente por los hombres. La opinión de las personas entrevistadas se puede analizar no solo como actores de un contexto específico, sino también como parte de una colectividad que posee una ideología. Así, se generaron dos categorías analíticas: discriminación y conocimiento sobre perspectiva de género. Se consideró discriminación toda referencia a cualquier acción en la que un hombre o una mujer se encuentren en situación de desigualdad. En el caso de la segunda categoría, se incluyeron las respuestas relacionadas con la información que las/os entrevistados proporcionaron con respecto a las acciones de transversalización que se desarrollaban directamente en su institución o en otras IESP.

Resultados

Las autoridades administrativas entrevistadas tenían como característica el laborar durante más de tres años en el puesto administrativo actual y fueron cuatro: tres de género femenino y uno de género masculino.

Discriminación de género.

A partir de las declaraciones de las autoridades académicas entrevistadas se obtuvo que la discriminación entre miembros de la IESP estudiada se refirió a la violencia de género, acoso y hostigamiento sexual, roles y

estereotipos de género, como se muestra en la figura 1.

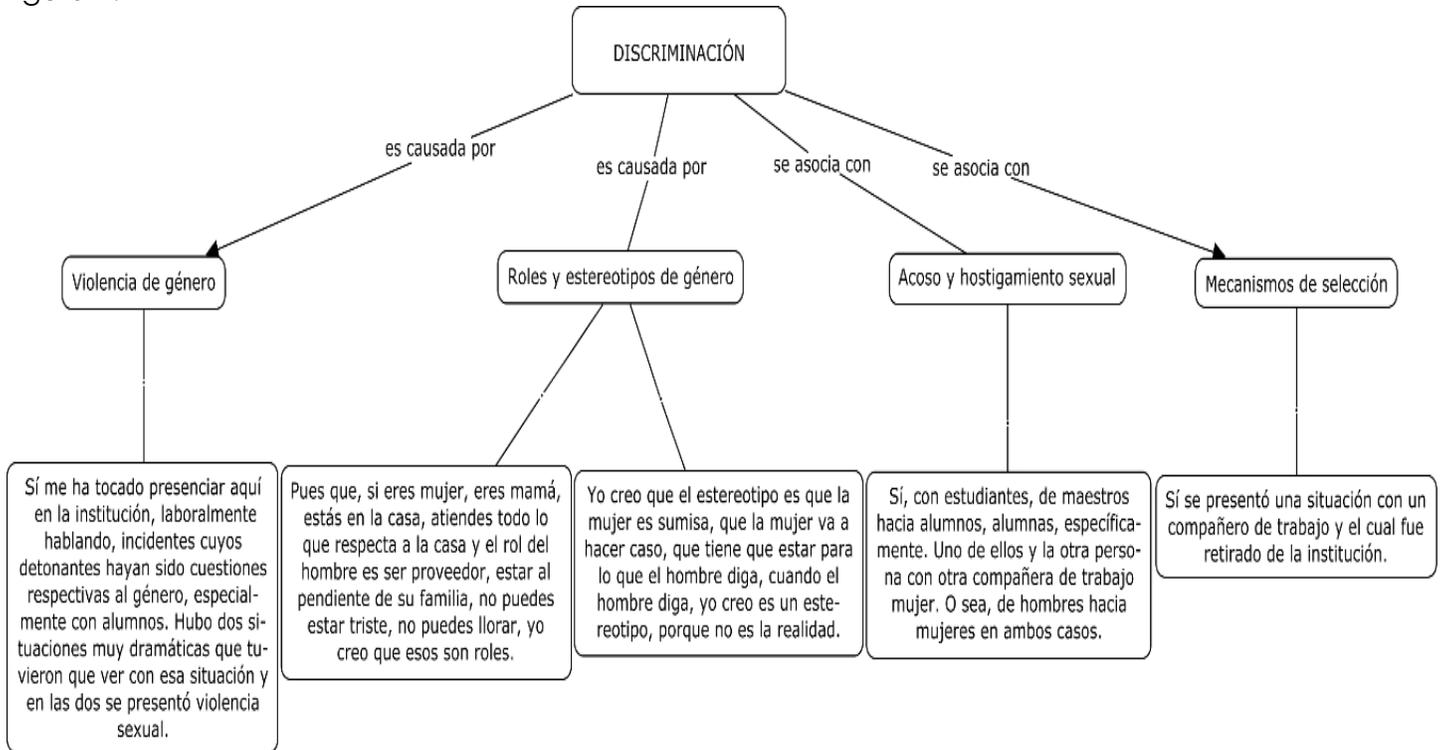


Figura 1 Opinión de las autoridades universitarias sobre discriminación de género en una IESP.

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los casos de violencia de género presentados en la institución educativa, una de las autoridades (2FSAH) (Ver significado de clasificación en tabla 1.) declaró que en la IESP existe discriminación por razones de género sobre todo en contra de alumnas de la institución, pues señala que “es respectivo al género porque cuando se presentó este caso, los que estuvimos involucrados creyeron más en el victimario que en la víctima. De manera que se cuestionaban mucho si la chica decía la verdad, pero no lo cuestionaban a él” (1FDSE). Respecto al mismo tema, otra de las entrevistadas afirmó la existencia de casos de violencia por discriminación de género, sin embargo, no hizo mención a ningún caso en específico con el fin de “no corromper la privacidad de los estudiantes” (3FCPT). De la misma forma, otra autoridad de sexo masculino señaló que, pese a ser consciente de que en la institución se presentan casos de discriminación, no recuerda haber sido testigo de algún caso referente específicamente a la discriminación de género. La autoridad señala: “yo no recuerdo en lo personal yo creo que por mi propia experiencia de ser varón yo creo que

no me ha tocado casos de discriminación por género o por sexo” (4MPSU).

Asimismo, una de las autoridades universitarias opinó respecto a la violencia de género que esta tenía origen en la intolerancia, y recalcó que “puedo no estar de acuerdo con algo, sin embargo, voy a tolerar situaciones que no me gustan porque soy tolerante, porque vivo en una sociedad donde la diversidad existe y donde nos tocó vivir y tenemos que aceptar a todas las personas en la diversidad que nos tocó. Y eso no significa que tenga yo que incitar a la violencia” (2FSAH).

Con respecto a los roles y estereotipos de género, las autoridades universitarias manifestaron la existencia de discriminación en la institución por razones de orientación sexual e identidad de género: Una señaló que “cuando ves, por ejemplo, a un muchacho quizás afeminado que va caminando, me ha tocado a mí escuchar expresiones de alumnos, por ejemplo, que entre alumnos haya un chillido y que obviamente uno sabe que es porque es una burla hacia esa persona, que lo ven de tal manera” (2FSAH). En relación con el mismo tema, otra de las entrevistadas

menciona que la discriminación por no ajustarse a los roles va más allá de la orientación sexual y la identidad de género, pues considera que “el estereotipo es que la mujer es sumisa, que la mujer va a hacer caso, que tiene que estar a lo que el hombre diga, cuando el hombre diga, yo creo es un estereotipo, porque no es la realidad. Si eres mujer, eres mamá, estás en la casa, atiendes todo lo que respecta a la casa y el rol del hombre es ser proveedor, estar al pendiente de su familia, no puedes estar triste, no puedes llorar, yo creo esos son roles” (1FDSE).

También, una de las entrevistadas cuestionó los estereotipos de género y los señaló como parte de una educación desigual: “¿por qué la mujer rosa?—¿por qué el hombre azul? Cuando nacen los bebés a las niñas las visten de rosa y a los niños de azul y llega gente externa y dice ‘ah, es rosa, es niña; es azul, es niño’. Son estereotipos que hemos hecho nosotros, estoy hablando de la sociedad. ¿Por qué la niña tiene que jugar con trastecitos o con la escobita? ¿Por qué le tenemos que regalar la escoba? ¿Por qué el trapeador? ¿Por qué las muñecas? ¿Por qué a los hombres los carritos, guantes para box?” (3FCPT).

Finalmente, otra autoridad hace alusión a que los roles y estereotipos de género en la institución se encuentran estrechamente vinculados a la masculinización y feminización de los programas universitarios. Al respecto señala que “se considera que las mujeres tienen roles de cuidadoras y los hombres de proveedores y pues incluso el estereotipo de las carreras que son mejores para los hombres y otras mejores para las mujeres de tal manera que si un hombre estudia nutrición o enfermería, evidentemente tiene que ser gay. Porque los varones heterosexuales solamente estudian ingeniería. Y si una mujer estudia ingeniería, debe ser lesbiana. Ese tipo de cosas ocurren mucho en la universidad, la cosificación de los sexos, la cosificación de los roles de género es muy evidente” (4MPSU). Con esto se pone de manifiesto que entre las autoridades administrativas existe información relativa a las ideologías sexistas y mecanismos de poder que fomentan la discriminación y el odio hacia aquello que no se ajusta a los

modelos establecidos. Todas las entrevistadas declararon conocer algún caso de acoso u hostigamiento sexual presentado dentro de la comunidad universitaria dirigidos principalmente a alumnas y el agresor masculino, alumno o profesor. Una persona entrevistada señaló que se han presentado situaciones de acoso y hostigamiento y que en todos los casos se ha procedido: “sí, con estudiantes, de maestros hacia alumnas, específicamente y la otra persona con una compañera de trabajo. O sea, de hombres hacia mujeres ambos casos. Y en los casos de los alumnos, donde ya sí se presentaron casos de violencia sexual, fueron igual, de hombres hacia mujeres en ambos casos.” (2FSAH).

Otra autoridad señaló ser conocedor de los casos de acoso y hostigamiento sexual que se han presentado en el entorno escolar. El entrevistado mencionó que: “algunos años atrás unos alumnos míos me reportaban a un maestro que encerraban las muchachas y les pedía que a cambio de la calificación accedieran a salir con él y no las dejaba salir hasta que ellas le dieran el sí. Entonces, al haber cuestiones como el acoso que, si bien no son demasiadas, pues ya marca una diferencia en términos educativos porque pone a las mujeres en una situación de desventaja” (4MPSU). Otra autoridad institucional declaró que el acoso se presenta frecuentemente en las relaciones de noviazgo entre el alumnado. “Ellos empezaron una relación de pareja, pero en determinado momento ella marcó un alto y fue cuando se detonó una situación de acoso por parte del muchacho hacia la estudiante. Ella lo vivió en su casa y en la escuela y cuando ya fue que se salió de sus manos lo notificó a la institución” (1FDSE). Por último, otra entrevistada señaló que “en cuanto a casos de hostigamiento y acoso sexual sí se ha dado, y se ha dado tanto en hombres como en mujeres, a tal caso que las muchachas ahora hostigan también a los muchachos y luego no saben qué hacer los chicos” (3FCPT). Sin embargo, al cuestionarle sobre algún caso específico que recuerde en el cual se haya manifestado acoso u hostigamiento sexual en la institución por parte de mujeres hacia alumnos, no pudo recordar ninguno.

Por último, las autoridades universitarias fueron cuestionadas con respecto a la discriminación de género en los mecanismos de selección de cargos institucionales, rubro en el cual todas las entrevistadas estuvieron de acuerdo con que tales mecanismos son plurales y no presentan signos de discriminación en su ejecución. Sin embargo, señalaron que no existe alguna reglamentación con dimensión de género que regule tales procesos: "Creo yo que las autoridades poco a poco sí se han preocupado por manejar esta parte de la equidad y sí manejar, en la medida que se pueda un cincuenta y cincuenta, sin embargo, como no está reglamentado siempre eso se deja a la libertad o al criterio de la institución" (2FSAH). Otra autoridad mencionó en lo que respecta a la selección de aspirantes a puestos directivos: "nunca he visto algún tipo de diferencia en términos de género, probablemente las haya, pero como yo no me encargo de esa área no recuerdo haber visto nada. Aunque tampoco hay un protocolo de selección, realmente". Una más consideró: "En la institución sí tenemos una Secretaria Académica, un Secretario Administrativo, hay un director, pero en su momento hubo una

directora. Recursos Humanos lo lidera una mujer, control escolar un hombre, Servicios Estudiantiles una mujer, o sea, está muy dividido. Pienso que no hay problema en ese sentido y por mi parte no veo comportamientos que generen discriminación, al menos en mi caso particular, no los he percibido" (1FDSE).

Perspectiva de género.

Con respecto a la categoría analítica de perspectiva de género, los resultados apuntan que las autoridades universitarias entrevistadas desconocen el proceso de transversalización de la perspectiva de género por el cual atraviesan varias universidades del país, incluida la IESP estudiada. Aunque, en contraparte, se vislumbra también el hecho de que las unidades informantes poseen conocimiento acerca de lo que es la perspectiva de género. Asimismo, las entrevistadas señalaron que conocen el proceso de atención en los casos de violencia de género y que estos se implementan en las situaciones que son reportadas por parte de la comunidad universitaria. Lo anterior se muestra en la figura 2.

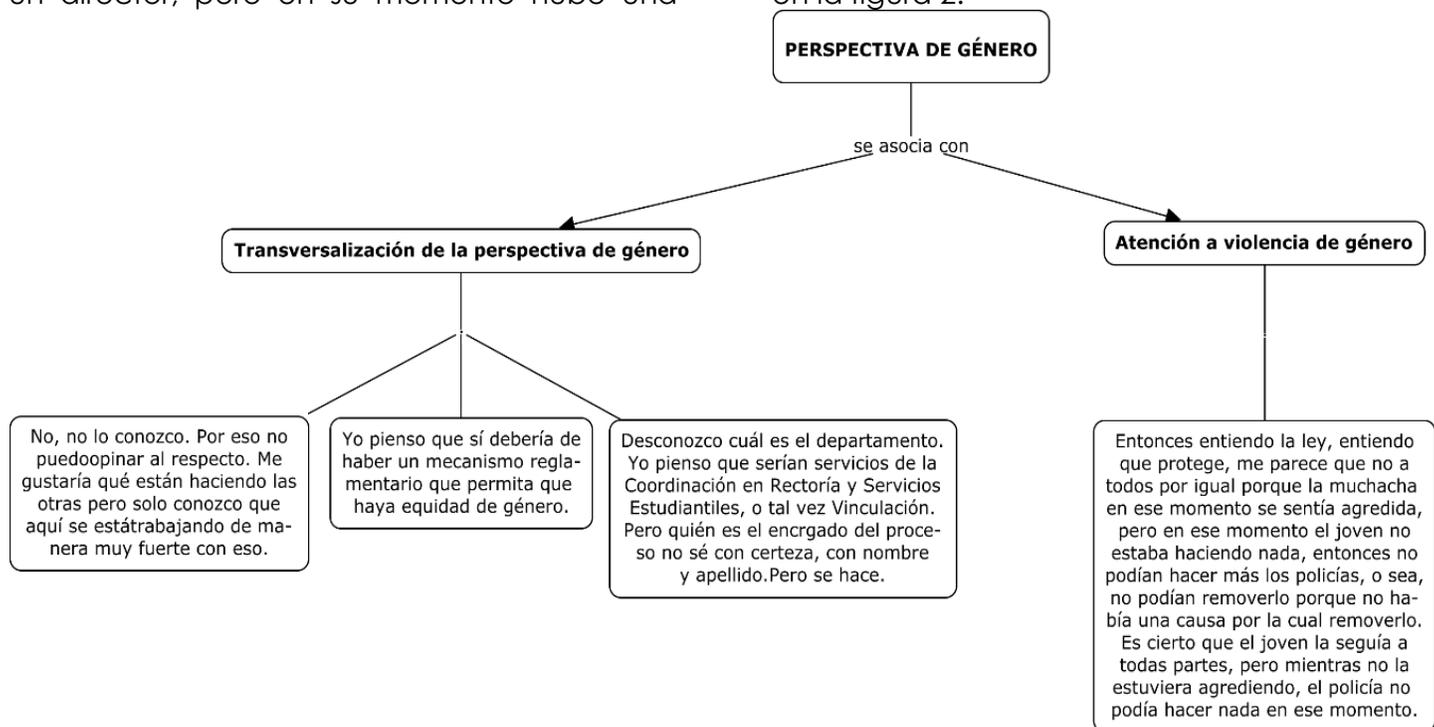


Figura 2 Opinión de las autoridades administrativas de una IESP sobre perspectiva de género.

Fuente: Elaboración propia.

Al cuestionar a las autoridades administrativas sobre el proceso de transversalización de la perspectiva de género en el cual se encuentra la IESP en la cual laboran, las autoridades entrevistadas confiesan desconocer cómo tal proceso se está desarrollando en otras instituciones del país, más demuestran conocimiento en cuanto a las labores realizadas en la propia institución referentes a perspectiva de género. Una de las unidades informantes refiere que “es algo muy positivo [la perspectiva de género], yo pienso que esto es algo que todas las universidades tenemos que tener como algo formal, así como en la [IESP] ya lo estamos haciendo con todas las acciones que comenté anteriormente, yo creo que vamos avanzando y yo creo, como también comenté, que no se queden ahí como un curso, un diplomado, sino que realmente sigamos toda la comunidad estudiantil previniendo la violencia de género, previniendo todas esas situaciones de discriminación que existen” (2FSAH).

Igualmente, otra unidad informante describió todas las actividades que se han realizado como parte del proceso de transversalización de la perspectiva de género: “Sí ha habido muchos talleres de sexualidad, género, además de la clase que ya llevan es algo muy transversal dentro de la universidad está presente en gran parte de las actividades que realizamos en lo cotidiano. Nada más que no hemos logrado concretar esta parte de que haya una oficina un programa que se encarga de vigilar y de garantizar este seguimiento. [...] hay muchas cosas que deben faltar, pero me refiero a lo necesario para concretar el plan que inició hace 3 años. Pero sí hay mucho material educativo que no solo se reparte a los estudiantes, también a los docentes. [...] Se hicieron también diapositivas, se les dio taller a los tutores para que abordaran de manera forzosa en algún semestre la temática de género. Entonces de alguna u otra manera la visión de género ha estado presente en la universidad” (4MPSU).

Otra de las unidades informantes señaló desconocer por completo el proceso por el que atraviesa la institución, así como las actividades que se realizan “no, no lo conozco, por eso no puedo opinar al respecto. Me gustaría conocer qué están haciendo las otras instituciones, pero conozco que aquí se está trabajando de manera muy fuerte con eso” (1FDSE). Finalmente, una persona hizo referencia a la distribución de folletos e información con respecto a la perspectiva de género en la IESP “Entonces sí se está haciendo algo en cuanto a esta temática. El impacto, yo creo que ha sido bueno, porque los muchachos incluso ya saben identificarlo muchas veces” (3FCPT).

Las personas entrevistadas también fueron cuestionadas con respecto al conocimiento de los mecanismos de atención a los casos de violencia de género presentados en la IESP, así como la normativa en la cual se encuentran justificados tales mecanismos. Al respecto señalaron que se siguen ciertos protocolos cuando se presenta un caso de violencia de género y que este es atendido en primera instancia en la institución y pasa a ser de carácter judicial si la situación lo amerita. Además, mencionaron que, pese a las acciones para transversalizar la perspectiva de género en la IESP, la normativa institucional aún no cuenta con una visión de género y solamente se menciona el derecho a la igualdad de condiciones para recibir servicios educativos, en el caso del alumnado.

Conclusiones

El análisis realizado al discurso de las autoridades administrativas de la IESP estudiada permite vislumbrar la situación de discriminación de género y las acciones realizadas por la institución con el fin de erradicarla. Las autoridades universitarias entrevistadas coinciden en que la discriminación de género es un problema presente en la IESP, la cual se manifiesta de diversas formas como la violencia de género y el hostigamiento, por no adecuarse a los roles y estereotipos de género. Además, la totalidad de las personas entrevistadas tiene conocimiento sobre casos de acoso y

hostigamiento sexual presentados entre los miembros de la comunidad universitaria que han sido denunciados, por lo que cabe preguntarse sobre los que pueden ocurrir sin registro formal.

En lo que respecta a los roles y estereotipos de género, las autoridades entrevistadas coinciden en que tales expectativas sociales pueden ser la base para la discriminación, puesto que al no cumplirse las expectativas sociales respecto a lo que significa ser hombre o ser mujer, los individuos son juzgados y marginados. Asimismo, las unidades informantes cuestionan tales modelos y demuestran saber que tanto los roles como los estereotipos de género son constructos que se fundamentan en ideologías sexistas y ejercicios de poder que menoscaban a uno de los sexos. También cabe mencionar que el conocimiento de la perspectiva de género no asegura la erradicación de los comportamientos discriminantes, como dan cuenta los casos expuestos por las entrevistadas.

De la misma forma, se puede concluir que, pese a que las autoridades universitarias cuentan con información sobre lo que respecta al proceso de transversalización de la perspectiva de género que se está llevando a cabo en la IESP estudiada, no conocen el contexto general y la forma en la cual se aplica dicho mecanismo en instituciones análogas. Lo anterior lleva a que no exista una evaluación a partir de la comparación entre pares. Asimismo, aunque las autoridades universitarias cuentan con formación en perspectiva de género y hacen alusión a la formación ofertada tanto para docentes como estudiantes, se ha hecho poco en cuanto a ajustar la normativa institucional para agregar un enfoque de género que permita la igualdad en la convivencia de la comunidad universitaria.

Finalmente, cabe señalar que una limitante de este trabajo puede ser el sexo de las personas informantes ya que la mayoría era mujer, lo que podría sesgar los resultados. Sin embargo, la información generada permite entrever la necesidad de continuar los esfuerzos institucionales para lograr se transite del discurso a las acciones concretas en aquellas instituciones que han iniciado un

proceso de transversalización de la perspectiva de género.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Amorós, C. (1982). Rasgos patriarcales del discurso filosófico: Notas acerca del sexismo en filosofía. En: M. Á. Durán (Ed.). *Liberación y Utopía* (21-51). Madrid, España: Akal.
- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Benítez Márquez, María Dolores, Cruces Pastor, Eugenia María, De Haro García, Julia, Sarrión Gavilán, María Dolores. La educación en Europa desde una perspectiva de género. *Estudios de Economía Aplicada*, 1(31), 1-29.
- Casal, J., y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev*, 1, 3 – 7. Recuperado de www.mat.uson.mx/~ftapia/.../TiposMuestreo1.pdf
- Fernández, L. (1995). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1979). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- García, C. T., Cabral, B. E. (1999). Socioantropología de la violencia de género. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 10, 160-183. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88411129007>
- González González, O., y González Cubillán, L. (2012). Estilos de liderazgo del docente universitario. *Multiciencias*, 12(1), 35 – 44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/904/90423275005.pdf>
- Ley N° 175. *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 17 de diciembre de 2015. Recuperado de

- <http://www.ordenjuridico.gob.mx/leyes.php>
- Ley N° 179; B.O. N° 43 sección II. *Ley para Prevenir, Combatir y Eliminar Actos de Discriminación en el Estado de Sonora*. Congreso del Estado de Sonora, Sonora, México, 24 de noviembre de 2014. Recuperado de
- http://vidasinviolencia.inmujeres.gob.mx/vidasinviolencia/sites/default/files/pdfs/ambito_estatal/Discriminación-Sonora.pdf
- Ley N° 211. *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 4 de junio de 2015. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/leyes.php>
- Maureira, O. Moforte, C. y González, G. Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*. XXXVI (146): 134-156.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía didáctica. Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Montesinos, R., y Carrillo, R. (2011). El crisol de la violencia en las universidades públicas. *El Cotidiano*, (170), 49-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32520935006>
- Munévar, D. I., y Villaseñor, M. L. (2005). *Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes*. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 3(21), 44-68. Recuperado de <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/LV/article/view/740>
- Parra, R. (2011). Liderazgo transformacional del director y desempeño laboral de los docentes. *Revista Científica General del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 2(2), 54-72. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-2-5%20\(54-72\)%20Parra%20Rosibel%20rcieg%20noviembre%2011_articulo_id70.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-2-5%20(54-72)%20Parra%20Rosibel%20rcieg%20noviembre%2011_articulo_id70.pdf)
- San Martín Cantero, Daniel (2014). Teoría Fundamentada y ATLAS.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 1(16), 104-122.
- Sierra Villamil, Gloria María (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios* (81), 111-128.
- UNESCO. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.p>

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Francelia Jazmín Aguirre Gómez
franjaz2012@gmail.com

Mayra Izébel Barraza Garibay
izebel64@hotmail.com

Gladis Hernández Medina
hernandez-medina@hotmail.com

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar un análisis sobre las competencias profesionales del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2012, que demuestran los estudiantes de la Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera" y la relación que existe con el rendimiento académico. La investigación se realizó con una muestra de alumnos que cursan el 8o semestre, quienes realizan su práctica profesional en escuelas primarias de la región. La metodología que la sustenta es de corte cuantitativo, con un alcance descriptivo correlacional. Se utilizó un cuestionario, elaborado a partir de la normatividad vigente, para identificar, desde la perspectiva del maestro tutor, la frecuencia en que los maestros practicantes demuestran sus competencias profesionales. Se incluyeron variables sociodemográficas del contexto de la escuela primaria y sobre el maestro tutor, además se recuperó el promedio general de aprovechamiento de los normalistas como principal referente de rendimiento académico.

Palabras clave: perfil de egreso, competencias profesionales, rendimiento académico, formación inicial docente, plan de estudios 2012.

Abstract

The objective of this article is to present an analysis on the professional competences of the graduation profile of the Bachelor in Primary Education, Plan 2012, which students of the Rural Normal School "J. Guadalupe Aguilera" and the relationship that exists with academic performance. The research was conducted with a sample of students who are in the 8th semester, who perform their professional practice in primary schools in the region. The methodology that sustains it is of a quantitative nature, with a correlational descriptive scope. A questionnaire was used, developed from the current regulations, to identify, from the perspective of the teacher tutor, the frequency in which the practicing teachers demonstrate their professional competences. Sociodemographic variables from the context of the primary school and the tutor were included, as well as the general average of the use of the normal teachers as the main reference of academic performance.

Keywords: graduation profile, professional competences, academic performance, initial teacher training, 2012 curriculum.

Introducción

La Reforma Curricular de la Educación Normal (RCEN) implementada en 2012, establece en el Acuerdo número 649 un nuevo Plan de Estudios (PE) para la Formación de Maestros de Educación Primaria y alude a la necesidad de incrementar los niveles de calidad de la educación. Fortalecer la capacidad de los maestros, desde su formación, para atender los desafíos del Sistema Educativo Nacional es una prioridad en la política educativa actual para responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo.

La malla curricular del PE 2012 está constituida por cinco trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, optativo y práctica profesional; mismos que se interrelacionan para lograr el cumplimiento de las competencias genéricas y profesionales establecidas en el perfil de egreso del futuro maestro.

Para dar cumplimiento a la normatividad vigente, la Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera" (ENRJGA) ha diseñado diversas estrategias de formación, capacitación y actualización para los docentes, formadores de formadores, en los nuevos enfoques y modalidades de trabajo que proponen los nuevos programas de estudio, con el propósito de fortalecer la formación inicial de los futuros docentes de educación básica, para que logren desarrollar las competencias del perfil de egreso de la Licenciatura, para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva.

Con el conocimiento de que las competencias que se adquieren durante el proceso de formación deberán ser demostradas en condiciones reales, de manera más específica, durante las jornadas de práctica profesional que realizan los estudiantes durante séptimo y octavo semestres, este estudio se enmarca como una actividad institucional para valorar el logro académico y del perfil de egreso, particularmente el desarrollo de las competencias profesionales, en los estudiantes

de la Generación 2013-2017, con la finalidad de detectar necesidades, enriquecer experiencias y contribuir al mejoramiento de la calidad en la formación inicial docente.

Se presenta en este documento la construcción del objeto de investigación, a partir de la revisión de antecedentes y la realidad identificada; se plantean los objetivos y las preguntas de investigación que orientaron el estudio; se reconoce el Plan de Estudios 2012 como marco de referencia para el diseño del instrumento y; se describe la fase metodológica y los resultados que derivaron las conclusiones finales.

Construcción del objeto de investigación Discusión de antecedentes.

A partir de la revisión del estado del conocimiento mediante las bases de datos dialnet, redalyc, scielo, así como en algunas memorias de eventos realizados en diferentes congresos nacionales, se localizaron 9 investigaciones de las cuales 3 se encuentran en el ámbito internacional y 6 en el nacional; entre las internacionales se destacan Ana María Reta de Rosas, María José López, María Montbrun, Alba Ortiz, Ana Lía Vargas con su investigación: Competencias médicas y su evaluación al egreso de la carrera de medicina en la Universidad Nacional de Cuyo, Aída M. Ortiz-Solarte, Macarena P. Venegas Gómez, Mónica X. Espinoza-Concha con la investigación: Diseño de un sistema para la verificación del desarrollo de una competencia del perfil del egresado y Guido C. Solari-Montenegro, Monserrat E. Rivera-Iratchet, María M. Abarca-Castillo con: Rúbricas para la evaluación de la práctica profesional, el internado y el examen de titulación para la carrera de cinesiología según competencias generales y específicas, perfil de egreso y proyecto educativo institucional de la Universidad de Antofagasta, Chile.

En el ámbito nacional tenemos a María Eugenia Rojas Morales con la investigación: Evaluación del logro en el perfil de egreso de un programa de formación por competencias profesionales; Vianey Sariñana Roacho, Rosa Saavedra Torres, María Eduviges Saltijeral Buena con: Paradigmas de enseñanza y el logro de los

rasgos del perfil de egreso de los futuros licenciados en educación primaria; Elia Yadira Zambrano Tavares, María de los Ángeles Aldana H, Elsa Renata Rodríguez Ruiz con la investigación: Evaluación de perfil de egreso y seguimiento de egresados del Bachillerato SABES; Juana García, Sandra Leticia García Aquino con: El perfil de egreso, estrategias para su evaluación; Olivos Pérez, María Eugenia, Voisin, Stéphanie, Fernández Díaz, José Alejandro con la investigación: Evaluación del perfil de egreso de profesores de francés de parte de los empleadores: propuestas de mejora y desarrollo; finalmente a Ernesto Ceballos Gurrola, Oswaldo Ceballos Gurrola, Armando Cocca, María Rosa Alfonso García con su investigación: Perfil de egreso 2002/2011 de licenciatura en educación física.

Los documentos revisados fueron realizados entre los años de 2004 al 2016, los cuales se desarrollaron en diferentes niveles educativos, entre los que se encontraron bachillerato, superior y posgrado superior.

Cada una de las investigaciones persigue un objetivo, los cuales se relacionan entre si, ya que pretenden evaluar, identificar y valorar el cumplimiento del perfil de egreso mediante las competencias que se establecen en cada uno de sus planes de estudio; asimismo, algunas de ellas tomaron en cuenta teorías o modelos como: Enfoque por competencias / Evaluación educativa, Teoría de la Transposición Didáctica y la Teoría del capital humano. En cuanto a los métodos o enfoques que se consideraron en dichas investigaciones predomina primeramente el mixto, luego el cualitativo y, finalmente el cuantitativo.

Las técnicas o instrumentos de evaluación que se utilizaron fueron: Entrevista abierta, Autoevaluaciones (1/9), instrumento diseñado a partir de los mismos rasgos del perfil que define el Plan 1997, encuestas auto aplicables, tabla de doble cuadro, instructivo para efectuar los análisis a partir de una lectura global y analítica de ambos perfiles, Rúbricas, test-retest y Técnica Delphi. En cuanto a los sujetos a quienes se les aplicaron estos instrumentos se contemplaron tanto a estudiantes, como a profesores, coordinadores, directores, así como planteles completos.

Los resultados que se obtuvieron de estas investigaciones van desde la generación de dos instrumentos de evaluación, nuevas necesidades contextuales que requieren de atención hasta estrategias para evaluar el logro de las competencias que definen el perfil de egreso.

Por otro lado se revisaron investigaciones sobre rendimiento académico encontrando 3 investigaciones internacionales siendo los autores: Rubén Edel Navarro, con la investigación: El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo; Omar, Alicia G., con: La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos y Garbanzo Vargas, Guiselle María con su investigación: Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de educación superior pública.

Las investigaciones anteriormente mencionadas se realizaron entre los años 2003 y 2007, situadas en los niveles educativos de secundaria y universidad, algunos de los objetivos planteados son: comparar la autopercepción de los alumnos en cuanto a su rendimiento académico con los juicios valorativos de sus profesores y presentar una revisión de los hallazgos de investigación consignados en la literatura que se señalan como posibles factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, y su vinculación con la calidad de la educación superior pública en general, para lo que se apoya en estudios realizados en España, Colombia, Cuba, México y Costa Rica.

El enfoque que más predomina en las investigaciones consultadas es el cualitativo y la técnica para recolección de información es la entrevista y grupos focales con maestros y alumnos.

Los resultados que se alcanzaron en dichas investigaciones arrojaron desde asociaciones profundas entre el rendimiento y el género de los alumnos, al punto que el perfil del buen alumno se asimila al de las mujeres y el del mal alumno, al de los varones. Circunstancia que coloca al estudiantado masculino en el grupo de mayor riesgo académico y lo hace muy vulnerable a la

deserción escolar y el consecuente fracaso en el nivel secundario y/o universitario; además reflejan que la motivación está asociada a la asistencia a clases, y que la ausencia a las lecciones se relaciona con problemas de repetición y abandono a los estudios. Cuanta mayor asistencia, mejor calificación; la asistencia es una de las variables más significativas que influye en el rendimiento académico del alumno. Además, se reconoce que el rendimiento académico previo a la universidad constituye uno de los indicadores con mayor capacidad predictiva en el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Conclusiones similares las encontró Montero y Villalobos (2004) en estudio realizado con universitarios de la universidad de Costa Rica, en la que se evidenció que los estudiantes y las estudiantes que asisten a clases regularmente siempre o casi siempre tienen en promedio 0,26 puntos más que aquellos estudiantes que no lo hacen en forma regular.

Planteamiento del problema.

La Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” es una institución de educación superior que opera bajo la modalidad de internado, por lo que tiene capacidad para albergar únicamente a 400 estudiantes, número de becas autorizadas para su alimentación. La matrícula se mantiene prácticamente estable, sin variaciones significativas, se reduce sólo en casos de que algún estudiante solicite baja temporal o traslado a otra institución y por baja definitiva generada por reprobación o expulsión.

Históricamente esta institución educativa se ha caracterizado por ofertar la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) a jóvenes varones de escasos recursos, a partir del ciclo escolar 2004-2005 y hasta el ciclo escolar 2014-2015 se ofreció también la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LESET).

Durante el ciclo escolar 2012-2013, con la implementación de la RCEN, se retoma únicamente la oferta educativa de la LEP, lo que representó un reto institucional para atender los nuevos programas de estudio, con

una planta docente renovada por procesos de jubilación y con el reconocimiento de las condiciones de ingreso de los jóvenes que inician su carrera profesional en la docencia, factor importante que influye en el logro del perfil de egreso en las escuelas normales (Aguirre, Dévora & Valenzuela, 2015).

Así, para el ciclo escolar 2016-2017, los alumnos que cursan el octavo semestre de la LEP corresponden a la segunda generación que se forman con este plan de estudios. Se encuentran realizando su práctica profesional, de 16 semanas consecutivas, en una escuela primaria cerca de su comunidad de origen, mismas en las que “El estudiante concreta las competencias genéricas y profesionales establecidas en el perfil de egreso de la licenciatura que cursa” (SEP, 2012b, p. 27).

Con este fin, de manera institucional, a los estudiantes le es asignado un maestro asesor por parte de la EN para orientarlo en su práctica profesional y en los procesos de titulación, asimismo un maestro tutor en la escuela primaria, quien los acompaña, guía y supervisa durante la práctica profesional que realiza día a día.

En reuniones colegiadas, los maestros asesores de la EN identifican que, durante las visitas que realizan a las escuelas primarias, la mayoría de los maestros practicantes muestran falta de compromiso con el ejercicio de la práctica profesional, con el aprendizaje de los niños e institución; reconocen que muestran dificultades en el diseño de planeaciones y que utilizan las que descargan de internet, situación que pone de manifiesto la falta de dominio de los contenidos curriculares, desconocimiento del plan de estudios vigente y poca diversificación de las estrategias de aprendizaje; asimismo, que no atienden las necesidades de aprendizaje de los niños, realizando continuamente una enseñanza homogénea que deriva de no realizar diagnósticos oportunos y pertinentes.

Muestran una falta de referentes teóricos que se refleja en el desconocimiento de elementos que les permitan hacer una propuesta de mejora durante los procesos de análisis y reflexión de la práctica, presentan una baja iniciativa para fortalecer su desarrollo profesional que impacta en la ausencia de

trabajo colaborativo para generar proyectos de importancia social con el conocimiento que les permita transformar su práctica docente, muestran una débil utilización de estrategias para la búsqueda y análisis de información a través de diversas fuentes que limita su expresión de manera oral y escrita con poca congruencia para argumentar con claridad sus ideas.

Esta problemática, detectada a través de la observación por parte de los asesores, aunada a los bajos promedios que presentan la mayoría de los alumnos durante su formación, ponen en riesgo la conclusión en tiempo y forma de sus estudios en educación, así como su ingreso al servicio profesional docente, lo que tendría repercusiones no sólo a corto y mediano plazo para ejercer la profesión, sino a largo plazo incidiendo en el nivel de logro de los propósitos educativos de educación básica.

El rendimiento académico, aunque se reconoce que es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas y se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa (Garbanzo, 2007).

Considerando algunos de los factores que inciden en el rendimiento académico de nuestros estudiantes, retomamos los descritos en los antecedentes, el género, los hombres son considerados malos estudiantes, en comparación con las mujeres (G. Alicia, 2004), ellos muestran menos interés por obtener una buena calificación y en algunos casos se manifiestan conformistas.

Otro de los factores que inciden es la cultura escolar de ausentismo, los jóvenes en distintos momentos no asisten a clases por razones de voluntad, problemas personales y/o participación en eventos políticos, culturales, cívicos y deportivos fuera de la institución, situación que los pone en desventaja debido a que la asistencia es una de las variables más significativas que influye en el rendimiento académico del alumno (Garbanzo, 2007).

De esta manera, tratando de establecer la relación entre el logro de las competencias del perfil de egreso y el rendimiento académico, se plantea la siguiente hipótesis:

El rendimiento académico de los estudiantes de octavo semestre de la LEP de la ENRJGA determina el logro de las competencias profesionales que establece el perfil de egreso en la formación inicial docente.

Preguntas y objetivos.

Preguntas.

1. ¿En qué medida los alumnos de 8° semestre de la ENRJGA demuestran las competencias profesionales del perfil de egreso de la LEP en sus prácticas intensivas?
2. ¿Cuáles son las competencias profesionales del perfil de egreso de la LEP que demuestran en menor medida los alumnos de 8° semestre de la ENRJGA en sus prácticas intensivas?
3. ¿Qué correlación existe entre las variables sociodemográficas de los docentes que realizan la valoración, con los resultados de la demostración de las competencias profesionales del perfil de egreso de la LEP de los alumnos de 8° semestre de la ENRJGA?
4. ¿Qué relación existe entre la demostración de las competencias profesionales del perfil de egreso y el rendimiento académico de los estudiantes de 8° semestre de la LEP de la ENRJGA?

Objetivos.

1. Determinar la medida en que los alumnos de 8° semestre de la ENRJGA demuestran las competencias profesionales del perfil de egreso de la LEP en sus prácticas intensivas.
2. Determinar cuáles son las competencias profesionales del perfil de egreso de la LEP que demuestran en menor medida los alumnos de 8° semestre de la ENRJGA en sus prácticas intensivas.
3. Establecer la correlación que existe entre las variables

sociodemográficas de los docentes que realizan la valoración, con los resultados de la demostración de las competencias profesionales del perfil de egreso de la LEP de los alumnos de 8° semestre de la ENRJGA.

4. Determinar la relación que existe entre la demostración de las competencias profesionales del perfil de egreso y el rendimiento académico de los estudiantes de 8° semestre de la LEP de la ENRJGA.

Justificación.

Determinar la medida en que los alumnos de 8° semestre de la ENRJGA demuestran las competencias profesionales del perfil de egreso de la LEP en sus prácticas intensivas y su relación con el rendimiento académico es una necesidad institucional que no ha sido cubierta. Realizar esta investigación a través de la perspectiva del maestro tutor, permitirá llevar un registro sistemático sobre el logro de perfil de egreso de cada uno de los estudiantes. Contar con esta información favorecerá la toma de decisiones asertivas, tanto para la parte directiva como de los docentes frente a grupo que atienden cursos de los diferentes trayectos formativos, para mejorar, cada uno desde su espacio de intervención, el desarrollo de competencias profesionales en nuestros estudiantes, lo que impactará en la culminación en tiempo y forma de sus estudios de Licenciatura y en sus resultados del examen de ingreso al servicio profesional docente.

Esta investigación permitirá detectar necesidades de formación en los futuros docentes y diseñar a mediano y largo plazo, un proceso de capacitación permanente, dirigido a la totalidad de los docentes que atienden los diferentes cursos del plan de estudios.

Marco de referencia

La RCEN asume el compromiso de elevar los niveles de calidad de la educación, y de esta forma contribuir en la formación profesional de los estudiantes normalistas, y así enfrentar los retos que se le presenten en su práctica docente (SEP, 2012a).

La metodología utilizada para el diseño curricular está basada en competencias, tomando en cuenta que se necesitan generar procesos formativos de calidad y pertinencia. Las fases para el diseño son: Análisis del contexto y de la práctica profesional del docente; Identificación de las competencias y construcción del perfil de egreso y diseño y Diseño y desarrollo de la estructura curricular.

En el presente trabajo se hace énfasis en la segunda fase que corresponde a la identificación de las competencias y construcción del perfil de egreso y diseño, que se conformó a partir de identificar las competencias genéricas y profesionales, las cuales se encuentran en el PE 2012, siendo este el documento rector de los procesos de formación de los futuros docentes, además de considerar los modelos y enfoques actuales del plan y programas de estudio de educación básica.

Otro elemento referencial para el diseño del PE 2012 es el perfil de egreso, el cual se enuncia en competencias, genéricas y profesionales, que buscan detallar lo que el estudiante egresado podrá demostrar al concluir su formación docente, señalando conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Las competencias genéricas tratan los desempeños habituales que al término de su estancia en la EN deben dominar, tienen un carácter transversal y se dan mediante la experiencia personal y la formación de cada sujeto. Las competencias que se aluden son:

- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
- Aprende de manera permanente.
- Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.
- Actúa con sentido ético.

- Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos.
- Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.

En lo que respecta a las competencias profesionales, consideradas para esta investigación, tienen un carácter específico y se establecen al momento de incluir conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se requieren para ofrecer una práctica docente de buen nivel en la realidad de cada ámbito escolar, además de enfrentar las situaciones problemáticas que se le presenten, así como contribuir de manera activa en la organización del trabajo institucional. A continuación, se señalan dichas competencias:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje e incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la

práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Es importante mencionar que de las 9 competencias profesionales descritas se desagregan 34 competencias más, a partir de las cuales se permite demostrar el logro del perfil de egreso de la LEP. Son estas 34 competencias las que se tomaron en cuenta para el diseño del instrumento que se aplicó a los maestros tutores durante el periodo de prácticas profesionales.

Metodología

Enfoque y tipo de investigación.

La metodología se construye a partir del paradigma postpositivista, en el cual se supera el esquema que considera la percepción como simple reflejo de las "cosas reales" y el conocimiento como copia de esa realidad. El conocimiento, en cambio, se considera como el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica, o diálogo, entre el conocedor y el objeto conocido.

El enfoque cuantitativo, bajo el método hipotético deductivo ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista de conteo y las magnitudes de estos. Asimismo, brinda una gran posibilidad de réplica y un enfoque sobre puntos específicos de tales fenómenos, además de que facilita la comparación entre estudios similares.

El diseño de la investigación es no experimental, no se pretende la manipulación de variables ni de grupos de control; es transversal, el levantamiento de la información se hace en una sola ocasión.

Alcances de la investigación, técnicas e instrumentos.

El alcance de la investigación es descriptivo – correlacional. Se pretende conocer la valoración que hacen los docentes tutores de la escuela primaria sobre el desempeño del estudiante normalista durante su práctica docente de 8° semestre. Particularmente, a través de la observación, se determina la frecuencia en que los maestros practicantes demuestran las competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria.

Para hacer esta valoración, se utilizó como técnica de recolección de información una encuesta con indicadores de las 34 competencias que se desagregan de las nueve competencias profesionales, con una escala de frecuencia de cuatro niveles: nunca, casi nunca, casi siempre y siempre. Se incluyeron variables sociodemográficas como: tipo de comunidad, tipo de escuela, grado que atiende el practicante, número de alumnos en el grupo, edad del tutor, género, años de servicio y nivel máximo de estudios.

Se aplicó el instrumento a una muestra aleatoria de 82 maestros tutores para valorar el desempeño de 82 maestros practicantes y se consideró el promedio general de aprovechamiento de los alumnos para establecer correlación entre el logro del perfil de egreso y el rendimiento académico.

Análisis y discusión de resultados

Los objetivos planteados en la presente investigación fueron cuatro, el primero de ellos fue: Determinar la medida en que los alumnos de 8° semestre de la ENRJGA demuestran las competencias profesionales del perfil de egreso de la LEP en sus prácticas intensivas. Al respecto, la media que se obtuvo fue elevada ($\bar{X}=3.2034$, $s=.50057$), se hace esa valoración derivado de que en la escala Likert utilizada en 3 representaba el "casi siempre"; en ese tenor, las competencias son demostradas en la práctica por los estudiantes de la ENRJGA, de acuerdo a la valoración de sus maestros tutores.

El siguiente de los objetivos fue determinar cuáles son las competencias profesionales del perfil de egreso de la LEP que demuestran en menor medida los alumnos de

8° semestre de la ENRJGA en sus prácticas intensivas, para obtener el resultado se consideraron las medias obtenidas en cada una de las competencias evaluadas, quedando que las competencias que menos se demuestran en la práctica son: Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones ($\bar{X}=2.8780$, $s=.776$); Diseña proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico ($\bar{X}=2.8902$, $s=.770$) y Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje ($\bar{X}=2.9634$, $s=.881$).

El tercero de los objetivos fue establecer la correlación que existe entre variables sociodemográficas de los docentes que realizan la valoración, con los resultados de la demostración de las competencias profesionales del perfil de egreso de la LEP de los alumnos de 8° semestre de la ENRJGA, se consideró únicamente la edad y género del tutor como variables sociodemográficas y el resultado se obtuvo a través de un ANOVA y una prueba post hoc de Duncan para la variable de la edad y una prueba T para la variable género; los resultados se muestran en la tablas 1 y 2.

Tabla 1.

Correlación entre variable edad y demostración de competencias

Edad del tutor	N	Subconjunto
		para alfa = .05 1
31 a 35	15	3.1039
20 a 25	3	3.1471
41 a 45	14	3.1807
26 a 30	11	3.1898
46 o más	20	3.2324
36 a 40	19	3.2848
Sig.		.521

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2.

Correlación entre variable género y demostración de competencias

Género del tutor	N	\bar{x}	s	Media de error estándar
Hombre	43	3.1286	.52637	.08027

Mujer	39	3.2858	.46322	.07418
-------	----	--------	--------	--------

Fuente: Elaboración propia

El último de los objetivos fue determinar la relación que existe entre la demostración de las competencias profesionales del perfil de egreso y el rendimiento académico de los estudiantes de 8° semestre de la LEP de la ENRJGA, el resultado se obtuvo a través de un ANOVA y una prueba post hoc de Duncan y se muestra en la tabla 3.

Tabla 3.

Correlación entre promedio y demostración de competencias

Promedio	N	Subconjunto
		para alfa=.05 1
8.0 a 8.49	38	3.1331
7.5 a 7.99	15	3.1431
8.5 a 8.99	18	3.1585
9.5 a 9.99	2	3.5735
9.0 a 9.49	9	3.6078
Sig.		.120

Fuente: Elaboración propia

Con los resultados observados en la tabla 3 se puede percibir que no existe diferencia en la media de los grupos de acuerdo al promedio, por lo que no existe correlación entre las variables mencionadas.

De acuerdo a los resultados de las investigaciones revisadas en los antecedentes, dos de ellas corresponde a la formación de maestros, bajo el Plan de Estudios 1997, con un enfoque cualitativo, por lo que no se identifica un punto de comparación.

Conclusiones

Valorar el logro de las competencias profesionales del perfil de egreso en los alumnos de 8° semestre de la LEP es una tarea que debe hacerse de manera recurrente, para identificar las fortalezas y debilidades en la formación de los futuros docentes, que permitan reorientar la toma de decisiones institucionales para mejorar la calidad del servicio educativo que se ofrece.

Se reconoce que es 3.2 la medida en que los estudiantes demuestran sus competencias en la práctica, de acuerdo a la

perspectiva de los maestros tutores, lo que representa un "casi siempre", de acuerdo al instrumento utilizado.

Las competencias que con menos frecuencia se han demostrado son: Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones; Diseña proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico y; Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje. Las cuales se desagregan de las competencias profesionales: Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación; Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas y; Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje, respectivamente.

Las variables sociodemográficas del contexto y del maestro tutor no tuvieron significatividad en la percepción que se tiene sobre las competencias que demuestran los alumnos.

El rendimiento académico de los estudiantes normalistas no necesariamente determina el logro del perfil de egreso en la formación inicial docente, pues en algunos casos, alumnos con menores promedios fueron ligeramente mejor evaluados que otros de promedio más alto.

Con este estudio, únicamente se valoró la frecuencia en que los estudiantes demostraron sus competencias profesionales, sin embargo, se considera necesario diseñar instrumentos objetivos que permitan evaluar el desempeño con todas sus implicaciones. Asimismo, valdría la pena considerar la opinión del maestro asesor de la EN y el mismo maestro practicante.

Otra línea de investigación que se desprende de este estudio es acerca de los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes de la ENRJGA, tanto las características personales de los alumnos como los criterios e instrumentos de evaluación que

utilizan los docentes para asignar una calificación.

Referencias

- Aguirre-Gómez, F., & Dévora-Rodríguez, C., & Valenzuela-Dorado, E. (2015). Las condiciones de ingreso a la profesión docente: un factor para el logro de la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 11 (4), 405-412.
- Ceballos Gurrola Ernesto., C. G. (2015). Perfil de egreso 2002-2011 de licenciatura en educación física.
- G. Alicia, O. (2004). La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos.
- García, J. G. (2013). El perfil de egreso, estrategias para su evaluación.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública.
- Olivos Pérez María Eugenia., V. S. (2015). Evaluación del Perfil de Egreso de Profesores de Fránces de parte de los empleadores: propuestas de mejora y desarrollo.
- Ortiz-Solarte Aída M., V. G. (2015). Diseño de un sistema para la verificación del desarrollo de una competencia del perfil del egresado.
- Reta de Rosas Ana María., L. M. (2004). Competencias médicas y su evaluación al egreso de la carrera de medicina en la Universidad Nacional de Cuyo.
- Rojas Morales, M. E. (2010). Evaluación del logro en el perfil de egreso de un programa de formación por competencias profesionales.
- Sariñana Roacho, V. (2011). Paradigmas de enseñanza y el logro de los rasgos del perfil de egreso de los futuros licenciados en educación primaria.
- SEP. (2012a). Acuerdo número 649. Por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: Autor (DOF: 20/08/2012).
- SEP. (2012b). El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Plan de Estudios 2012. México, D. F.
- Solari-Montenegro, G. C. (2016). Rúbricas para la evaluación de la práctica profesional, el internado y el examen de titulación para la

carrera de cinesiología según competencias generales y específicas, perfil de egreso y proyecto educativo institucional de la Universidad de Antofagasta, Chile.

Zambrano Tavares Elia Yadira., A. H. (s.f.). Evaluación de perfil de egreso y seguimiento de egresados del Bachillerato SABES.

Ma. del Rosario Núñez Alatorre
alro_83@hotmail.com

Resumen

El sentido de pertenencia es un sentimiento de identificación de un sujeto con un grupo o con el lugar al cual, se siente pertenecer. El propósito de este estudio es determinar los factores asociados al sentido de pertenencia en los alumnos de la Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera", ubicada en el municipio de Canatlán, Durango (México). El estudio se llevó a cabo con alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria, se realizó un muestreo aleatorio simple con 25 estudiantes. La investigación es exploratoria, el método hipotético deductivo con un enfoque cuantitativo. Reconstruye la experiencia de los estudiantes sobre su vida académica, con la finalidad de identificar los factores asociados a su sentido de pertenencia. Se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas de tipo Likert. La evidencia sugiere que los factores afectivos y físicos son determinantes para el desarrollo del sentido de pertenencia en los estudiantes.

Palabras clave: Sentido de pertenencia, factores afectivos, factores sociales, factores académicos, factores físicos.

Abstract

The sense of belonging is a feeling of identification of a subject with a group or with the place to which it feels belonging. The purpose of this study is to determine the factors associated with the sense of belonging in the students of the Rural Normal School "J. Guadalupe Aguilera", located in the municipality of Canatlán, Durango (Mexico). The study was carried out with students from the Bachelor in Primary Education, a simple random sampling was carried out with 25 students. The research is exploratory, the hypothetical deductive method with a quantitative approach. Reconstructs the students' experience about their academic life, in order to identify the factors associated with their sense of belonging. A questionnaire with closed Likert questions was applied. The evidence suggests that the affective and physical factors are determinants for the development of the sense of belonging in the students.

Key words: Sense of belonging, affective factors, social factors, academic factors, physical factors.

Estado del arte

Realizando una búsqueda sobre el tema de investigación, se localizaron diversos reportes de investigaciones relacionados con el tema: Factores asociados al sentido de pertenencia en estudiantes normalistas.

Se observó la inexistencia de una teoría sobre el sentido de pertenencia; el término es relacionado con otras variables; no obstante, los estudios encontrados fueron utilizados para ampliar la presente investigación.

A pesar de que se tiene consciencia de la necesidad de promover y fortalecer el sentido de pertenencia, al momento de tomar las acciones necesarias para hacerlo, muy pocos son quienes se comprometen, pues generalmente si no se cuenta con un seguimiento y supervisión constantes, se abandona muy fácilmente; de ahí que se hace necesario que la motivación sea suficientemente fuerte para que las acciones positivas respecto al sentido de pertenencia sean constantes, individuales, autónomas y permanentes.

Con respecto al término identificación no se puede utilizar como sinónimo de identidad ni de compromiso; sin embargo, sí existen elementos en común entre estos. Por ejemplo, el componente de pertenencia es una característica que se repite cuando se observa a la identificación dentro de las organizaciones, tanto en sus diferentes definiciones propuestas por los autores, como en comparación con la identidad y el compromiso, ya que la pertenencia es un facilitador para que estos se generen.

El sentido de pertenencia se asocia a estos constructos a través de diversos indicadores de bienestar, así como la percepción que los alumnos tengan de su escuela.

Después de un minucioso análisis del estado del conocimiento referente al tema propuesto. Factores asociados al sentido de pertenencia en estudiantes normalistas, se concluyó que la variable sentido de pertenencia ha sido estudiada en el ámbito educativo en sus diversos niveles; sin embargo, no se encontró una investigación que se haya realizado en una escuela con características

similares a las de la Escuela Normal en donde se desarrolló la investigación; por lo que se considera campo fértil para el presente estudio.

De las investigaciones internacionales que se encontraron y que interesan para el presente estudio dos se llevaron a cabo en España, específicamente en Murcia, "*Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino*", investigación realizada por Leyda Mercedes Brea (2014). La otra denominada "*Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física*", llevada a cabo por Moreno, Hernández y González-Cutre (2009).

Tres de los estudios son de Colombia, uno en la comunidad de Tenjo municipio del departamento de Cundinamarca, nombrado: "Fomentar el sentido de pertenencia a través de los valores, en niños de 5 a 15 años de la Escuela Juaica Del Municipio de Tenjo, en el segundo semestre del 2005" por Vargas, Zuleta, Lamus, Durán, López, Díaz, Caucally y Otero (2005). Otro más por Caballero, Osorio Cuéllar (2012) en Ibagué- Tolima, Colombia, al que denominaron "Promoción y fortalecimiento del sentido de pertenencia hacia la institución y su entorno, de los estudiantes de sexto y séptimo grados de la Institución Educativa la Libertad de Rovira" (tol.). Por su parte Rodas, Ospina y Lanzas (2010) en Pereira, Colombia, llevaron una investigación denominada "Medición del sentido de pertenencia a partir de un diseño factorial con dos factores".

Otra investigación se realizó en Montevideo, Uruguay por Vivas (2016) a la que denominó "Identificación organizacional: sus distintas denominaciones, enfoques y relaciones". En Cumaná, Venezuela Martínez, Caraballo, Pérez y Del Valle (2014) llevaron un estudio con variables similares llamado "Sentido de pertenencia e inclusión social, desde las expectativas de los estudiantes de nuevo ingreso en la UDO Anaco".

Otra de las investigaciones encontradas fue realizada en Lima Perú, "*Sentido de pertenencia y compromiso organizacional:*

predicción del bienestar", de Dávila y Jiménez (2014). "El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia", investigación que se llevó a cabo en Santiago de Chile por Quaresma y Zamorano (2016).

Navarro (2000) realizó una investigación en Salta, Argentina con estudiantes de la carrera en Ciencia de la Educación a la cual llamó "Construcción de la imagen sobre la Universidad Nacional de Salta de los alumnos de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades".

Dos de las investigaciones encontradas se realizaron dentro de la República Mexicana, una correspondiente a "Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación", realizada por Pérez-Rodríguez (2012) en Yucatán, con estudiantes de tercer grado de Licenciatura en Educación Primaria. La otra investigación se llevó a cabo en Monterrey, Nuevo León, por Garza, y Llanes (2015) titulada "Modelo pedagógico para desarrollar la identidad cultural".

Planteamiento del problema

Empíricamente se identifica que los alumnos de la Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera" (ENRJGA) muestran falta de identidad hacia la institución que los alberga. Se ha detectado que presentan insatisfacción con respecto al servicio educativo que la escuela ofrece, falta de inclusión a la comunidad, desarraigo y falta de conocimiento acerca del normalismo rural, así como falta de interés por adquirir conocimientos que fortalezcan su perfil de egreso.

El problema que en esta investigación se formula, se hace sobre la observancia de la forma de vida que transcurre en la ENRJGA, la forma de vida a la que se hace alusión es la relación entre estudiantes e Institución, la participación de los mismos en todos los aspectos del desenvolvimiento de la vida institucional, como por ejemplo: la importancia de sus aportes para la vida de la escuela, pasando por la convivencia permanente para el logro de un desarrollo integral como estudiantes, hasta la consolidación de una fuerza reveladora de soluciones para los

pequeños y grandes problemas que pueda enfrentar la Institución.

En tal sentido, se considera que la clave del problema es la falta de sentido de pertenencia de los estudiantes y es en torno a ellos hacia quienes se ha dirigido la investigación. Se plantea la situación como una problemática partiendo del conocimiento sobre la importancia de que exista el sentido de pertenencia de las personas hacia los espacios que les permite desarrollar su vida, pues más que un sentido, la pertenencia es un sentimiento de identificación y de arraigo. Lo anterior cobra más relevancia tratándose de una institución formadora de formadores.

Justificación

El sentido de pertenencia es fundamental en toda persona para formar parte de una institución en la que podrá estudiar sintiéndose importante. Por tanto, generar un espíritu de pertenencia hacia la Institución, que se vea reflejada en el compromiso y motivación hacia la participación en las actividades, contribuye a la existencia de la identidad e integración, método excelente para alcanzar efectividad y prosperidad en cualquier institución.

Reconociendo que el sentido de pertenencia está asociado al valor que da el estudiante a las relaciones interpersonales con profesores y alumnos, el grado de satisfacción por el servicio recibido, el reconocimiento del clima escolar, las experiencias académicas exitosas entre otros elementos importantes, la validez de esta investigación radica en conocer los factores asociados al sentido de pertenencia que se encuentran presentes en los alumnos de la ENRJGA, para contar con información que permita en otro momento desarrollar estrategias para su desarrollo y/o fortalecimiento, logrando construir un compromiso e identificación de los estudiantes normalistas con su profesión y con su Institución.

Preguntas de investigación

1. ¿En qué medida los alumnos de la ENRJGA tienen desarrollado el sentido de pertenencia hacia su Institución?

2. ¿Cuál de las dimensiones que integran el sentido de pertenencia se presenta en mayor medida en los estudiantes de la ENRJGA?
3. ¿Cuál es la correlación que existe entre la identidad de los estudiantes de la ENRJGA y el promedio académico con el que cuentan?

Objetivos

1. Determinar la medida en que los alumnos de la ENRJGA tienen desarrollado el sentido de pertenencia hacia su Institución.
2. Establecer cuál de las dimensiones que integran el sentido de pertenencia se presenta en mayor medida en los estudiantes de la ENRJGA.
3. Determinar la correlación que existe entre la identidad de los estudiantes de la ENRJGA y el promedio académico con el que cuentan.

Marco teórico

Algunos autores coinciden en que el sentido de pertenencia es una necesidad que está vinculada a procesos cognitivos, emociones, salud y actitudes favorables hacia el estudio y el trabajo; asimismo, en el campo de la educación variados estudios han demostrado que el sentido de pertenencia es clave en el desarrollo de procesos psicológicos y en la relación que el estudiante establezca con el grupo al que pertenece y con los profesores.

Maslow (1954) coloca el sentido de pertenencia en el segundo escalón de la pirámide de las necesidades humanas. Establece que cuando las necesidades fisiológicas y de seguridad quedan satisfechas, surge en el individuo la necesidad de estar acompañado, de compartir sus tiempos malos y sus alegrías, sugiere que el mayor temor del ser humano es quedarse solo; por lo que exige la compañía de otras personas.

Dávila y Jiménez (2014) muestran una investigación sobre el sentido de pertenencia a la organización, en éste se apoya la validez discriminante del sentido de pertenencia, concretamente del compromiso afectivo, encontrando diferentes relaciones de ambos constructos con diversos tipos de apoyo percibido, el ajuste de valores entre el empleado, el supervisor y la organización, el comportamiento de ciudadanía organizacional y la intención de continuar en el futuro en la organización.

Mientras tanto Hagerty, Williams, Conye y Early (1996) definen que el sentido de pertenencia es un elemento importante para la salud mental y el bienestar social, que se asocia al funcionamiento psicológico y social.

De igual forma Ryan y Deci (2001, pág. 235) Definen el bienestar como “una experiencia y funcionamiento psicológico óptimo”. Si se relacionan estos autores se puede encontrar que existe un interés marcado por el campo de lo psicológico, específicamente en el bienestar y la salud mental del individuo.

Sin embargo, existen otras personas como el caso de Martínez, Pérez y Del Valle (2014) que hacen referencia más al sentido de comportamiento, pero ubicándolo dentro de

los mecanismos institucionales; ante lo cual, por un lado se puede percibir la parte psicológica, la salud mental y el bienestar del individuo, y por otra, el mecanismo institucional.

Cuando se habla de la institucionalidad, se aborda ese contexto con sus normas, con sus reglas, con sus lineamientos que dan sentido de pertenencia a todo sujeto que se instituye en él, por ello una cosa es que la institución tenga sus propias reglas y otra es de qué manera se está instituyendo el propio sujeto en la misma.

De esta manera se aprecia la forma explícita en que algunos conceptos están íntimamente ligados al sentido de pertenencia, como: bienestar social, salud mental, valores, inclusión, identidad; todo esto permite hacer un análisis de pertinencia con respecto a la investigación propuesta.

El sociólogo Américo Meza (2008) define el sentido de pertenencia como la construcción de la identidad y la subjetividad del individuo.

Esta construcción de la identidad personal, entendida como individualidad supone un proceso dinámico; ya que a lo largo de la vida los elementos que la componen se pueden ir transformando. Podría parecer paradójico este proceso en el que el individuo trabaja en pro de su independencia, pero al mismo tiempo requiere de la compañía del otro para poder construir su subjetividad.

La geógrafa Tovi Fenster (2005) define el término como un conjunto de sentimientos, percepciones, deseos, necesidades, construidas sobre las bases cotidianas desarrolladas en espacios familiares.

Por lo que el sentido de pertenencia es un sentimiento individual y personal, a la vez que social, reforzado por usos diarios y ritos colectivos. A través de este sentimiento se desarrolla en el individuo la conciencia de la vinculación al grupo y al espacio de éste.

Todos estos planteamientos sugieren una relación estrecha entre el sentido de pertenencia y los lazos afectivos, las emociones, la memoria, la pertenencia a un lugar y sus personas; por lo tanto, con el contexto inmediato, permitiendo la construcción de la subjetividad del individuo.

Para una mayor comprensión del sentido de pertenencia, es necesario conocer las

dimensiones que permiten construir el sentido de pertenencia de los alumnos, retomando el modelo propuesto por Brea (2014).

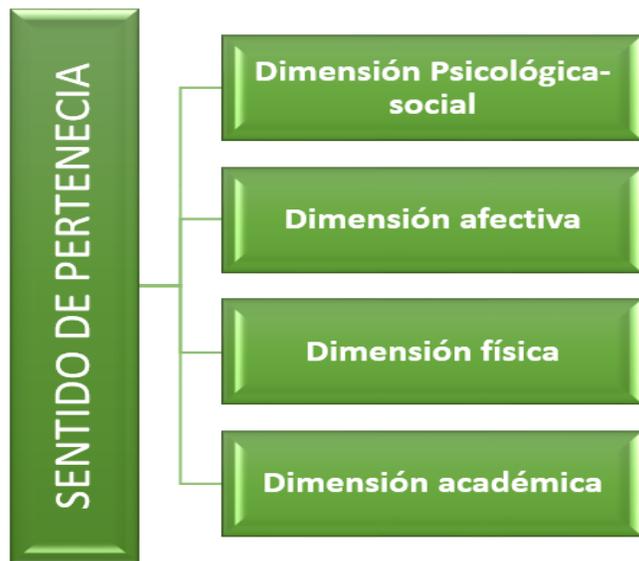


Figura 1 Modelo de Brea. Dimensiones del sentido de pertenencia

Fuente: Brea (2014)

El modelo de Brea contempla cuatro dimensiones que componen el sentido de pertenencia de un sujeto; la *dimensión psicológica-social* menciona la importancia del autoconcepto, la competencia social, los patrones emocionales y la interacción social; la *dimensión afectiva* hace hincapié en la importancia de la identificación, los lazos afectivos y las relaciones de cuidado y apoyo para que el individuo fortalezca su sentido de pertenencia; con respecto a la *dimensión física* hace referencia que la identidad de lugar, la habitabilidad y la compatibilidad ambiental son elementos indispensables para que se genere un sentido de pertenencia al lugar en el que se desarrolla la vida del estudiante y por último, menciona la *dimensión académica* compuesta por el currículum, el clima organizacional y las estrategias de enseñanza como un componente del sentido de pertenencia del alumno hacia la Institución.

Metodología

La presente investigación sigue el método hipotético deductivo, un enfoque cuantitativo, el diseño de la investigación es exploratorio, debido a que en el análisis de literatura se encontraron diversos estudios sobre el tema, sin

embargo, no se encontró alguno que haga aportaciones a Instituciones de nivel superior con modalidad de internado. Es también un estudio transversal, descriptivo y correlacional.

El instrumento utilizado fue el cuestionario diseñado por Leyda Mercedes Brea (2014), adecuándolo en algunas palabras para contextualizarlo. La confiabilidad que presentó el instrumento en la presente investigación fue de .971 con el Alfa de Cronbach. Se tomó una muestra aleatoria de los alumnos pertenecientes al 5° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, entre los 20 y 21 años de edad.

Resultados

En el presente estudio se plantearon tres objetivos, el primero de ellos fue: Determinar la medida en que los alumnos de la ENRJGA tienen desarrollado el sentido de pertenencia hacia su Institución, el resultado obtenido fue elevado ($\bar{X}=3.1433$, $s=42486$) coincidiendo con lo reportado por Leyda Mercedes Brea cuyo estudio reveló que el afecto hacia los compañeros es uno de los factores que más experimentan y que más influyen en la identificación con la Institución. Al respecto, el estudio realizado por Martínez, Caraballo, Pérez y Del Valle (2014) concluye que afianzar el sentido de pertenencia de los estudiantes dependerá de los mecanismos institucionales de inclusión y de los comportamientos y la valoración o percepción de los estudiantes.

El siguiente de los objetivos fue: Establecer cuál de las dimensiones que integran el sentido de pertenencia se presenta en mayor medida en los estudiantes de la ENRJGA.

Tabla 1

Comparación de medias entre factores que integran el sentido de pertenencia

Dimensiones	N	\bar{x}	s
Afectivos	25	3.1867	.42985
Sociales	25	3.1133	.57377
Académicos	25	2.9567	.48717
Físico	25	3.2733	.55095
N válido (por lista)	25		

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 1 se puede observar que la *Dimensión física*, que se integra por la identidad de lugar, la habitabilidad y la compatibilidad

ambiental, es la que de acuerdo con los estudiantes de la ENRJGA tiene mayor representatividad en sentido de pertenencia.

Los resultados son similares a los obtenidos por Navarro (2000), los cuales revelaron que es necesario que los estudiantes se desenvuelvan en un ambiente de confort para que logren desarrollar un sentido de pertenencia a la Institución; de lo contrario el riesgo de abandono escolar es latente y/o la permanencia es forzada y una vez egresados los alumnos pierden el vínculo con la escuela.

Contrario a lo anterior son los resultados de la investigación de Rodas, Ospina y Lanzas (2010), concluyen que quien tiene más influencia sobre el desarrollo del sentido de pertenencia es el docente.

El último de los objetivos fue determinar la correlación que existe entre la identidad de los estudiantes de la ENRJGA y el promedio académico con el que cuentan, para obtener el resultado se realizó un ANOVA con una prueba Post hoc de Duncan, los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2
Correlación entre promedio y sentido de pertenencia

Promedio	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
8.6 - 9.3	5	2.6967	
8.0 - 8.5	18	3.2454	3.2454
7.0 - 7.9	2		3.3417
Sig.		.050	.720

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la tabla 2 se puede percibir que el promedio si influye en el sentido de pertenencia, ya que los alumnos que tienen promedio más bajo muestran una media más elevada ($\bar{X}=3.3417$) y significativa en comparación con los alumnos que muestran mayor promedio y son quienes tienen la media ($\bar{X}=2.6967$) más baja. Más no hay significancia entre los alumnos con promedio intermedio con los grupos antes referidos.

Los resultados de las investigaciones analizadas no muestran similitud con respecto a los resultados para este objetivo; ya que ninguna de estas pretende una correlación entre la identidad de los estudiantes y el promedio con el que cuentan.

Conclusiones

El estudio permitió conocer los factores asociados al sentido de pertenencia que se encuentran presentes en los alumnos de la Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera", de igual forma permitió describir los elementos que permiten el fortalecimiento del sentido de pertenencia a la institución a partir de un análisis estadístico de la información obtenida mediante el cuestionario.

La revisión de investigaciones permitió describir y definir el sentido de pertenencia como un sentimiento de identificación de las personas con un grupo o con un ambiente que incluye componentes afectivos y de compromiso que subyacen a esta identificación. El sentido de pertenencia se construye sobre la base de las experiencias individuales y colectivas que resultan de la interacción del individuo con los demás y con los diversos ambientes en los que se desenvuelve.

Afianzar el sentido de pertenencia de los estudiantes dependerá de los mecanismos institucionales de inclusión y de los comportamientos y la valoración o percepción de los estudiantes.

Es muy importante que las actividades de enseñanza-aprendizaje puedan realizarse adecuadamente en los espacios destinados para esos fines, que los alumnos cuenten dentro de la institución con espacios en los que puedan conversar y relajarse; se comprobó que las experiencias que el individuo va construyendo necesariamente están vinculadas con el espacio físico; ya que de esto dependen las variables de bienestar y seguridad asociadas al sentido de pertenencia. Si los estudiantes se sienten protegidos por el entorno físico, enfocarán sus esfuerzos en proteger a su vez a la institución que les da cobijo. Si los estudiantes se sienten cómodos dentro de la escuela, entonces perciben que se están formando en un ambiente agradable y estimulante que fortalece sus capacidades, lo cual ayuda a construir experiencias memorables.

Los resultados podrían sugerir de manera especulativa que los alumnos que presentan más bajo promedio muestran un sentido de pertenencia más desarrollado debido a que

aprecian y valoran más los recursos que la institución les proporciona y que otras instituciones no. Esta inferencia puede representar la base para otra investigación.

Referencias

- Brea, L. (2014). Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino. Murcia. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence=1>
- Caballero, L. & Osorio, G. (2012). Promoción y fortalecimiento del sentido de pertenencia hacia la Institución y su entorno, de los estudiantes de sexto y séptimo grados de la Institución educativa La Libertad de Rovira (Tol.) (Maestría). Universidad de Tolima Facultad de Ciencias de la Educación Maestría en Educación Ibagué – Tolima.
- Dávila, C. & Jiménez, G. (2014). Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar. *Revista de Psicología*, 32 (2), pp. 271-302. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S025492472014000200004&script=sci_arttext
- Fenster, T. (2005). Gender and the city: The different formations of belonging. En L. N. Seanger, *A companion to feminist geography* Routledge (págs. 242- 256). Malden, Massachuset, USA: Blacwell Publishing, Ltd.
- Hagerty, B.; Williams, R.; Conye, J. & Early, M. (1996). Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10(4), pp. 235-244. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-9417\(96\)80029-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-9417(96)80029-X).
- Martínez, L.; Caraballo, A.; Pérez A.; Del Valle, C. Sentido de pertenencia e inclusión social, desde las expectativas de los estudiantes de nuevo ingreso en la udo anaco. *Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 26 (4) pp. 472-479. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739475012
- Meza, A. & Soto, R. (2008): Sentido de pertenencia, construcción de las identidades en la sociedad peruana. Edit. Punto.Com. Huancayo.
- Moreno, J.; Hernández, A. & González-Cutre D. Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26 (2), pp. 213-222.
- Navarro, A. (2000). Construcción de la imagen sobre la Universidad Nacional de Salta de los alumnos de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. (Doctorado). Universidad Nacional de Santa Facultad de Humanidades.
- Pérez-Rodríguez, I. (2012). Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 871-882.
- Quaresma, M. & Zambrano, L. El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (68) pp. 275-297.
- Rodas, P.; Ospina, L. & Lanzas A. (2010) medición del sentido de pertenencia a partir de un diseño factorial con dos factores. *Scientia Et Technica*, XVI (44) pp. 111-116.
- Ryan, R. & Deci, E. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 52; 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews/ Inc
- Vivas, S. (2016). Identificación Organizacional: Sus distintas denominaciones, enfoque y relaciones. Universidad de la República. Facultad de Psicología.

Marco Antonio Vázquez Soto
Jaime Fernández Escárzaga
jaimofer14@hotmail.com
Rebeca Treviño Montemayor
Alejandro Ríos Valles
Patricia Martínez Martínez

Resumen

La violencia se manifiesta de múltiples maneras desde las formas más leves o de baja intensidad, hasta actos violentos que implican un daño físico. De cualquier manera, es un problema urgente de resolver porque mientras no se haga, la institución sufrirá paulatinamente el deterioro de su calidad académica. En el presente trabajo se muestran los resultados obtenidos en una investigación cualitativa con metodología etnográfica, por medio de observación participante. El objetivo es presentar evidencias de las formas de violencia más comunes en las instituciones educativas. Se eligieron diez escuelas de educación básica en la ciudad de Durango en las que se realizaron observaciones directas en el aula durante cuatro semanas. En los resultados se muestran las diferentes formas de violencia agrupadas por categorías: agresión alumno-alumno; agresión del profesor; disciplina por la maestra; discriminación del maestro hacia los alumnos y discriminación entre alumnos. Se concluye que la escuela tiene una responsabilidad ineludible en la erradicación de la violencia en su propio ámbito, independientemente de los factores que la originan. La educación para la paz es responsabilidad de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa

Palabras clave: violencia escolar, responsabilidad institucional, formas de violencia.

Abstract

Violence manifests itself in many ways, from the milder forms of low intensity, to violent acts that involve physical damage. In any case, it is an urgent problem to solve because as long as it is not done, the institution will gradually suffer the deterioration of its academic quality. In the present work we show the results obtained in a qualitative research with ethnographic methodology, through participant observation. The objective is to present evidence of the most common forms of violence in educational institutions. Ten elementary schools were chosen in the city of Durango where direct observations were made in the classroom for four weeks. The results show the different forms of violence grouped by categories: student-student aggression; teacher's aggression; discipline by the teacher; teacher discrimination towards students and discrimination among students. It is concluded that the school has an unavoidable responsibility in the eradication of violence in its own field, independently of the factors that originate it. Education for peace is the responsibility of each and every one of the members of the educational community

Keywords: school violence, institutional responsibility, forms of violence.

Introducción

La violencia se manifiesta de múltiples maneras desde las formas más leves o de baja intensidad, hasta actos violentos que implican un daño físico. De cualquier manera, es un problema urgente de resolver porque mientras no se haga, la institución sufrirá paulatinamente el deterioro de su calidad académica.

El presente artículo muestra los resultados de una investigación de campo cuyo objetivo fue presentar evidencias de las formas de violencia más comunes en las instituciones educativas. Para hacerlo se realizaron observaciones en las aulas de diez escuelas de educación básica. Los datos se registraron en bitácoras y diarios de campo para ser analizados con el software Atlas Ti.

Finalmente se presentan los resultados de las observaciones en los que se muestran las diferentes manifestaciones de violencia que se viven cotidianamente en las aulas.

Planteamiento del problema

Cotidianamente ocurren escenas de violencia en las aulas de las escuelas de educación básica y desafortunadamente con muy alta frecuencia. Parece ser que hay una habituación a este fenómeno, de tal manera que se percibe como normal, o tal vez en muchas ocasiones, actos violentos ya no son valorados como tales. La violencia se manifiesta a través de conductas verbales, no verbales, así como por contacto físico, y muchas de las veces ocurren en presencia del profesor. También se considera un acto violento en las aulas la discriminación del maestro hacia los alumnos y la que ocurre entre los alumnos.

En este trabajo de investigación cualitativa, se tiene el objetivo de presentar evidencia de las formas de violencia más comunes en algunas las aulas de escuelas primarias y secundarias en la ciudad de Durango.

Planteamiento teórico

Las conductas hostiles y antisociales de baja intensidad desarrolladas cotidianamente por los adolescentes en las escuelas van creando un

entramado de situaciones que suelen desembocar en acciones violentas que atraen la atención de los maestros y directivos. Se puede afirmar que la violencia no se genera espontáneamente, sino que es la consecuencia de una serie de situaciones que pueden ser atendidas antes que detonen en un problema mayor.

La falta de acciones preventivas por parte de las autoridades escolares, puede deberse, entre otras cosas, a la ausencia de consenso en torno al concepto de violencia. Si no hay consenso en el concepto, no hay consenso en las acciones.

El término violencia puede ser considerado como un espectro que abarca "...desde pequeñas infracciones y ataques a bienes materiales, hasta situaciones que representan un riesgo para la propia vida" (Abramovay, 2005, p. 55). Esto puede explicar por qué un profesor con frecuencia deja pasar situaciones de violencia psicológica que suceden de manera cotidiana dentro de las instituciones escolares, por ejemplo.

Sin embargo, aunque el espectro de violencia es muy amplio, de acuerdo con Abramovay, existe un consenso respecto a lo que se considera violencia: "todo y cualquier acto de agresión –física, moral o institucional– dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos, es considerado como acto de violencia" (Abramovay y Rua, 2002, como se citó en Ambramovay 2005, p. 56).

El concepto de violencia está asociado al de conducta antisocial, es decir, una conducta que, en mayor o menor medida, interfiere en la dinámica social, la cual tiene como uno de sus ejes fundamentales el diálogo entre sus integrantes. Cuando éste se agota o cuando se omite su uso, se llega a algún tipo de violencia para imponer las propias ideas o para lograr algún objetivo. En este momento se empieza a hacer uso de la fuerza, no necesariamente física, dejando de lado la racionalidad que debe regir el comportamiento de las personas. El agresor pasa por alto que los demás tienen derechos dada su naturaleza racional, en primera instancia, y los que adquieren como miembros de la comunidad escolar.

La Secretaría de Educación Pública en su afán por combatir el problema de la violencia en las escuelas puso en marcha en el año 2017 el Programa Nacional de Convivencia Escolar. En este programa se menciona dos tipos de violencia: el acoso escolar que puede ser verbal, social y físico y la *violencia escolar* como tal, que puede ser maltrato escolar, abuso sexual, factores de riesgo y violencia escolar:

El acoso se refiere a toda conducta intencional, direccionada, frecuente y en desigualdad de poder (ya sea física, de edad, social, económica, entre otras) que se ejerce entre alumnos/as y en el entorno escolar, con objeto de someter, explotar y causar daño. El acoso escolar se distingue de otras situaciones de violencia por poseer tres características: la intención, la repetición y la duración.

Se consideran tres tipos de acoso:

Acoso verbal. Consiste en expresar de manera directa o indirecta entre las alumnas y/o entre alumnos palabras desagradables o agresivas cuya intención sea humillar, amenazar o intimidar al otro. Se incluyen burlas, insultos, comentarios sexuales inapropiados, provocaciones.

Acoso social. Consiste en lesionar emocionalmente las relaciones de una alumna o un alumno con otro u otros, aislarlo, no tomarlo en cuenta o marginarlo. Se puede ser directo o indirecto, como divulgar rumores acerca de sus actividades personales y avergonzarlo en público.

Acoso físico. La acción continua de una alumna o un alumno o bien de alumnas y alumnos para lastimar u ocasionar lesiones corporales a otro u otros, o deteriorar sus pertenencias. Incluye golpear, patear, pellizcar, escupir, hacer tropezar, empujar, tomar, romper o esconder sus cosas, hacer gestos desagradables o inadecuados con la cara o las manos (SEP, 2017).

Esta clasificación pretende incluir todos los tipos de violencia del espectro mencionado con el propósito de orientar a la comunidad educativa y mejorar la convivencia pacífica.

Sobre las normas de la convivencia escolar pesan muchas interpretaciones de los profesores y las autoridades. Posiblemente la de mayor peso es la creencia casi generalizada de que la violencia (física, verbal o el maltrato escolar) son producto exclusivamente de lo que los alumnos viven en su casa o en su comunidad. De esa forma se piensa que en virtud de que la violencia se produce fuera de la escuela, entonces la institución no puede incidir en su control y menos en su erradicación. Sin embargo, esa es una postura muy cómoda e irresponsable; la escuela no es ajena a la violencia que ocurre cotidianamente en sus instalaciones, la institución escolar a través de sus autoridades y/o de sus docentes deben asumir la responsabilidad que les corresponde en el momento en que ocurre un acto de violencia. Si los alumnos se agreden entre sí, los docentes tienen un rol que asumir en ese momento

Los actos de violencia, aún los considerados como de baja intensidad, dañan la dinámica social de la institución educativa. Así, pueden ser considerados actos de violencia desde la omisión de las autoridades escolares que permiten los actos de violencia entre alumnos, hasta la agresión directa de los docentes hacia los alumnos que no se "amolden" a un concepto propio de estudiante modelo. (Alegoría-Rivas, 2016), desde las "conductas disruptivas de los alumnos molestos que con sus comentarios risas, juegos, movimientos, etc., ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje, impiden o dificultan la labor educativa, hasta la violencia física contra personas o instalaciones escolares" (Moreno & Torrego, 1999, como se citó en Martínez-Otero, 2005, p.40). En este mismo sentido se considera violencia la "indisciplina en el aula que denota un conflicto entre profesores y alumnos, que puede llegar a incumplimiento de tareas, retrasos injustificados, falta de reconocimiento de la autoridad del profesor, etc. En ocasiones, incluso, se llega al desafío, a la amenaza y a la agresión del alumno hacia el profesor, o de este hacia aquel." (Moreno & Torrego, 1999, como se citó en Martínez-Otero, 2005, p.40).

De acuerdo con el concepto de espectro de violencia expuesto anteriormente, se pueden considerar a las modalidades de

violencia expuestas por Avilés (2003, como se citó en Martínez-Otero, 2005) como las distintas manifestaciones de la violencia en el aula:

Física. A través de empujones, patadas, puñetazos, etc.

Verbal. Se expresa por medio de insultos, de motes, de humillaciones públicas, de burlas acerca de algún defecto real o imaginado, etc.

Psicológica. Ésta está presente en todas las versiones de maltrato. Su finalidad es infundir temor a la víctima.

Social. Se busca aislar o desprestigiar a la víctima. Se debilita o se rompe el soporte social del sujeto, para que éste quede del todo indefenso. (Martínez-Otero, 2005, p.41).

Algunos autores como López y Ascorra (2012) utilizan el término bullying como una primera aproximación conceptual a la violencia escolar. Mencionan que el término fue acuñado por Olweus en 1998 para hacer referencia al maltrato entre escolares, de manera intencionada y persistente, sin que medie provocación ni posibilidad de respuesta.

La violencia en las escuelas es considerada como un problema urgente de resolver porque la institución se hunde en un afán infructuoso por contenerla, con el consecuente deterioro de la calidad académica. Ante esta situación es necesario tomar en cuenta, entre otras variables, que los estudiantes adolescentes se encuentran en una etapa de reafirmación o de ruptura de las pautas de comportamiento adquiridas en la familia. Por eso es tan importante el papel de los profesores y otros actores con quienes tiene contacto ya que forman parte de las construcciones sociales e individuales. Los adolescentes tienden a reproducir la cultura que viven. Si es de violencia, lo más probable es que la reproduzcan de manera casi natural. El término construcciones denota la capacidad real del sujeto para construir y transformar su ambiente social (Jacinto & Aguirre, 2014).

Luciano y Marín (2011) concluyen de una investigación de las manifestaciones de la violencia escolar que las actitudes violentas de los alumnos y su consecuente fracaso escolar no son atribuibles sólo ellos. Los estudiantes en esta situación ven distante el mundo de la

escuela y su propio mundo. Este distanciamiento dificulta el establecimiento de códigos de comunicación y significados para construir una convivencia.

En una investigación sobre el estado del arte del tema de violencia en las escuelas Ramírez y Arcila (2013) mencionan que hay un consenso respecto a los elementos que deben contener los programas de intervención para resolver el problema:

- a. Los programas de intervención deben estar dirigidos a diferentes factores simultáneamente.
- b. Iniciar lo más pronto posible sin esperar que la agresión y la violencia se generalicen como trato hegemónico en el ambiente escolar.
- c. Suficiente intensidad y duración, aproximadamente dos años, con el fin de que se genere un impacto realmente significativo. (Krmptic & Farré, 2008, como se citó en Ramírez & Arcila, 2013, p. 422).

Martínez-Otero (2005), menciona que un plan de intervención debe tomar en cuenta los elementos que la provocan y los antídotos que la remedian, por ejemplo: contra la rivalidad, la cercanía; contra la intolerancia, la solidaridad. Atender a las causas implicar erradicar el problema en sus orígenes. Es iniciar por las manifestaciones más leves de la violencia sin esperar a que la situación se salga de control.

Por su parte Torres (2010) menciona que el problema de la violencia debe ser abordado desde las distintas áreas de formación, con un trabajo colaborativo y multidisciplinar considerando en todas ellas el rol del estudiante y su contexto inmediato. Es necesario que el alumno sea incluido en proyectos encaminados a disminuir la agresividad en donde se generen procesos de mediación que involucren actividades como juego de roles, simulaciones, resolución de conflictos, desarrollo de autoestima y diálogo.

Metodología

Es una investigación de tipo cualitativa con metodología etnográfica, por medio de observación participante. El procedimiento de recolección de datos fue a través de la

observación directamente en el aula. Se integraron diez equipos de observadores cada uno con tres miembros. Estos equipos fueron conformados por estudiante de la licenciatura en psicología quienes, después de ser entrenados y bajo supervisión, hicieron observación en diez escuelas por espacio de cuatro semanas, con promedio de seis horas por semana en cada escuela. Las instituciones educativas observadas se encuentran ubicadas en la ciudad de Durango.

Las instituciones educativas a las que se acudió son escuelas públicas de nivel primaria (7) y de secundaria (3) que fueron elegidas por conveniencia. Los grupos a los cuales se acudió durante el tiempo de observación fueron seleccionados conforme al criterio de asignación que hicieron los directores de las escuelas a los equipos de observación.

El registro de las observaciones se hizo mediante bitácoras y diarios de campo. Una vez que se concluyó la elaboración de las bitácoras se depuraron conforme al objetivo de investigación y se integró un documento que fue analizado en el software Atlas Ti, para lo cual se establecieron siete códigos de análisis. Una vez codificada la información se extrajeron las citas de los códigos que se emplean para la elaboración del presente artículo, ya que no es posible utilizarlos todos por la extensión limitada que se tiene para la elaboración de este informe.

Con el objetivo de proteger el anonimato de las instituciones que permitieron la observación, así como la identidad de los alumnos observados, en las descripciones que Tabla 1.

Códigos

Nombre del código	Definición
Agresión alumno-alumno	Comprende actitudes y/o acciones agresivas ("acción contraria a los derechos de una persona") de un alumno hacia un compañero, ya sea de forma verbal o física
Agresión del profesor(a)	El docente tiene actitudes agresivas físicas o verbales hacia sus alumnos
Disciplina por la maestra(o)	Acciones del docente orientadas a mantener un "estilo" de disciplina en el salón de clases
Discriminación del profesor hacia los alumnos(as)	Actitudes del docente que indican que él tiene preferencia por determinados alumnos, o que con su actuar indica una separación entre un alumno y los demás
Profesor(a) "ausente"	Se refiere a la ausencia física del docente en el aula, así como a la ausencia psicológica o emocional. Esta ausencia psicológica es entendida como el no involucramiento del docente en lo que acontece en la relación entre sus alumnos

se presentan se omite el nombre de las escuelas y los nombres de los alumnos han sido cambiados por otros de forma aleatoria. Sin embargo, se respeta fielmente el contenido de cada una de las bitácoras en donde se plasmó la descripción de lo observado en el aula. Se ha respetado la codificación elaborada en el Atlas Ti. En las citas que se incluyen en la presentación de resultados se hacen transcribiendo los números asignados a las bitácoras y a los renglones de las mismas, y se presentan las citas de la siguiente forma: (p1, 103:103) en donde p1 indica el número asignado a la bitácora y el 103:103 el renglón donde se ubica la cita.

Resultados

Mediante siete códigos, como se muestran en la Tabla 1, fueron analizados los registros de las observaciones plasmados en las bitácoras.

Esta primera sección de análisis se construye revisando fundamentalmente los siguientes códigos: agresión alumno-alumno; agresión del profesor; disciplina por la maestra; discriminación del maestro hacia los alumnos y discriminación entre alumnos. El resto de los códigos son tomados en cuenta solamente si están relacionados directamente con los seleccionados. La razón de esta selección es para poder abordar adecuadamente en este artículo los códigos en cuestión.

Vandalización	Evidencia de acciones de destrucción o deterioro del mobiliario y de las instalaciones de la institución educativa
Nombre de la escuela	Nombre oficial de la institución educativa

Fuente: Elaboración propia.

Presentación de algunas citas de los códigos en análisis

Las actividades de los alumnos en el aula son frecuentemente caracterizadas por situaciones de violencia y al parecer existe una especie de habituación a ellas, obsérvense las siguientes escenas: "Había una niña llamada Aida que estaba encargada de anotar a los niños que se portaran mal o hicieran ruido. Un niño estaba anotado, y le dije que ya había acabado con su trabajo, que, si lo podía borrar porque ya no se estaba portando mal, a lo cual Emmanuel dijo: ¿Aída está a cargo? ¿Esa morra qué? Aida sólo bajo la mirada y siguió haciendo su trabajo, después Fernanda contestó: "Aída dile algo, o si quieres me levanto y le doy unas cachetadas" todo el salón dijo "Se mamut." (p2, 57:57). Los alumnos se agreden constantemente y en ocasiones los mismos alumnos son los responsables de la "disciplina escolar" ya que frecuentemente se encuentran solos en el aula: "...el último en decir zafo va por él, una, dos ¡tres!" y todos gritaron zafo al unísono, aunque de todos modos Mariana dijo -"Josué tú fuiste el último, así que vas" Marco se levantó un poco de su lugar y dijo -"Mariana cállate, Josué no fue el último. Hay que hacerlo de nuevo" "Cállate tú Marco menso" y volvieron a hacer la ronda de zafo tres veces más. La Maestra llegó justo cuando habían escogido a alguien" (p4, 158:158).

Además de agresiones verbales expresadas en insultos, apodosos y señalamientos personales, también se pueden observar agresiones físicas tales como lo siguiente: "... una de éstas, sacó sus tijeras y le corto un mechón a su compañera, notamos que la niña a la que le cortaron el cabello, no dijo nada, ni tampoco se molestó." (p 6, 97:97).

La agresión no es exclusivamente entre los alumnos, también se observa que hay agresión verbal de los profesores hacia los alumnos, como se muestra a continuación: "... la maestra encargada del grupo que hemos estado observando subió las escaleras y nos

dijo: "ahí se quedan con sus vándalos" (p4, 163:163). Registraron los observadores: "... la maestra no pone orden en el salón, ya que los deja gritar y hacer lo que ellos quieran, no pone límites, ya que comenzaron a hablar..." (p2, 22:22). También escuchamos a la maestra decirles: "Esto lo van a hacer solos porque no me dejaron dar mi clase, se lo ganaron y no les voy a ayudar. Iker y Octavio estaban agarrando alfileres del mural sin que la maestra se diera cuenta, pasaban a un lado caminando o tiraban material al piso y los tomaban. Se los ponían en los dedos, Iker incluso se metió uno a la boca. (p2, 85:85). "Posteriormente les indicó que iban a pasar uno por uno al pizarrón a escribir adjetivos seguido de un "¿qué esperan? Ya estaría el primero escribiendo, de verás que lentos niños". Posteriormente les indicó que iban a pasar uno por uno al pizarrón a escribir adjetivos seguido de un "¿qué esperan? Ya estaría el primero escribiendo, de verás que lentos niños". (p4, 40:40).

A fin de cuentas las acciones de los docentes también educan a sus alumnos, el siguiente es el registro de un profesor en el momento en que aplicaba un examen a sus alumnos: "El profesor les prestaba atención, pero al mismo tiempo se encontraba en su celular, en dos ocasiones salió del salón; en la primera Miguel, Luis y otra niña se voltearon a ver y preguntarse cosas sin obtener respuestas porque el profesor regresó demasiado rápido, la segunda ocasión en la que salió volvieron a hacer lo mismo pero en esta ocasión el profesor vio a Luis y a la alumna y les marco el examen para que el profesor encargado de esa materia los reprobara" (p9, 140:140). "Entonces la docente les explicó que traía un documento en donde venían las normas y reglas estandarizadas para el nivel de secundaria, les dijo "léanlas en equipo por que las van a compartir ahorita". A la par con ello, la mayoría de los estudiantes estaban platicando, riendo, e incluso una pareja de chicos dándose un beso" (p10, 82:82).

Como se ha podido observar la forma de inducir disciplina por parte de los profesores marca un estilo de comportamiento en los alumnos, si los profesores permiten, los alumnos hacen: "La maestra le pide a Eduardo que se acerque a su escritorio, abre el libro y le dice que cierto tema lo va a exponer, que tiene que resumirlo, escribirlo en la cartulina y compartirla con el grupo. Posteriormente Eduardo toma la cartulina enrollada y la golpea contra sus piernas, comienza a caminar de vuelta a su lugar, cuando está aproximadamente a un metro de su equipo se la lanza a Hernán, éste sólo lo mira. Después de esto la maestra fijó la mirada en el computador y continuó trabajando en un documento de Excel en el cuál, tenía escrito los días de la semana y algunos horarios, en ellos se mostraba la palabra actividades 1, 2, 3, etc. una especie de cronograma" (p10, 98:98).

Los diálogos entre los alumnos en presencia de los maestros son frecuentemente ignorados por los profesores, al parecer, se ven como situaciones "normales", por ejemplo: Después el profesor preguntó:

Maestro: "¿Y Tania y Carmen?"

Eduardo: "¡Se casaron las dos!"

Maestro: "Espero que Eduardo ahora si trabaje"

Eduardo: (con voz baja) "chingue a su madre"

El trato preferencial hacia los alumnos por parte de ciertos profesores también es frecuente: "... les pidió ((la maestra)) que sacaran sus entrevistas de tarea para pasar a checarlas. Mariana le dijo -"no encontré fichas de trabajo, pero las hice en hoja de máquina ¿está bien?" Sí Mariana lo que importa es que las hiciste. Michelle sacó sus tarjetas y la Maestra le gritó -"¿qué parte de fichas de trabajo no entendiste? Estás son fichas bibliográficas y no te sirven Michelle" (p4, 159:159)

Análisis y discusión

El papel de los profesores y de los adultos con quienes los alumnos tienen contacto es una vía de consolidación de sus construcciones sociales (Jacinto y Aguirre, 2014). Los alumnos requieren referentes claros de no violencia,

pero si en la escuela los referentes son la permisividad, la omisión de atención y señalamiento ante los actos violentos, entonces los alumnos generan más violencia como producto de esas prácticas en su escuela.

Las normas de convivencia escolar difundidas por la SEP son claras, contribuyen teóricamente a mejorar el ambiente escolar, pero entonces ¿Por qué razón no se observan como acciones expresadas en relaciones armónicas en la comunidad escolar? Lo que se observa es violencia caracterizada por insultos, agresiones físicas, discriminación entre los alumnos y de los docentes hacia los alumnos. No hemos medido el número de conductas violentas en un día, pero evidentemente son muchas más de las que supone la aplicación de las normas de convivencia escolar.

Ramírez y Arcila (2013) han expuesto que existe consenso respecto a los contenidos y el tiempo de permanencia de los programas de intervención para resolver los problemas de violencia escolar, los cuales poseen componentes fundamentales: van dirigidos a varios factores, iniciar preferentemente antes de que la violencia sea muy fuerte y finalmente poseer suficiente intensidad y duración. Sin embargo, en ninguna de las escuelas observadas parecen instrumentarse las fases de intervención para prevenir que los brotes de violencia como los mostrados en este estudio a fin de controlarlos.

Los diálogos plagados de insultos, la discriminación entre alumnos y de los docentes hacia los alumnos, los apodosos y las actitudes violentas, son responsabilidad de la escuela pues no debe abandonar el papel de ser un modelador de construcciones sociales más pacíficas incluso para los alumnos que provienen de medios violentos.

Conclusiones

Por una parte, debe considerarse que, en la actualidad, la escuela en México es una de las instituciones más denostadas socialmente, las formas de control gubernamental la han sometido a ello. Los interminables procesos de reforma académica y los recientes intentos de reforma política y laboral han puesto en el

banquillo de los acusados, no solamente a la escuela sino especialmente a sus trabajadores: los profesores. Hay violencia institucional, los profesores han sido señalados por el Gobierno como los responsables de los malos resultados académicos de los alumnos.

Por otra parte, está el fenómeno social de la transformación de la familia, en donde se ha modificado su estructura y la composición de sus funciones. Y muchas de las funciones de educación que anteriormente asumía la familia, ahora quedan fuera del alcance de los niños y los jóvenes estudiantes, ya que sus padres por falta de tiempo o por desconocimiento no les “nutren” intelectualmente en aspectos como respeto, tolerancia, solidaridad, perseverancia, armonía, etc.

La educación para la paz, la no violencia, la tolerancia, el desarrollo armónico y la solidaridad no son asignaturas que merezcan que alguien se pelee su paternidad, son propiedad de todos y de responsabilidad de cada uno, si la familia falla no es pretexto para que la escuela justifique su falta de actuar, por el contrario, si la familia falla, eso refuerza la necesidad de asumir la responsabilidad en primacía, y en este momento le corresponde a la escuela asumir la responsabilidad de erradicar la violencia al interior de las aulas.

Nuestro agradecimiento a los alumnos que acudieron directamente a las aulas escolares para hacer la observación y levantar los registros:

- Álvarez Campos Lucía
- Ayala López Ulises Uriel
- Badillo Núñez Lizeth Angélica
- Barraza Puente Karen Leticia
- Borja de la Cruz Jimena Naileth
- Cabrales Padilla Airani Guadalupe
- Carrillo García Keyla Susana
- De la Parra Vázquez José Andrés
- Del Palacio Valderrama María Edith
- Domínguez Ávila Jazmín del Rosario
- González Guajardo Paola Lorenia
- Granados Sánchez Miguel Ángel
- Herrera Morales América Jaqueline
- Maldonado Álvarez Katia Valentina
- Martínez Gallegos Zhayuri Teresita
- Moreno Martínez Karla Leticia

- Muñoz Santillano Karla Elena
- Nevares Saucedo Metzli
- Olaguez Sosa María Consuelo
- Pulgarín Álvarez Dalia Alejandra
- Retana Contreras Karen Guadalupe
- Reyes Graciano Akari Lizbeth
- Ríos Mier Katherine Vanessa
- Romo Domínguez Mayte
- Sánchez Hernández María Andrea
- Terrazas Urbina Lizbeth
- Trejo Burciaga Alondra Lizzeth
- Villa Castañeda Diana Isabel
- Zarazúa Quiñones Lidia Karen

Referencias

- Abramovay, M. (2005). La violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista iberoamericana de educación*, (38), 53-66.
- Alegría-Rivas, L.M.E. (2016). Violencia escolar: las prácticas docentes y el abandono escolar. *Revista Ra Ximhai*, 12(3), 397-413.
- Jacinto, M.C. y Aguirre, D.A. (2014). Violencia escolar en México: construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. *El Cotidiano. Revista de la Realidad Mexicana*, 29 (186), 35-44. Recuperado de: <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx:80/default.asp>
- López, V. y Ascorra, P. (2012). Miradas de la violencia en el espacio social de la escuela. *Psicoperspectivas*, 11 (2), 1-7. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/233/219>
- Luciano, G. y Marín, L. (2011). Estudio de manifestaciones de violencia en las escuelas de la periferia de San Luis. Un estudio extensivo desde la mirada de los actores escolares. *Fundamentos en Humanidades*, 12 (1), 93-109. Recuperado de: <http://go.galegroup.com/ps/i.do?p=IFM&u=pu&id=GALE|A349721195&v=2.1&it=r&sid=summon>
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista*

iberoamericana de educación, (38), 33-52.

Ramírez, C.A. y Arcila, W.O. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Revista Educación y Educadores*, 16 (3), 411-429. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2778/3329>

SEP (2017). Tipos de violencia en la escuela. Programa nacional de convivencia

escolar. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/223890/Posters-Infografias-DefinicionesA.pdf>

Torres, J. (2010). Alternativas de solución frente a la violencia escolar. *Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte*, 12, 242-249.

Monográfico

ObIRED. UNA ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN DEL BULLYING EN NIÑOS PREESCOLARES A TRAVÉS DE DIBUJOS ANIMADOS

Nancy Elizabeth Harvin Romero
Ruth Villanueva García

Estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español.

“El modelado no sólo es un importante vehículo para la difusión de las ideas, valores y estilos de conducta dentro de una sociedad, sino que también posee una influencia generalizada en los cambios transculturales”
Bandura (1987)

Resumen.

ObIRED es una propuesta de intervención basada en el proceso de modelamiento de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1987) a través de la observación, retención, reproducción motora y motivación con retroalimentación positiva para el logro de habilidades sociales de autoeficacia que permiten a los niños en edad preescolar una adecuada actuación ante la presencia del bullying a través de dibujos animados con la intervención del docente.

Palabras clave: Aprendizaje observacional, bullying, dibujos animados, autoeficacia.

Abstract.

ObIRED is an intervention proposal based on the process of modeling the social learning theory of Bandura (1987) through observation, retention, motor reproduction and motivation with positive feedback for the achievement of social skills of self-efficacy that allow the preschool children an adequate action in the presence of bullying through cartoons with the intervention of the teacher.

Keywords. Observational learning, bullying, cartoons, self-efficacy.

Introducción

La teoría del aprendizaje social pone en relieve la capacidad de aprender observando a un modelo o recibiendo instrucciones, sin la experiencia directa del sujeto. Se sustenta bajo los supuestos de que la conducta humana en su mayoría es aprendida, no innata; y que gran parte del aprendizaje es asociativo y simbólico establecido por la determinación e influencia recíproca de la interacción de factores personales, del ambiente y de la conducta de una persona. Bajo estas afirmaciones se puede determinar que una persona puede aprender desde pequeña un guía de comportamiento adecuado o acertado ante alguna situación que pueda afectar su integridad o la de los demás, tal como lo es el fenómeno social del bullying, también llamado acoso escolar, el cual desde muchos años atrás y hasta la actualidad se hace presente en la vida de muchos estudiantes de todos los niveles educativo, causando estragos en la sociedad al menguar la integridad, la salud, y reducir la dignidad de gran número de estudiantes. De manera que la mejor forma de contrarrestarlo es prevenirlo desde edades tempranas a través de dos de las mayores influencias en la vida de todo niño pequeño, que son la escuela y los dibujos animados.

Acercamiento teórico

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1987) afirma que el aprendizaje se da en función de un modelo social que resulta de la experiencia directa y pueden tener lugar por el proceso de sustitución, es decir, mediante la observación del comportamiento de otras personas y las consecuencias que ese comportamiento ocasiona en otra persona o modelo, este aprendizaje vicario pueden ser transferido al aprendiz, de manera que este puede adquirir patrones y respuestas intrínsecas solo por la observación del comportamiento de modelos apropiados, tal como sustenta la teoría de imitación de Zimmerman & Rosenthal (1972) al afirmar que la imitación es un medio importante de transmisión de conocimientos.

La teoría del aprendizaje social pone acento en la mediación cognitiva constituida

por aquellos procesos psicológicos internos del aprendiz existentes en el aprendizaje entre el estímulo que recibe y la respuesta que da a éste estímulo, elementos que bajo este mismo contexto llevan al enfoque conductista de Skinner (1935), quien en su teoría del condicionamiento operante centra en el aprendizaje de conductas a partir de sus consecuencias, Bandura (1987) partiendo de esta afirmación menciona que el estímulo y la respuesta son factores que influyen en forma determinante sobre las conductas modeladas por el ser humano en cualquier momento de su desarrollo.

Por otra parte Bandura (1987) postula que el funcionamiento psicológico de está determinado por la influencia e interacción del ambiente, la conducta y la cognición, a lo cual Bruner (1961) manifiesta en su teoría que el aprendizaje es un proceso activo de asociación y construcción, lo cual hace referencia a la modificación y construcción de modelos mentales y esquemas al interactuar con la realidad, a lo cual coincide a su vez con la postura del enfoque de la teoría de Bandura, poniendo de manifiesto el importante papel de los procesos cognitivos, vicarios, autorreguladores y autorreflexivos como fundamentos determinantes en el funcionamiento psicosocial, resaltando a su vez que el pensamiento humano constituye un poderoso instrumento para la comprensión del entorno (Bandura, 1987, como se citó en Vielma & Salas, 2000).

Justificación

El acoso escolar es un fenómeno muy antiguo, aun cuando mucho estén familiarizados con el tema. El término *bullying*, o *acoso escolar* se refiere a la intimidación, hostigamiento y victimización que se presenta entre pares en las conductas escolares, las principales características del acoso escolar o bullying son tener carácter repetitivo, ser sistemático y tener intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien que habitualmente es más débil, de manera que el fenómeno sucede cuando:

“un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetitiva y durante un tiempo o a

acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. En esta situación se produce también un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse y en cierto modo está desvalido frente a quienes lo hostigan" (Olweus, 1998, como se citó en Castillo-Pulido, 2011, p.419).

Algunos estudios realizados en México hacen referencia a la presencia de este fenómeno y sus afecciones. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el año 2009 realizó un estudio, el cual reveló que el 92% de las niñas, niños y adolescentes mexicanos encuestados habían sufrido algún tipo de violencia escolar por parte de sus compañeros. Por otra parte, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) México es el país que ocupa el primer lugar en casos de bullying en educación básica teniendo una afectación a más de 18.5 millones de alumnos de primaria y secundaria en ámbitos público y privado de la educación. Otro dato importante a mencionar es que conforme a las cifras de la Secretaría de Salud en el año 2016 de un total de 4, 972 suicidios más de 59% de los casos refieren causas que incluyen el acoso físico, psicológico y cibernético (Gamboa & Valdés, 2016).

La educación en México además de ser un poderoso elemento de transformación social es un derecho inherente a todo individuo, el cual está consagrado a través del Artículo 3º Constitucional estableciendo que, todo individuo tiene derecho a recibir educación desde el nivel básico y hasta la media superior de manera obligatoria, la cual deberá caracterizarse por ser laica (libre de toda creencia religiosa), gratuita y darse dentro de un contexto democrático, entendido como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, asimismo, con el deber de contribuir a la mejor convivencia humana.

Al respecto, la Ley General de Educación determina dentro de su *Artículo 7º* Fracción V que la educación que imparta el Estado deberá de promover la justicia, la igualdad entre individuos, la cultura de la

legalidad, la inclusión, la no discriminación, la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, el conocimiento de los derechos humanos y el respeto de los mismos. Dentro del *Artículo 8º* Fracción III menciona que la educación que impartirá el estado deberá *luchar contra la violencia contribuyendo a la mejor convivencia humana, el aprecio a la dignidad de la persona, la fraternidad e igualdad* evitando los privilegios. Así mismo en el *Artículo 42* menciona que en la impartición de la educación para menores de edad se deberán tomar medidas *para asegurar en el menor su protección y cuidado necesario para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base al respeto a su dignidad* (Secretaría de Gobernación, 2013).

En relación al nivel de Educación Preescolar, dentro de la guía para la Educadora 2011 hace mención que los temas que se derivan de los retos de la sociedad actual deben ser abordados dentro del espacio curricular.

En cada uno de los grados se pueden abordar temas de relevancia social que forman parte de más de un espacio curricular y que favorecen aprendizajes relacionados con valores, actitudes, conocimientos y habilidades: atención a la diversidad, equidad de género, educación para la salud, educación sexual, educación ambiental para la sustentabilidad, educación financiera, educación del consumidor, prevención de la violencia escolar —bullying—, educación para la paz, derechos humanos, educación vial, educación en valores y ciudadanía (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.133)

De esta forma el orientar, prevenir, detectar y poder intervenir en relación a la presencia del bullying en la Educación Preescolar forma parte importante del trabajo en este nivel, además de ser una oportunidad importante de abatir y prevenir el fenómeno en los siguientes niveles educativos al preparar a los niños con herramientas que autorregulen su actuar de manera adecuada ante la presencia de este fenómeno.

Propuesta de intervención

Los dibujos animados son interpretados como una narración realizada mediante una sucesión de imágenes que aparecen en pantalla, constituyen un recurso fácil y accesible a la mayoría de la población infantil de nuestro país, para transmitir una serie de valores culturales y educativos que, paralelamente, se representan también a través de otros medios de comunicación como los videojuegos, los juegos por ordenador, las publicaciones infantiles y juveniles, por citar los más extendidos (Rajadell, Pujól, & Violant, 2005), de manera que ofrecen una amplia posibilidad como recurso motivante e interesante como estrategia de aprendizaje en la población infantil

La estrategia que se presenta consiste en hacer uso de dibujos animados en clase como una forma de adquirir, desarrollar y fortalecer habilidades de autoeficacia que permita a la adquisición de herramientas que logren orientar, prevenir, detectar e intervenir de forma adecuada a los preescolares ante la presencia del acoso escolar o bullying, la cual consta de cuatro puntos, basados en el proceso *aprendizaje por observación* de Bandura (1987), que facilite al estudiante preescolar distinguir el fenómeno social del bullying y cómo actuar adecuadamente ante este fenómeno.

Teoría

Uno de los puntos que se destaca en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1987) es el llamado *determinismo recíproco*, en cual afirma que el funcionamiento psicológico consiste en una interacción recíproca de tres fuerzas que se encuentran en interacción constante y se influyen entre sí, estas son el comportamiento personal o conducta, los factores ambientes o influencias sociales y las influencias personales o cognición. Estas fuerzas *actúan juntas para producir cambios psicológicos requeridos en el proceso del aprendizaje*.

Dentro del aprendizaje social la imitación juega un papel principal, ya que es el primer elemento para aprender una conducta, por lo tanto aprendemos conductas por

observación de modelos (*aprendizaje vicario*), la cual posteriormente, reproducimos y mantenemos si obtenemos resultados deseables para nosotros o la inhibimos si ésta no es aceptada por personas relevantes para el imitador u observador (madre, padre, maestro, amigos), de manera que la aceptación de la conducta aprendida favorecer tanto su mantenimiento, su modificación o su eliminación (Aroca, 2009, como se citó en Bellmer, Aroca, & Alba, 2012).

Para conseguir algún grado de recuerdo es imprescindible *representarlo* mediante *palabras, imágenes, signos o símbolos* (Bandura, Grusec, & Menlove, 1966), para luego volverse un modelo simbólico que logre instalarse en la memoria y sirva de guía mediante símbolos, los cuales pueden ser imágenes o verbalizaciones. Los *modelos simbólicos* pueden presentarse mediante instrucciones orales o escritas, plásticamente o por combinación de dispositivos orales o plásticos. Un medio de provisión de modelos simbólicos que predomina ampliamente lo constituyen las instrucciones verbales que describen las respuestas correctas y su orden de sucesión. Los *modelos plásticos* se distribuyen en películas, la televisión y otras exhibiciones audiovisuales los cuales suelen acompañarse de instrucciones directas al observador de hecho. Los medios audiovisuales ejercen, hoy por hoy, una gran influencia en las pautas de conducta social y juegan un papel fundamental en la conformación tanto en la conducta como en la modificación de las normas sociales; de manera que ejercen gran influjo sobre la conducta de los niños y adolescentes (Himmelweit, Oppenheim & Vince, 1958; Schramm, Lyle & Parker, 1961, como se citó en Bandura y Walters, 1974). La producción motriz es la conversión de las representaciones simbólicas en acciones apropiadas que tienen consecuencias valiosas por refuerzo externo, refuerzo por sustitución o autorrefuerzo, los cuales constituyen la motivación, misma que ayuda a reproducir aprendizaje mediante el modelaje social (Bandura, 1986).

Bandura (1971, como se citó en Castillo, Correa, & Salas, 1980) al explicar el fenómeno del aprendizaje observacional señala que: "es

indispensable tener en cuenta los procesos mediacionales que rigen la adquisición, mantenimiento y control de la conducta, tales como: la atención, retención, reproducción motora y motivación" (p.52). Así mismo describe a estos procesos como esenciales e indispensables en el aprendizaje por observación, otorgándoles un orden dentro del proceso de logro del modelamiento (Bandura, 1987).

Primero la *atención*, la cual es la medida en que una persona logra observar el comportamiento de otros. De manera que para que un comportamiento sea imitado éste tiene primero que captar la atención, por lo tanto, la atención es extremadamente importante para que un comportamiento tenga influencia suficiente en una persona para querer imitarlo.

Segundo la *retención*, retener la conducta recién aprendida es necesaria para que ésta se mantenga, es símbolo del logro del almacenamiento de la información adquirida sobre el comportamiento observado, el cual permite obtener una guía de comportamiento para su posterior reproducción.

Tercera la *reproducción*, vista como aquella capacidad de poder realizar la conducta que el modelo acaba de mostrar, es decir poder imitar ciertos comportamientos, lo cual está también determinado por la capacidad física y mental de cada individuo, lo cual influye en las decisiones de tratar de imitar la conducta o no. De manera que la práctica de la conducta en forma repetida es importante para la mejora del logro del comportamiento modelado.

Finalmente, la *motivación*, hace referencia a la voluntad de realizar una conducta, la cual según Bandura (1974) está relacionada con recompensas y castigos (logros y consecuencias), los cuales al seguir el comportamiento modelado serán valorados por el observador antes de imitarlo. Así pues, si las recompensas percibidas superan los costos percibidos el comportamiento tendrá más probabilidades de ser imitado por el observador; por el contrario, si el refuerzo vicario no es lo suficientemente importante para el observador, entonces no se logrará imitar el comportamiento.

Bandura y Cervone (1987) sostienen que un mediador de primer orden entre el conocimiento y la acción es el pensamiento autorreferencial, o *autoeficacia*, la cual está constituida por *juicios* sobre el grado en que una persona puede organizar y *ejecutar patrones de acción* requeridos para tratar con situaciones futuras que contienen elementos turbios, impredecibles y a menudo estresantes. Para estos autores la autoeficacia está definida como un *proceso cognitivo de evaluaciones o apreciaciones* percibidas que las personas hacen sobre su competencia para realizar adecuadamente una tarea en una situación específica, esta percepción personal influye en la elección, el esfuerzo dedicado, los pensamientos, las reacciones emocionales y las conductas ejecutadas ante una situación conflictiva. Así mismo mencionan que la autoeficacia hace énfasis en los juicios para tareas o situaciones específicas (como lo es seguimiento de un protocolo anti Bullying), las interacciones entre la persona y el ambiente inmediato como determinante directo de la conducta y el logro de la disposición asu realización a largo plazo (Castillo, Correa, & Salas, 1980).

De acuerdo con Bandura, Adams, y Beyer (1977) la expectativa de eficacia es la convicción que una persona tiene de puede ejecutar con éxito una conducta para producir determinados resultados. Para Arknoff (en Hersen, 1984, como se citó en Caro, 1987), las expectativas de eficacia se pueden describir como reglas estructurales profundas que subyacen a la conducta defensiva y de miedo. De lo anterior se puede afirmar que la autoeficacia, tal como lo puntualiza Valiante (2000, como se citó en Guillén, 2007) actúa como un filtro entre los logros anteriores o habilidades y la conducta posterior, siendo estas creencias un mejor predictor de la conducta que el nivel de habilidad real.

Bandura (1977) propone que los juicios de autoeficacia elaborados por el sujeto provienen de la interacción, principalmente de cuatro diferentes fuentes de información, eventualmente valoradas por el individuo: la experiencia propia (aprendizaje previo), la persuasión social (influencia de otros significativos como amigos, familia, docente) la

experiencia vicaria y el estado fisiológico afectivo. Dentro de la persuasión social se enmarca la figura de la escuela y del docente con el factor determinante de la retroalimentación. Maduxx (1995, como se citó en Guillén, 2007) hace mención que el conocimiento de los resultados retroalimenta e influye en el aumento o disminución de la autoeficacia del estudiante, de forma que es de vital importancia que el docente *retroalimente al estudiante* acerca del progreso que está realizando para alcanzar su meta. A su vez Cerezo (1997, como se citó en Zimmerman & Schunk, 2001) enmarca que una *autoeficacia elevada puede sostener la motivación y logra promover el aprendizaje*; de tal manera que la retroalimentación que recibe el educando acerca de su desempeño en alguna tarea le permite conocer las causas que producen el éxito o fracaso en la realización de la misma como lo mencionan Weinberg y Gould (1996, como se citó en Guillén, 2007).

Bandura y McDonald (1963, como se citó en Rajadell, Pujól, & Violant, 2005), comprobaron la influencia de los modelos en el cambio de los juicios morales de los niños, además encontraron que el cambio no sólo era temporal sino que se mantenía a través del tiempo.

Objetivo

Orientar, prevenir, detectar e intervenir la presencia del bullying a través del *Figura 1*.

Representación del proceso del aprendizaje social en torno al logro de habilidades conductuales de autoeficacia contra el Bullying.

modelamiento de conductas adecuadas para fortalecer el desarrollo personal y social del niño preescolar.

Objetivos particulares

Desarrollar y fortalecer habilidades de autorregulación desarrollando la autoeficacia en niños preescolares ante la presencia del bullying para mejorando la convivencia escolar.

Eje de pensamiento

La base del del Aprendizaje Social parte del determinismo recíproco como base del funcionamiento psicológico humano, donde el entorno, la conducta y la persona tienen interacción e influencia continua entre sí; de esta máxima se desprende el proceso de modelamiento conductual compuesto por la intervención de la atención, la retención, la reproducción motora y la motivación, los cuales en su conjunto impulsan el logro de la autoeficacia a través de la persuasión social como una de sus vías de adquisición donde la existencia de una continua retroalimentación positiva se puede lograr el aprendizaje de guías de un comportamiento adecuado o acertado hacia alguna situación ambigua que pueda atentar contra la integridad de una persona, como lo es el Bullying, como una forma de prevenir o contrarrestarla tal como se muestra en la *Figura 1*.



Fuente. Elaboración propia.

Bandura fundamenta la adquisición de conocimiento mediante el procesamiento cognitivo de la información, de manera que presenta al desarrollo como producto de los procesos de socialización y autorregulación por parte del individuo como consecuencia de la exposición real, vicaria y simbólica del mismo a modelos influyentes dentro del entorno social.

Competencias

Campo Formativo. Desarrollo Personal y Social.
Aspecto. *Identidad Personal.*

- Reconoce sus cualidades y capacidades y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros.
- Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.

Aspecto. *Relaciones Interpersonales.*

- Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y comprende que todos tienen responsabilidades y los mismos derechos, los ejerce en su vida cotidiana y manifiesta sus ideas cuando percibe que no son respetados.
- Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación, y la empatía.

Fases

La estrategia abarca los cuatro puntos del proceso de modelamiento dentro de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1987) los cuales se presentan a continuación.

1. *Atención.* Se hace la presentación de los dibujos animados tratando que el preescolar preste atención y observe los modelos presentados en el video a través de los diferentes personajes.
2. *Retención.* El docente pregunta acerca de lo que vieron en el video de dibujos animados para percatarse de aquello que el preescolar retuvo en su memoria al ser evocado.
3. *Reproducción motora.* El docente pide a los niños que expresen lo que piensan en relación al actuar de cada uno de los personajes y que expresen lo que podrían hacer en caso de ser alguno de ellos representándolo utilizando su cuerpo, movimientos, su voz, sus sentidos, etc.
4. *Motivación.* El docente invita a los preescolares a jugar en equipos el juego de mesa *serpientes y escaleras* donde se muestra diversos tipos de proceder de los personajes de la caricatura así como sus consecuencias, de manera que al ser

cuestionados acerca de las ilustraciones de las casillas (modelos) los niños reflexionen la causa-efecto en relación a su propio actuar, hagan juicio de ello y logren desarrollar una respuesta adecuada a la situación que observan, de manera que al ser reforzando el modelo del deber ser le permita recordarlo para ensayarlo y llevarlo a cabo cuando así se requiera.

Se puntualiza la necesidad de mostrar y enseñar un pequeño protocolo de acción (OBIREDA) al término de cada capítulo de la serie animada, el cual consiste en cuatro pasos.

- a) *Observar.* Estar atento a las situaciones que se presenten en su entorno al estar en convivencia con los demás.
- b) *Identificar.* Lograr encontrar semejanzas a las situaciones relacionadas con el acoso escolar que se le presentaron en las situaciones a través de la serie de dibujos animados.
- c) *Reaccionar.* Negarse a aceptar la situación de violencia que está presenciado e impedirlo, ya sea como espectador o víctima pidiendo ayuda a los demás o brindándola.
- d) *Denunciar.* Manifestar lo que presenció o vivió con alguna autoridad, ya sea su maestro, el director, personal de apoyo o sus padres.

Especificación del Contenido y características de los videos de dibujos animados.

Los dibujos animados abordarán contenidos en relación a la clasificación de Bullying de Mendoza (2011, como se citó en Gamboa & Valdés, 2016, p.9) donde se mencionan las modalidades de:

- a) Abuso Físico.
- b) Abuso Verbal.
- c) Abuso Emocional.
- d) Abuso Sexual.
- e) Abuso fraternal o entre hermanos.
- f) Cyberbullying o casos por internet.

En la trama de los dibujos animados intervendrán los tres tipos de sujetos en el proceso de su práctica también llamado *Triángulo Bullying*: agresor o bullie, víctima y espectador o cómplice, los cuales son mencionados por Mendoza (2011, como se citó en Gamboa & Valdés, 2016, p.8).

Es importante que se tome en cuenta el contenido tanto de la situación, el vocabulario y el actuar de los personajes dentro de la historia, ya se que debe cuidar la integridad de los preescolares, debiendo evitar ser crudas, ni explícitas llendo a corde a la edad y juicio de los niños preescolares, como un referente para el diseño de la historia se puede incluir algunas de las acciones que se mencionan en el Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU) de Miguel Estrada y Adla Jaik (Estrada & Jaik, 2011). Se sugiere que en general los dibujos animados sean representaciones visuales simples y cercanas al niño, que traten de un tema concreto, así como también estar relacionados con las características sugeridas por Naylor y Keogh (2013, como se citó en Galera & Ruíz-Gallardo, 2015) como son:

- a) Basadas en situaciones comunes familiares, reales, creíbles y comunes a la realidad del contexto del preescolar.
- b) Que implique un problema que enfrentan los niños con diversas posibilidades de solución, incluyendo aquellas no aceptables, que los reten a juzgar valorativamente y juzgarse a ellos mismos.
- c) Dejar entre ver ideas no expresas que motiven a los niños a buscar diversas alternativas de solución creíbles en relación a las que observan.
- d) Utilizar un lenguaje claro y familiar al estudiante.
- e) Las alternativas que presenten los personajes deben exponer sus capacidades, que los motiven a identificarse con ellos.

Evaluación

La evaluación se llevará a cabo por el docente a través de *un guion de observación* donde dentro de sus indicadores se determine si el niño logra actuar de manera adecuada durante su

interacción con los demás, las actitudes y las actuaciones que tiene en relación a la situación que observa relacionando con la secuencia de dibujos animados que se le presentó. El guion de observación estará fundamentado en los cuatro pasos del protocolo ObIRED (Observar, Identificar, Reaccionar y Denunciar) en cuanto a los contenidos de la clasificación de bullying de Mendoza en los cuales será basada la serie de dibujos animado que se le presentará a los niños y en el desarrollo de aprendizaje esperados relacionados con el Campo de Desarrollo Personal y Social comprendido en las competencias a desarrollar a través de la intervención mencionadas anteriormente.

Conclusiones

El trabajo de prevención de la violencia con los niños es la mejor manera de acabar con otras formas de violencia en la sociedad, ya que la prevención da paso a la toma de conciencia de las diversas formas de violencia entre iguales y para esto es necesario educar a los niños en la no violencia, en una ciudadanía responsable y ética, así como en la tolerancia a la diversidad.

Cuando la prevención falla, la detección temprana y eficaz del caso es esencial. La detección permitirá identificar el acoso o ciberacoso diferenciándolo de un episodio puntual de violencia, y pondrá en marcha los mecanismos de reacción apropiados y especialmente diseñados para combatir una situación de acoso. Escuchar a los niños y las niñas y no poner en duda el relato que puedan hacer de una posible situación de acoso, es también fundamental para que los niños y las niñas no pierdan la confianza en el adulto responsable.

Los derechos de los niños, víctimas y agresores deben de ser garantizados. Es necesario recordar que los efectos negativos de la violencia no solo afectan a los niños que sufren acoso escolar, sino también a los responsables y a quienes le rodean, de manera que hay que tratar el tema con confidencialidad, y la respuesta que se les dé debe ser socializadora y educativa.

Es necesario que cada centro educativo elabore un plan de convivencia que se incorpore a la programación general anual que integre actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar. La concreción de los derechos y deberes de los alumnos y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento deberán ser incorporadas en el reglamento escolar y dadas a conocer a los padres y alumnos que integran el centro escolar, tomando en cuenta la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, su contexto, así como la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos, atendiendo las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y de no discriminación, tal como lo establece la Ley General de Educación de México.

Referencias

- Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1987). *Pensamiento y la acción: Fundamentos sociales*. (Martínez Roca, Trad.) Barcelona, España: Prentice Hall.
- Bandura, A., & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo*. (Á. Rivière, Trad.) Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de https://issuu.com/ecaterina03/docs/albert_bandura_y_richard_h_walters
- Bandura, A., Adams, N., & Beyer, J. (marzo de 1977). Procesos cognitivos que median el cambio de comportamiento. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 3(35), 125-239. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15093>
- Bandura, A., Grusec, J., & Menlove, F. (septiembre de 1966). Observational learning as a function of symbolization and incentive set. *Development Child*, 3(37), 499-506.
- Bellmer, M., Aroca, C., & Alba, J. (enero de 2012). La teoría del aprendizaje social como una explicación al modelo de violencia filio-parental. *Revista*

- Complutense de Educación, 23(2), 487-511. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/40039/38477>
- Bruner, J. (1961). La Ley de Descubrimiento. *Harvard Educational Review* (31), 21-32.
- Caro, I. (1987). Revisión crítica de la teoría de la autoeficacia de A. Bandura. *Boletín de Psicología*, 16, 61-89. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N16-4.pdf>
- Castillo, O., Correa, E., & Salas, M. (1980). Modelamiento de actitudes nacionales por medio de historietas cómicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12(1), 51-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80512105.pdf>
- Castillo-Pulido, L. (4 de agosto de 2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis*, 4(8), 415-428. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/viewFile/3572/2687>
- Estrada, M., & Jaik, A. (abril de 2011). Cuestionario para la Exploración del Bullying. *Visión Educativa IUNAES*, 5(11), 45-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034505>
- Galera, M., & Ruíz-Gallardo, J. (junio de 2015). Influencia del concept cartoon en la motivación y resultados académicos de los estudiantes. *Eureka sobre Enseñanza y Dubulgación de la Ciencia*, 3(12), 419-440. Recuperado de <http://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/viewFile/2933/2649>
- Gamboa, C., & Valdés, S. (2016). El bullying o acoso escolar. Estudio teórico conceptual, de derecho comparado, e iniciativas presentadas en el tema. (C. d. Intertior, Ed.) Ciudad de México, Ciudad de Méxco, México: SEDIA. Servicios de Documentación Información y Análisis. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-22-16.pdf>
- Guillén, N. (2007). Implicaciones de la autoeficacia en el rendimiento deportivo. (P. U. Javariana, Ed.) *Pensamiento psicológico*, 3(9), 21-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80103903.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015). Protocolo de actuación en situaciones de bullying. San José, Costa Rica: MEP_UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/costarica/Documento-Protocolo-Bullying.pdf>
- Rajadell, N., Pujól, M., & Violant, V. (2005). Los dibujos animados como recurso de transmisión de valores educativos y culturales. *Grupo Comunicar*, 25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/158/15825191.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora. Educación Preescolar. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/mex_-_educacion_preescolar_.pdf
- Secretaría de Gobernación. (11 de septiembre de 2013). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013
- Skinner, B. (1935). The nature of the concepts of stimulus and response. *Journal of General Psychology*(12), 40-65.
- Vielma, E., & Salas, M. (junio de 2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Zimmerman, B., & Rosenthal, T. (1972). Modeling by exemplification and instruction in thinking conversation. *Developmental and Psychology*, 6(3), 392-401.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). Una visión social cognitiva del aprendizaje académico autorregulado: Una perspectiva teórica. *Educational Psychologist*, 25(1),



Norma Yadira Lomas González

Primaria Estatal "Moisés Sáenz"

Dulce María Guadalupe Martínez Cardosa

Primaria Federal "Bruno Martínez"

Christian Alejandro Romero Domínguez

Telesecundaria "Gral. Lucio Freyre García No.87"

Estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español

Resumen

La estrategia de aprendizaje que se propone se encuentra relacionada con el uso de los mapas conceptuales, como una competencia que facilite a los alumnos promover un pensamiento lógico al identificar el grado de comprensión de un tema y visualizar tanto la estructura, como la organización del pensamiento, promoviendo su metacognición. En este mundo cambiante es imprescindible asimilar la inmensa cantidad de información que percibimos. Aprender conlleva aspectos significativos en el campo pedagógico, el metaconocimiento y la metacognición. De acuerdo con Peters (2000) la metacognición refiere a la habilidad de ser conscientes de los procesos de aprendizaje y monitorearlos. En ese sentido, coexisten principios basados en la psicología que pueden mejorar el aprendizaje, los cuales se encuentran relacionados con la metacognición del estudiante, que en suma constituye la base para la aplicación de estrategias didácticas y alcanzar óptimos resultados de aprendizaje, así el uso de estrategias facilita al docente mejorar su práctica. Para Flavell (1979) la metacognición contempla dos componentes necesarios el conocimiento metacognitivo que se refiere al conocimiento de los procesos cognitivos y su control; así como las experiencias metacognitivas que se refieren a las estrategias de planeación, monitoreo y evaluación de dichos procesos cognitivos.

Palabras clave: Metacognición, mapa conceptual y aprendizaje.

Abstract

The proposed learning strategy is related to the use of concept maps as a competence that facilitates students to promote logical thinking by identifying the degree of comprehension of a topic and to visualize both the structure and the organization of thought, promoting their metacognition. In this changing world it is imperative to assimilate the immense amount of information we perceive. Learning entails significant aspects in the pedagogical field, meta-knowledge and metacognition. According to Peters (2000) metacognition refers to the ability to be aware of and monitor learning processes. In this sense, there are coexisting principles based on psychology that can improve learning, which are related to the metacognition of the student, which in sum constitutes the basis for the application of didactic strategies and achieve optimal learning results, thus the use of strategies makes it easier for teachers to improve their practice. For Flavell (1979) metacognition contemplates two necessary components the metacognitive knowledge that refers to the knowledge of the cognitive processes and their control; as well as the metacognitive experiences that refer to the strategies of planning, monitoring and evaluation of these cognitive processes.

Keywords: Metacognition, conceptual map and learning.

Introducción

Como puede inferirse, el aprendizaje constituye una capacidad propiamente humana, en donde el conocimiento se refiere a la comprensión de los procesos cognitivos. Hoy en día la enseñanza requiere de forma explícita de habilidades de pensamiento, mediante el implemento de estrategias didácticas que le permitan al estudiante en su aprendizaje, ir incorporando una variedad de formas de pensar en el centro de sus programaciones. En ese sentido, creando oportunidades a través de las actividades del pensamiento: aprender y usar el lenguaje; practicar las habilidades; compartir sus habilidades de múltiples formas y a través de todas las áreas del currículo; animando a los estudiantes a aplicar sus habilidades en su día a día. Lo que conlleva al desarrollo de un proceso llamado metacognición que representa el resultado de la interacción de tres variables, de acuerdo con J. Flavell se interrelacionan con:

- La persona: en cuanto a las creencias que ella tiene sobre sus propios conocimientos, capacidades o limitaciones y su relación comparativa con los demás.
- La tarea: en relación a la percepción que la persona tiene sobre las características intrínsecas de la tarea, su dificultad y como se relacionan con la persona.
- La estrategia: es decir, los conocimientos en relación a las estrategias que se pueden aplicar a los diferentes procesos cognitivos. (Díaz Barriga, 2002)

En ese sentido, deben surgir planteamientos innovadores que coadyuven con el desarrollo de una metacognición en los alumnos.

Para este artículo se plantea como propuesta trabajar la construcción de mapas conceptuales, como estrategia didáctica para promover la metacognición, utilizando los pasos para llegar a ella, a través del enfoque instruccional que promueve Gagné y que tiene por objeto incrementar un aprendizaje más significativo.

El mapa conceptual, dirige la atención tanto del estudiante como del docente en relación con el número de ideas principales en las que debe concentrarse cualquier tipo de tarea específica de aprendizaje. Asimismo, constituye una representación gráfica de conceptos y sus relaciones; mismos que guardan entre sí un orden jerárquico y se unen por líneas identificadas por palabras (de enlace) que establecen una relación que entre ellas. Se caracteriza por partir de un concepto principal (de mayor grado de inclusión), del cual se derivan ramas que indican las relaciones entre los conceptos.

El uso de esta estrategia promueve el desarrollo de habilidades para aprender de manera independiente, competencias para saber qué conocimiento declarativo, le proporciona las herramientas, los hechos, con qué sustentar sus decisiones.

Asimismo, saber cómo o cual es el conocimiento procedimental, que proporciona la metodología para resolver alguna tarea de aprendizaje. Pero sobre todo saber cuándo y por qué, es decir que conocimiento condicional, ayuda a decidir en qué momento utilizar algún procedimiento. La estrategia del mapa conceptual promueve un aprendizaje colaborativo, a partir de ciertos pasos los alumnos desarrollan una tarea de aprendizaje que involucra poner en juego el desarrollo de habilidades superiores el maestro desempeña un rol activo, no solo participa en la planificación y evaluación de la situación, es además un colaborador activo que plantea dudas y cuestiona saberes.

Por medio, del desarrollo de un proceso de pensamiento y reflexión que implica lo siguiente:

1. Preparar y planear el aprendizaje.
2. Seleccionar y usar estrategias de aprendizaje.
3. Monitorear el uso de dichas estrategias.
4. Organizar el uso de varios tipos de estrategias.
5. Evaluar el uso de las estrategias y su efecto en el aprendizaje.

Finalmente, en este trabajo se vislumbran planteamientos que pretenden responder algunas inquietudes: ¿Cómo se desarrolla la metacognición en los estudiantes? ¿Qué es un mapa conceptual y de qué forma coadyuva con la metacognición? ¿Cuáles son las competencias que como estrategia desarrolla?

¿Cómo vincular la estrategia del mapa conceptual con el desarrollo de habilidades superiores?
¿Cómo se evaluaría aplicando la estrategia? ¿Cómo conocer el impacto que tendría la aplicación de esta metodología o estrategia en educación básica?

Justificación

Actualmente, en las sociedades de la información el cúmulo de ella es bastante amplio, por lo que los alumnos deben aprender a discernir y organizar la información que le permita establecer un vínculo entre lo que necesita aprender y el cómo utilizarlo en su contexto. En ese sentido, las funciones primitivas de aprendizaje conllevan al perfeccionamiento de las funciones superiores como comparar, explicar, definir, identificar, ejemplificar, clasificar, demostrar, discernir y organizar información.

El logro de estas funciones primitivas y superiores dependerá en gran medida de las pertinentes prácticas y estrategias de aprendizaje de los docentes. De acuerdo con Díaz Barriga, Castañeda y Lule (1986) "las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas".

Generalmente, las estrategias que el docente emplea con la intención de que respondan al objetivo trazado a fin de mejorar los aprendizajes en relación a la adecuada organización de la información con la ayuda de un organizador gráfico como lo es el mapa conceptual.

Se puede definir al mapa conceptual como un organizador gráfico, que permite la organización de la información de conceptos interrelacionados; En este sentido Moreira (1980) establece que los mapas conceptuales son "diagramas que indican relaciones entre conceptos, o entre palabras que usamos para representar conceptos". esta técnica surge en la década de los sesentas con los planteamientos teóricos sobre la psicología del aprendizaje propuestos por el norteamericano David Ausubel (Otake, González, 2006) (S/A, 2017) (Flipwit, 2017) y desarrollados por Novak (1988). Para Ausubel (Otake, González, 2006) (S/A, 2017) (Flipwit, 2017), el factor clave en el aprendizaje es aquello que la persona ya conoce; esto quiere decir que el aprendizaje significativo, se produce cuando un ser humano logra vincular, de manera explícita y consciente, los nuevos conceptos con otros que disponía anteriormente.

Es por ello, que los mapas conceptuales representan una estrategia para utilizar las capacidades y habilidades de organización, a fin de desarrollar competencias encaminadas al uso y manejo de la información por parte del alumnado. El empleo de los mapas conceptuales ha cobrado gran relevancia en el aprendizaje por presentar considerables ventajas como las siguientes:

- El primer paso es leer y comprender el texto.
- Se localizan y se subrayan las ideas o palabras más importantes (es decir, las palabras clave) se recomiendan 10 como máximo.
- Se determina la jerarquización de dichas palabras clave.
- Se identifica el concepto más general o inclusivo.
- Se ordenan los conceptos por su grado de subordinación a partir del concepto general o inclusivo. Es decir, a través de un proceso por descubrimiento.
- Se establecen las relaciones entre las palabras clave. Para ello, es conveniente utilizar líneas para unir los conceptos.
- Es recomendable unir los conceptos con líneas que incluyan palabras que no son conceptos para facilitar la identificación de las relaciones.
- Se utiliza correctamente la simbología:
 - ∂ Ideas o conceptos
 - ∂ Conectores.

∂ Flechas (se pueden usar para acentuar la direccionalidad de las relaciones).

- Proporcionar un resumen esquemático de todo lo que se ha aprendido.

En los mapas conceptuales los conceptos se ordenan de izquierda (conceptos particulares) a derecha.

De esta manera, se puede decir que lo más representativo del aprendizaje humano, es la notable capacidad de emplear símbolos orales o escritos para representar las regularidades que se perciben en los acontecimientos y los objetos que nos rodean.

Sustento teórico

Conforme se han venido reanimando investigaciones sobre las concepciones constructivistas del aprendizaje, se ha ido atribuyendo un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje. Es por esto que los estudiantes logran construir diversas experiencias de aprendizaje al interactuar con la realidad en la que se encuentran inmersos, permitiéndoles el acceso a las sociedades del conocimiento y de la información.

En este sentido Glaser (1994) afirma que la metacognición es una de las áreas de investigación que más ha contribuido en la concepción del aprendizaje y de la instrucción. Por su parte, Flavell (1985) denominó a la metecognición "al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos". Por ello, Flavell plantea que al aprender el estudiante hace referencia a los procesos de conocimiento y concientización de su propio aprendizaje en relación con la información,

En esta perspectiva Flavell retomó el modelo socio histórico y cultural de Lev Vygotsky que plantea el estudio del aprendizaje a través de diversos procesos mentales como la mediación y la zona de desarrollo próximo, cuyo instrumento de conocimiento es su inteligencia lo que le lleva a comprender y construir su propio conocimiento, a este proceso se le denomina metacognición.

De manera somera se puede expresar que la metacognición, hace referencia al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos cognitivos. Dicho proceso puede ser desarrollado mediante experiencias de aprendizaje adecuadas, como por ejemplo la utilización de las inteligencias múltiples. Por su parte, Buron (1996, como se citó en) reconoce cuatro características de la metacognición a saber:

1. Llegar a conocer los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental.
2. Posibilidad de la elección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados.
3. Autoobservación del propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas.
4. Evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

En ese sentido, la estrategia a desarrollar pretende lograr que con el uso de los mapas conceptuales logren alcanzar los procesos metacognitivos, para darle sustento teórico se retoma la teoría de Robert Gagné propiamente con los elementos de instrucción. Esta teoría destaca al aprendizaje como una secuencia de fases y procesos de los cuales, es necesario que se cumplan ciertas condiciones para que el aprendizaje tenga lugar. De esta manera Gagné menciona los siguientes eventos:

- Ganar la atención de los alumnos, Este evento se refiere a la forma en que los docentes logran establecer la atención de sus estudiantes.
- Informar al aprendiz acerca del objetivo de la planeación. En el evento se hace referencia a la importancia que tiene el estudiante de conocer de lo que será aprendido.
- Estimular el recuerdo de los aprendizajes previos: Esta condición requiere que el docente estimule de manera correcta los aprendizajes previos, esto se logra mediante preguntas que activen los conocimientos previos (prerrequisitos) de los estudiantes.
- Presentación del estímulo: Este evento consiste en la forma como el docente presente las características del estímulo.

- Guiar el aprendizaje: En esta condición se combinan los eventos anteriores, para el logro de la información nueva, a través de instrucciones integradoras.
- Ejecutar los componentes de la tarea de aprendizaje: Esta condición permite a los estudiantes completar o realizar la tarea que han aprendido.
- Propiciar retroalimentación: En este evento consiste en descubrir el éxito de la ejecución, es decir, proporciona la información de cómo se ha desempeñado el estudiante.
- Evaluar la ejecución: Esta condición consiste en evaluar el desempeño, a fin de tomar decisiones sobre el aprendizaje subsecuente.
- Mejorar la retención y la transferencia: Para esta condición se requiere que el docente asegure que los alumnos practiquen las nuevas habilidades en diferentes dominios.

Con esta secuencia de pasos instruccionales que propone Gagné se construye nuestra estrategia denominada: Geoaprende y diseña tu mapa conceptual.

El mapa conceptual es una estrategia que permite hacer uso de la metacognición y se realizará a través de la secuencia de condiciones que plantea Gagné. Atendiendo a las características de elaboración de un mapa conceptual se deben considerar el concepto nuclear (el más importante o de mayor inclusividad), los conectores que permiten las relaciones subordinadas entre los conceptos y los nodos o formas que circunscriben a los conceptos. La mapeamiento conceptual, es una técnica muy flexible, por eso puede ser usado en diversas situaciones y para diferentes finalidades.

Desarrollo de la estrategia

Nombre: Geoaprende y diseña tu mapa conceptual.

Objetivo: Diseñar mapas conceptuales como estrategia para apropiarse del conocimiento de las coordenadas geográficas de la asignatura de geografía, mediante la utilización de distintos elementos, como son imágenes, palabras clave, información específica, etc.

Actividades

1. Para iniciar, se realiza una revisión de la lectura "El territorio y sus escalas" del libro de texto de sexto grado, de forma general (organización y contenido). Esto les permitirá a los alumnos, organizar y eficientar el tiempo dedicado a la misma, identificar los títulos o apartados que se asocien más con el tema central, activar los conocimientos previos e ir enlazando los nuevos conocimientos al antecedente con que se cuenta en las propias estructuras mentales (metacognición)
2. Realizar una primera lectura del texto con el objetivo de formar una idea general del contenido del mismo. De manera simultánea se realizarán actividades como: una primera selección de información que consideremos se relacione con el tema, selección de las palabras clave usando marca textos para destacarlas; así como fragmentos de la lectura, mismos en los que podemos ir haciendo notas en los márgenes que permitan ir organizando o clasificando la información. También es recomendable ir realizando un glosario que facilite la contextualización de la información y obviamente, facilitará durante el proceso la comprensión global de lo leído. El objetivo de este paso es tener una adecuada base para el trabajo posterior.
3. Concluido el primer resumen, leerlo nuevamente, examinando de forma objetiva, la información recabada, seleccionando y extrayendo ideas o conceptos centrales, tomando nota en lo que llamaremos el primer borrador (escrito). En este, se realizan mapas conceptuales, acomodando la información por campos semánticos, es decir, asociando los conceptos que tienen estrecha relación o se vinculan de alguna manera. En esta etapa, se pueden registrar notas complementarias con información que nos permita comprender por qué fueron seleccionados esos conceptos o ideas. Así mismo, nuevamente se registra las págs. 19 a 23 de donde se extrajo la información, que en este caso será la

correspondiente a los apuntes o registro del primer resumen. Al realizar esta tarea, se verá favorecida la competencia de aprender a aprender en forma crítica, planear, ejecutar y evaluar el desarrollo de la tarea, aclarando las propias ideas y autorregulando paulatinamente una comprensión profunda del tema integral.

4. Hasta este momento hemos logrado acotar la información considerablemente, sin perder de vista el tema central: El territorio y sus escalas. Del primer borrador se busca concretar el mapa de conceptos, releyendo la nueva información comprendiendo, analizando y criticando lo seleccionado, nuevamente tratando de establecer asociaciones dentro de la misma. En este punto, es recomendable ir elaborando el esquema, cuidando de establecer una organización lógica de los conceptos.
5. Organizar al grupo en pequeños grupos, donde compartan el esquema elaborado de forma individual para conocer puntos de vista externos sobre el trabajo realizado, intercambiando coincidencias, diferencias y complementando ideas. De ahí, se pueden realizar ajustes que probablemente conviertan el trabajo final del paso anterior, en un tercer borrador, rediseñando el propio esquema.
6. Conservar los borradores, ellos servirán de fuente de consulta y material de apoyo al preparar la exposición que deberá ser concreta y objetiva y como insumo para consultas posteriores, recordando que es el producto de un largo proceso de depuración y evaluación de la información.

Evaluación

Para evaluar la construcción de los mapas conceptuales se consensó revisarlos de manera grupal compartiéndolos con los compañeros para lo cual llenarán la siguiente lista de cotejo.

ITEM	SI	NO
Construyó el mapa conceptual		
Realizó la jerarquización de manera correcta		
Utilizó los enlaces pertinentes en la conexión de los conceptos		
Construyó una correcta interpretación de la información		
Compartió en plenaria el mapa elaborado		

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Las habilidades psicológicas superiores permiten la formación de conceptos, la atención la memoria y se adquieren por medio de ciertas herramientas psicológicas como: escritura, lectura, escuchar, hablar cuando la persona participa en interacciones sociales, y el mapa conceptual, mediado es espacio para interactuar con otros alumnos, y su desempeño será evaluado creando una lista de cotejo que establezca los criterios que determinan las habilidades metacognitivas para discriminar información. Por lo tanto, el desarrollo cognitivo completo requiere de la interacción social. Consecuentemente las personas (maestros, padres o compañeros) que interactúan con el estudiante son las que, en cierto sentido, son responsables de lo que el individuo aprende. La mejor forma de adquirir procedimientos y habilidades para ejercitar el aprendizaje instruccional. Si se quiere que el alumno aprenda a pensar, lo mejor es enfrentarles a situaciones donde ponga en acción las prácticas sociales del lenguaje, en las que deba poner en funcionamiento algunas habilidades (observar, medir, formular hipótesis, experimentar sobre ellas, discutir, reflexionar, etc.). Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender, busca que los alumnos empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar el mundo, obteniendo nuevos conocimientos que les permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida. Así como para que logren una comunicación eficaz y

afectiva en diferentes contextos y situaciones, lo que les permitirá expresar con claridad sus sentimientos, ideas y opiniones de manera informada y apoyándose en argumentos, y sean capaces de discutir con otros respetando sus puntos de vista.

Referencias

- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (1989). *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega.
- Buron, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Flipwit. (06 de septiembre de 2017). www.flipwit.com. Obtenido de www.flipwit.com: <http://www.flipwit.com/como-afecta-el-aprendizaje-la-forma-en-que-piensan-los-estudiantes/>
- Moreira, M. A. (S/A). Mapas conceptuales y aprendizaje significativo. 10.
- Novak, J., & Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Otake, González, C. (09 de agosto de 2006). www.cele.unam.mx. Obtenido de [www.cele.unam.mx:http://cad.cele.unam.mx:8080/RD3/prueba/pdf/otake7.pdf](http://www.cele.unam.mx:8080/RD3/prueba/pdf/otake7.pdf)
- Pública, S. d. (2014). *Geografía Sexto Grado*. México, D.F: SEP.
- S/A. (2017). *Manual de estrategias didácticas*. Comisión iberoamericana.
- [www.orientación andújar.es](http://www.orientacionandujarr.es). (30 de abril de 2015). Obtenido de [www.orientaciónandujarr.es](http://www.orientacionandujarr.es): <http://orientacionandujarr.es/2015/04/30/el-desafio-del-pensamiento-pensar-para-aprender/>

Esmeralda Lechuga Rocha

*Docente de Tiempo Completo en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario 3
Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español.*

Resumen

En el presente artículo, se propone y desarrolla la estrategia de aprendizaje conocida como Rally, con la cual se busca socializar y familiarizar a los docentes del CBTA 3, en los objetivos, los ejes, las actividades, metas, términos y conceptos del nuevo modelo educativo, en el marco de las reuniones de Consejo Técnico, y con ello reducir la incertidumbre que el desconocimiento y el enfrentar algo nuevo provoca de manera natural en los docentes de esta institución, ante la necesidad de diseñar y estructurar las líneas a seguir en la programación y las secuencias didácticas argumentadas, ya que a partir del presente semestre Agosto 2017 – Enero 2018, se aplica como parte de un pilotaje, la implementación de los nuevos programas (currículos) de materias básicas. Ante tal situación y poniendo en práctica lo que trabajamos con nuestros alumnos, a partir de nuestro acervo cognitivo y con la aplicación de herramientas esenciales como el trabajo colaborativo, estar en condiciones de establecer las rutas a seguir en este nuevo modelo educativo.

Palabras Clave: Rally, Nuevo Modelo Educativo, Socialización, Ejes, Trabajo Colaborativo, Nuevos Programas (currículos).

Abstract.

In this article, we propose and develop the learning strategy known as Rally, which seeks to socialize and familiarize the teachers of the CBTA 3, in the objectives, axes, activities, goals, terms and concepts of the new educational model, within the framework of Technical Council meetings, and thereby reduce the uncertainty that ignorance and facing something new naturally provokes the teachers of this institution, given the need to design and structure the lines to follow in the programming and the didactic sequences argued, since from the current semester August 2017 - January 2018, the implementation of the new programs (curricula) of basic subjects is applied as part of a piloting. Faced with this situation and putting into practice what we work with our students, based on our cognitive heritage and with the application of essential tools such as collaborative work, be able to establish the routes to follow in this new educational model.

Keywords: Rally, New Educational Model, Socialization, Axes, Collaborative Work, New Programs (curricula).

Introducción

Ante la detección de situaciones tales como la incertidumbre, una cierta actitud de resistencia al cambio, y la desinformación que permea en el cuerpo docente del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 3, sobre los objetivos del Nuevo Modelo Educativo que entrará en vigor en el ciclo escolar 2018-2019, y que a prueba de pilotaje se determina que en la EMS, se apliquen en el presente ciclo escolar los nuevos programas (currículos) en las materias básicas de los semestres 1° y 3°, es necesario socializar, permear y hasta un cierto punto homogenizar, lo que el nuevo modelo educativo implica y especialmente la forma en que se abordará la planeación didáctica argumentada y secuenciada.

En el presente trabajo se propone la realización e implementación de la estrategia didáctica: Rally de socialización del nuevo modelo educativo entre el cuerpo docente del CBTA No. 3, la aplicación de esta estrategia se lleva a cabo dentro de los trabajos del Consejo Técnico.

Se consideran aspectos relevantes de la metodología, tales como su importancia, sus beneficios y los antecedentes generales de la misma; el objetivo de la estrategia, se esquematiza el proceso de desarrollo y los alcances esperados, así como los instrumentos de valoración del cumplimiento de los objetivos (evaluación).

Justificación

En la EMS, es a partir del año 2008, cuando se implementa la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) dando inicio con la aplicación del entonces "nuevo modelo educativo" con enfoque en competencias, fue el punto de partida de esta reforma la emisión de los Acuerdos Secretariales 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; y 444, por el que se establecen las competencias que constituyen

el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.

Al estar fundamentado el proceso de enseñanza-aprendizaje en el enfoque por competencias, es necesario referenciar el concepto. Para Perrenoud (1998) estas son o representan la capacidad de actuar de manera eficaz en una situación específica, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se limita únicamente a ellos, por tanto, enfrentar una situación de la mejor manera implica hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, (movilizar los conocimientos); de manera coincidente Marchesi (2006) establece que las competencias son la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en diversas situaciones; Monereo y Pozo (2007) enfocan su postura sobre competencia en el poseer un conocimiento funcional no inerte, utilizable y reutilizable; en esta misma línea Coll (2007) dice que las competencias representan la posibilidad de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas; por su parte Muñoz, Quintero y Munévar (2001) plantean que se entiende por competencia el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica.

Si la enseñanza se debe dar bajo un modelo constructivista con enfoque en competencias, entonces resulta lógico que este sea también el camino de la formación docente y que generemos aprendizajes significativos que nos permitan eficientar los procesos, pero, sobre todo, ser congruentes con el quehacer docente. Con el propósito de identificar los enfoques constructivistas y estar en condiciones de comprender de manera general el proceso evolutivo y a su vez enmarcar de manera esquemática las diferentes concepciones del constructivismo, se exponen los principales autores y el enfoque que cada uno representa: radical, cognitivo, socio-cultural y social (ver figura 1).

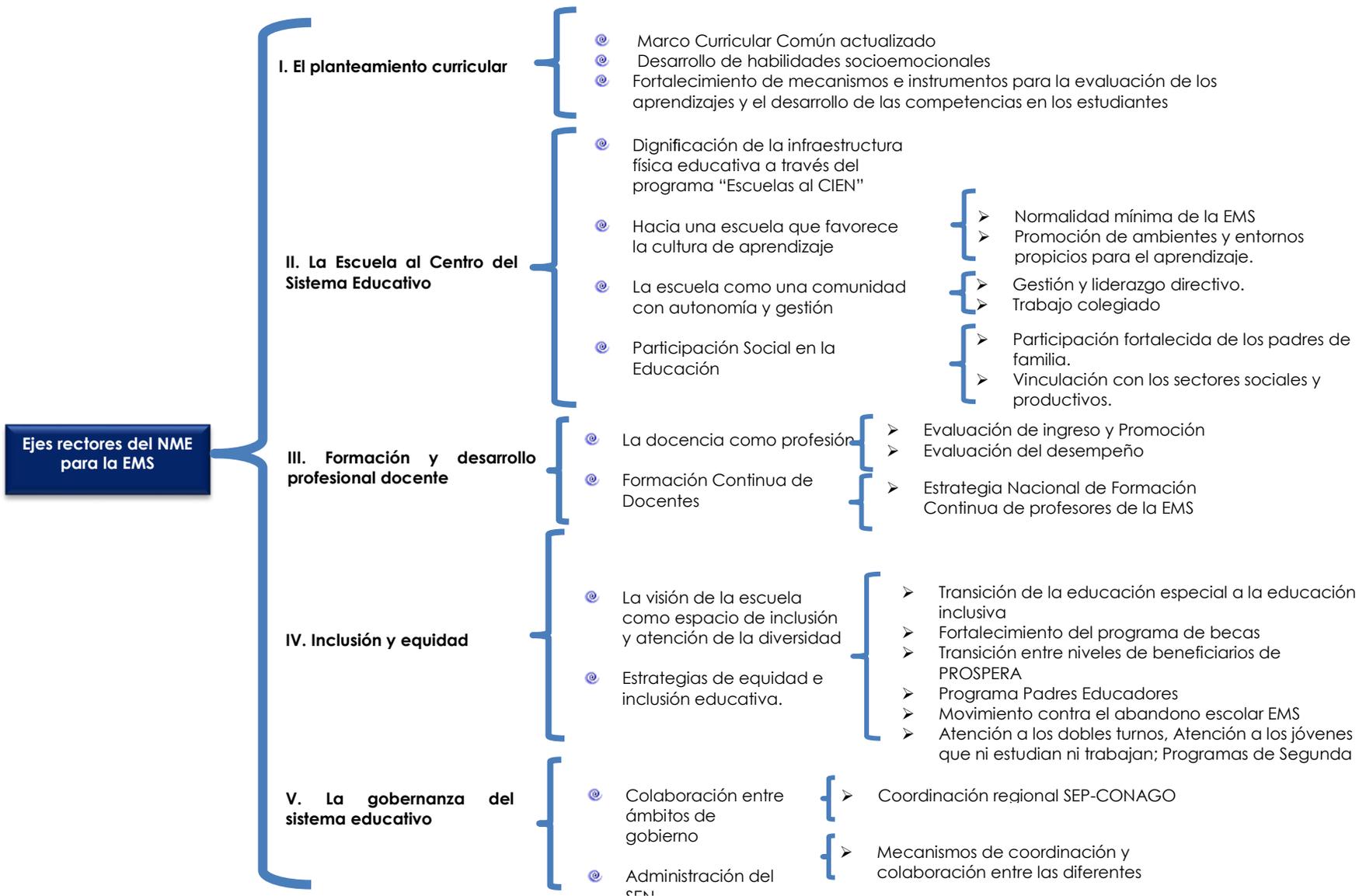


Figura 2 esquema de los ejes del nuevo modelo educativo para la EMS en México
Fuente: Elaboración Propia

Problemática detectada

La Secretaría de Educación Pública ha estipulado la implementación del nuevo Modelo Educativo a partir del ciclo escolar 2018-2019 para la educación básica y EMS, a través del cumplimiento de diferentes etapas que permitan la implementación paulatina y secuenciada, sin embargo, como prueba de pilotaje, se determinó la aplicación de los nuevos programas de estudio (currículos) de las asignaturas básicas en Educación Media Superior, a partir del presente ciclo escolar agosto 2017- julio 2018, lo que ha generado clima de incertidumbre, de duda, de desinformación, y una cierta resistencia al cambio.

La socialización de aspectos generales, objetivos, alcances y ejes del nuevo modelo educativo resulta necesaria, así como la familiarización con los términos y conceptos, que tendrán que incluirse en las secuencias didácticas y la planeación argumentada, exigidas e indispensables para la operación y puesta en marcha de los nuevos programas educativos, por tal razón y ante este escenario se busca pues y se propone el diseño y la aplicación de estrategias pedagógicas coadyuvantes en la generación de aprendizajes significativos en ambientes óptimos, en esta ocasión diseñada para docentes, con lo que se espera reducir sustantivamente el estrés por el desconocimiento y la incertidumbre, además en atención a lo estipulado por las autoridades educativas de la propia SEP, a través de la SEMS, quienes establecen que para lograr el éxito del nuevo modelo educativo depende, en gran medida, del entendimiento de la nueva pedagogía, de la gestión escolar que se propone y del acompañamiento que las autoridades educativas den directamente a las comunidades escolares para que hagan suyos estos procesos.

El Rally como metodología que conduce a construir el propio aprendizaje, cae pues en el modelo Cognitivo-Constructivista por lo tanto, las bases teóricas de esta metodología se pueden relacionar de alguna manera con las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget (1950), en la que enfatiza la importancia de los

niveles o estadios de desarrollo para el aprendizaje y comprensión de los fenómenos lo que caracteriza la forma de pensar y de enfrentarse a los problemas que tienen los individuos de distintas edades.

Por otra parte la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1960), se centra en la importancia de las ideas que el estudiante posee antes de la enseñanza y las toma en cuenta para diseñar las estrategias instructivas, dicho en sus propias palabras "el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe; averígüese esto y enséñese en consecuencia", aspecto fundamental de este modelo es que la mente no es una consumidora pasiva de información, sino que, por el contrario, construye activamente sus propias interpretaciones a partir de la información que recibe, extrayendo inferencias de las mismas; por su parte la teoría del aprendizaje social de Vygotsky (1930), entonces si el aprendizaje se construye socialmente, la estrategia Rally, por la forma en que está diseñada, propicia esas interacciones entre quienes participan, crea zonas de desarrollo próximo que con el apoyo de los demás se constituyen en zonas de desarrollo potencial, convirtiendo la experiencia del trabajo colaborativo en posibilidades de aprendizaje (Romo Pedraza, 1997).

Al analizar el nuevo modelo educativo, se descubre que muchas de las acciones contenidas en sus ejes, desde el propio inicio de la RIEMS, los docentes las han venido aplicando, por lo tanto partiendo de este supuesto, de que los docentes del CBTA 3, han aplicado herramientas y lineamientos bajo el enfoque en competencias, el trabajar con los nuevos términos o conceptos de nuevo modelo educativo no representa un conocimiento nuevo, por el contrario, lo que resulta necesario es vincular y encontrar su significancia, además de la socialización de lo aprendido, con la intención de homogenizar, en este sentido el trabajo colaborativo y la participación de todos los docentes será clave del éxito.

La mezcla de corrientes teóricas en donde esta metodología didáctica encaja con total perfección, puesto que con el objetivo de que el alumno construya los propios conocimientos, partiendo de las exigencias del entorno a

través de la aplicación de lo aprendido y sostenidos estos, en los elementos que el propio entorno o cultura forjan o influyen en el ser y hacer. En el aprendizaje por lo tanto la construcción de los conocimientos, la búsqueda, la indagación, la exploración, la investigación y la solución de problemas juegan un papel muy importante.

Sobre La Estrategia Didáctica Rally

El concepto de rally nace bajo un enfoque de competencia básicamente de autos de carreras, donde para lograr llegar a la meta, pero sobre todo ser los ganadores es preciso el trabajo colaborativo, no se visualiza la victoria sin la participación activa y decidida de todos los miembros del equipo, para lograr la efectividad, es necesario que las habilidades de cada integrante se complementen de tal manera que se puedan cumplir los diferentes roles o funciones contenidos en todo el proceso de competencia.

Como estrategia didáctica el rally representa la posibilidad de poner en juego habilidades, conocimientos, competencias y destrezas que estimulen la adquisición de nuevos aprendizajes; algunos aspectos que se pueden mencionar y resaltar sobre el uso de un rally como dinámica grupal para incitar un aprendizaje son: estimula el trabajo en el área físico-motora, así como el área cognitiva y la socio-emocional; al mismo tiempo, se promueven valores, la imaginación, comunicación, confianza en sí mismo y en los otros, trabajo en equipo, relaciones sociales, conocimiento acerca de destrezas,

habilidades y talentos de las personas compañeras con las que se participa, y por supuesto la adquisición de nuevos conocimientos.

Para llevar a cabo el rally se establecen una serie de procedimientos básicos en un ciclo de actuación-revisión-reflexión-comprensión de las personas en formación, con el trabajo realizado al interior de cada equipo y posteriormente en plenaria o exposición en clase de lo realizado, los participantes en este caso los docentes organizados en equipos aprenden la temática propuesta bajo el pretexto de ganar una competencia, generándose una situación pedagógica en la que se transfiere la responsabilidad y regulación del aprendizaje a cada equipo.

En esta didáctica, paulatinamente se realiza una serie de pruebas mediante las que se evidencian progresos en aprendizaje y desempeños de los estudiantes (docentes). Cada equipo reflexiona y diseña estrategias para mejorar el desempeño de sus integrantes, intentando superar equivocaciones o desaciertos y mejorar la comprensión y dominio de los términos y conceptos del nuevo modelo educativo.



Figura 3 Características esenciales del RALLY
Fuente: Elaboración propia septiembre 2017

Objetivo de la Dinámica Rally

Socializar entre el cuerpo docente del CBTA No. 3, los objetivos, los programas (currículos), los ejes, términos y conceptos que integran y

contiene el nuevo modelo educativo, desde una perspectiva de homogenización de conocimientos sobre el mismo, dentro del Consejo Técnico, y en suma a las acciones emprendidas por la dirección, considerando un

tiempo específico y bajo condiciones diseñadas para tal fin.

Desarrollo de la Dinámica Rally

1.- Se plantea el problema (ver figura 4).

Como parte del programa de trabajo del Consejo Técnico se, considera el punto de

Problema: Existe desconcierto y desconocimiento entre el personal docente que imparte materias básicas de los semestres 1° y 3° sobre la aplicación, el contenido, los ejes a tratar, el manejo de los programas (currículos) y la terminología contenidos en el nuevo modelo educativo para la EMS, para la formulación de las secuencias didácticas argumentadas.

la realización del rally para socializar los objetivos, los programas (currículos), los ejes, términos y conceptos que integran y contiene el nuevo modelo educativo. En este primer paso se expone de manera muy clara el problema.

Figura 4 Problema propuesto.
Fuente: Elaboración propia.

2.- Clarificación de términos y antecedentes.

En este segundo paso se da a conocer por parte del coordinador del rally, una introducción sobre la problemática detectada, el objetivo de la dinámica y las metas que se deberán alcanzar de manera secuenciada en cada una de las mesas o bases de trabajo, por las que deberá pasar cada equipo, en un tiempo determinado y aplicando el mayor de sus esfuerzos.

3.- Conformación de equipos de trabajo.

Una vez expuesto lo anterior se definen los equipos que participan, con el propósito de promover un mayor enriquecimiento se integraran de manera heterogénea, a través de la aplicación de una sencilla dinámica de conformación de equipos (encuentra las otras partes de la canción), procurando que los equipos se integren por un número máximo de seis integrantes, el total de docentes que participa es de 40.

4.- Se genera una lluvia de ideas breve para encuadrar conceptos y determinar conocimientos previos.

En esta etapa se busca identificar los conocimientos que los participantes tienen con relación al nuevo modelo educativo, y buscar equilibrar las condiciones de los participantes en cuanto al conocimiento, en esta fase se procura que sea de tiempo breve, pero con una contundencia que ofrezca algo de seguridad y equilibrio en los conocimientos que de manera individual poseen los docentes, para luego poner en suma con los demás integrantes.

5.- Asignación de las tareas o reto de aprendizaje y clarificación de la agenda de trabajo e instrucciones.

Se dan las instrucciones claras para la realización del Rally, estableciendo cantidad de mesas o bases de trabajo, actividades a desarrollar en cada una de ellas, tiempo máximo de estadía en cada base, manejo de herramientas de

apoyo, reglas del juego, actividad de cierre y forma de evaluar los resultados obtenidos (instrumentos de evaluación).

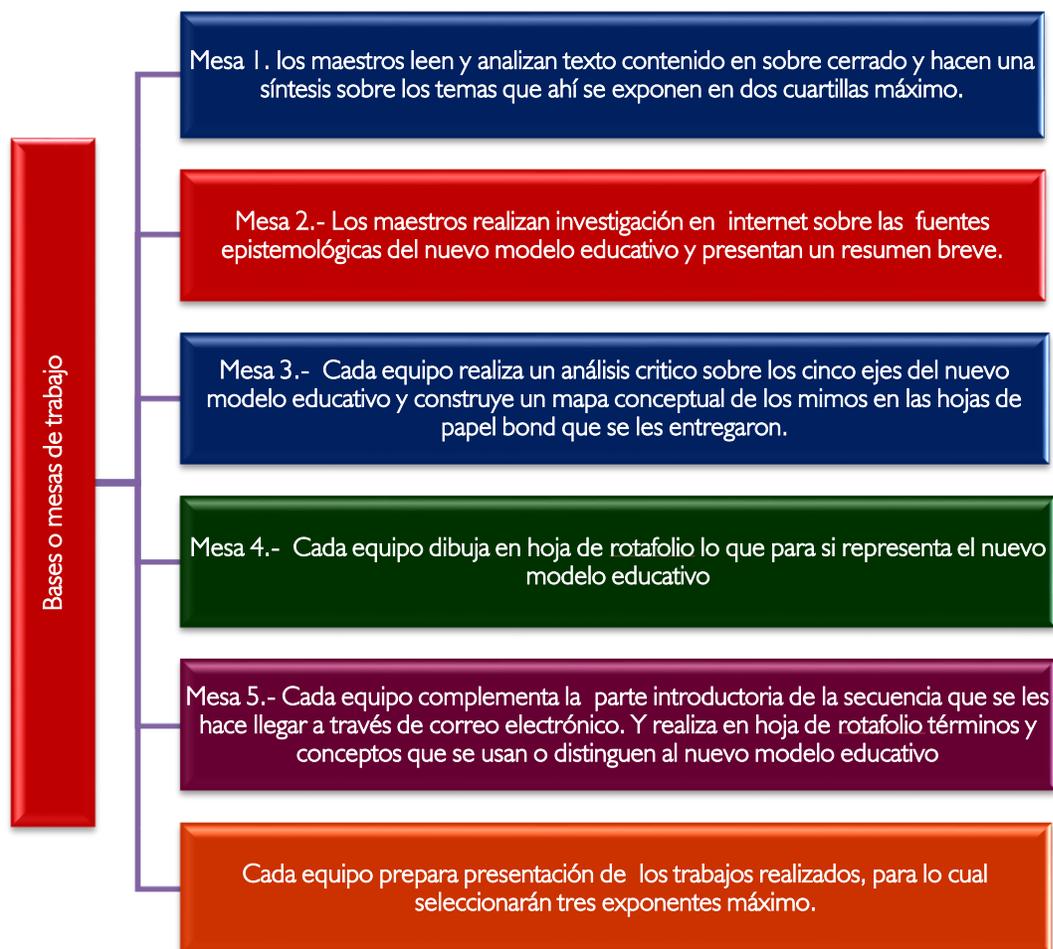


Figura 5 Instrucciones para la realización del Rally
Fuente: Elaboración propia septiembre 2017

Instrucciones

- 1.- Cada equipo resuelve las actividades de cada una de las mesas o bases siguiendo las indicaciones descritas en cada sobre.
- 2.- Las actividades se desarrollarán en un máximo de cuatro horas (240 minutos).
- 3.- Todos los integrantes del equipo participan.
- 4.- Los equipos pasarán de una mesa a otra hasta haber cumplido totalmente con la actividad estipulada en dicha mesa.
- 5.- Se sanciona al equipo que se adelante o que no atienda a lo establecido restando tiempo de 10 minutos por cada acción negativa que se detecte.
- 6.- Cualquier duda únicamente se expondrá entre los miembros del equipo o con el responsable del rally.

6.- Seguimiento y apoyo.



Durante la realización de cada actividad contenida en las mesas de trabajo, el titular del rally y un docente

de apoyo en este caso el Asesor Técnico Pedagógico (ATP), fungirán como guías en la resolución de dudas y en el apoyo o asistimiento a cada equipo participante.

7.- Identificación y evaluación a través de guía de observación.

GUÍA DE OBSERVACIÓN						
EQUIPO:	MESAS DE TRABAJO	FECHA:				
Actividad: DINÁMICA RALLY DE SOCIALIZACIÓN DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO ENTRE DOCENTES DEL CBTA 3						
EXCELENTE: Los integrantes del equipo se desempeñan de una manera superior a lo esperado, superan los retos con facilidad y con coordinación absoluta						
MUY BIEN: Los integrantes de los equipos se desempeñan de la manera esperada, atienden las instrucciones en tiempo y en forma y muestran valores de colaboración, de trabajo en equipo, compañerismo y solidaridad						
BIEN: Los integrantes de los equipos se desempeñan de la manera adecuada pero no alcanzan el nivel esperado.						
MEJORABLE: Los integrantes de los equipos muestran desconocimiento e incumplen con las instrucciones, se observan algunos valores, pero se pueden mejorar						
SIN REALIZAR: Actividad incumplida, ausencia de valores, el equipo no alcanza a organizarse, ni resuelve lo indicado.						
CRITERIO	RASGOS	EX	MB	B	M	SR
EXPLICACIONES TENTATIVAS	Los participantes exponen hipótesis explicativas, haciendo uso de sus conocimientos previos					
	Todos los integrantes del equipo comparten puntos de vista personales					
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE ADICIONAL	Los participantes leen, escuchan, comentan las lecturas, realizan apreciaciones personales y establecen coincidencias					
	Consensan decisiones Todos los integrantes del equipo participan y homogenizan conocimientos					
PARTICIPACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO	Todos los integrantes del equipo participan asertivamente, con roles precisos.					
	Existe comunicación adecuada y fluida					
	La participación de todos es respetada, considerada y escuchada					
DETECCIÓN DE VALORES	Se percibe por parte de todos los integrantes del equipo: respeto, apoyo, empatía, compromiso, cumplimiento de responsabilidades, entrega y trabajo participativo.					
ATENCIÓN DE INDICACIONES	Todos los integrantes atienden las instrucciones.					
	Siguen las reglas					
	Cumplen funciones en tiempo y forma					
CUMPLIMIENTO DE METAS	Eficiencia óptima					
	Cumplimiento al 100% de las metas					
	Los docentes dominan términos y conceptos del Nuevo Modelo Educativo					
	Todos los integrantes del equipo hacen referencia a los objetivos y ejes del Nuevo Modelo Educativo.					
OBSERVACIONES:						

NOMBRE DE QUIEN ELABORÓ (CALIFICÓ)	FIRMA

Fuente: Elaboración propia

CONCENTRADO DE GUÍA DE OBSERVACIÓN																		
DINÁMICA RALLY DE SOCIALIZACIÓN DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO ENTRE DOCENTES DEL CBTA 3																		
Actividad CRITERIOS	EXPLICACIONES TENTATIVAS			OBJETIVOS DE APRENDIZAJE ADICIONAL			PARTICIPACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO			DETECCIÓN DE VALORES		ATENCIÓN DE INDICACIONES			CUMPLIMIENTO DE METAS			
	Rasgos																	Total
EQUIPOS	R1	R2	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R4		
EQUIPO 1																		
EQUIPO 2																		
EQUIPO 3																		
EQUIPO 4																		
EQUIPO 5																		
EQUIPO 6																		
EQUIPO 7																		

ESCALA DE VALORACIÓN		
ESCALA	PARÁMETROS	PUNTAJE
EXCELENTE:	Los integrantes del equipo se desempeñan de una manera superior a lo esperado, superan los retos con facilidad y con coordinación absoluta	5
MUY BIEN:	Los integrantes de los equipos se desempeñan de la manera esperada, atienden las instrucciones en tiempo y en forma y muestran valores de colaboración, de trabajo en equipo, compañerismo y solidaridad	4
BIEN:	Los integrantes de los equipos se desempeñan de la manera adecuada pero no alcanzan el nivel esperado.	3
MEJORABLE:	Los integrantes de los equipos muestran desconocimiento e incumplen con las instrucciones, se observan algunos valores, pero se pueden mejorar	2
SIN REALIZAR:	Actividad incumplida, ausencia de valores, el equipo no alcanza a organizarse, ni resuelve lo indicado	1

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Con la realización del presente trabajo y al cobijo del análisis, la reflexión y la aplicación de los elementos teóricos, vistos y expuesto en el módulo Estilos de Aprendizaje, del Doctorado de Ciencias de la Educación, ha permeado en quien hoy escribe, con una gran contundencia la inquietud y la necesidad de conocer, aprender, de indagar, pero sobre todo de vivenciar lo aprendido traduciéndolo en acciones dentro del aula, dentro de mi centro de trabajo y en la propia manera de cultivar, educar y formar a mi mayor responsabilidad mi hija.

La necesidad de que los docentes como elementos guía en la formación de nuestros alumnos, tengamos claro el rumbo a seguir, los objetivos que desde el ámbito nacional, bajo el esquema que sea se dicten, podamos a través de la formación permanente, del compromiso personal e institucional, estar a la vanguardia y cubrir las necesidades formativas de nuestros alumnos, jóvenes que tienen que responder a las exigencias de un contexto moderno, cambiante, sin fronteras, por lo tanto no podremos lograr este propósito, no podemos hacer jóvenes competentes si los docentes carecemos de las competencias, si no contamos con los conocimientos, las habilidades, la capacidad de enseñar a través de la aplicación práctica y de estar dispuestos a romper con un estado de confort que hace lento y pesado el mejoramiento de los resultados.

Creo sinceramente que la diferencia no radica exclusivamente en las decisiones de las autoridades, tienen un peso preponderante claro que sí, sin embargo considero que la actitud y el compromiso personal son elementos indispensables para estar en condiciones de hablar de una verdadera mejora, de hacer realidad lo expuesto en un documento, al final donde se mide y evalúa el logro, el cumplimiento y la efectividad de métodos, procesos, enfoques y del propio modelo se ubica en la acción dada en espacios y contextos definidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que si bien no se limitan al aula, en estas es donde mayormente se desarrollan.

Referencias

ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.

Araya, Valeria, Alfaro, Manuela, Andonegui, Martín, CONSTRUCTIVISMO: ORIGENES Y PERSPECTIVAS Laurus [en línea] 2007, 13 (mayo-agosto): [Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>> ISSN 1315-883X

Arnold Cathalifaud, Marcelo, Introducción a las Epistemologías Sistemico/Constructivistas Cinta de Moebio [en línea] 1997, (Sin mes): [Fecha de consulta: 19 de septiembre de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100202>> ISSN

Cabra Torres, Fabiola, La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad Revista Escuela de Administración de Negocios [en línea] 2008, (Mayo-Agosto): [Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20611455007>> ISSN 0120-8160

Charria Ortiz, Víctor Hugo; Sarsosa Prowesk, Kewy Veruska; Uribe Rodríguez, Ana Fernanda; López Lesmes, Claudia Natalia; Arenas Ortiz, Felipe; (2011).

Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, julio-diciembre, 133-165.

Secretaría de Educación Pública. Ruta para la Implementación del Modelo Educativo. Segunda edición, 2017

Serrano González-Tejero, José Manuel, Pons Parra, Rosa María, El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa [en línea] 2011, 13 (Sin mes): [Fecha de consulta: 13 de septiembre de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15519374001>> ISSN

Vega Barona Carlos, (2013), ROMPECABEZAS Y RALLY, ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DISEÑAR AMBIENTES DE APRENDIZAJE ACTIVO Y COLABORATIVO EN INGENIERÍA, Universidad Autónoma de Occidente Cali, Colombia

Vielma Vielma, Elma, Salas, María Luz, Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo Educere [en línea] 2000, 3 (junio): [Fecha de consulta: 14 de septiembre de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>> ISSN 1316-4910

Miriam Hazel Rodríguez López

Facultad de Ciencias Químicas Durango

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español.

Resumen

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han generado cambios significativos en la didáctica de los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias. El objetivo del presente trabajo es la implementación de una estrategia didáctica basada en las TIC para la enseñanza y aprendizaje de la Química Orgánica I dirigida a estudiantes de educación superior. El trabajo incluye la búsqueda y selección de medios y recursos didácticos, que se requerirán para el diseño de objetivos virtuales de aprendizaje (OVA) analizando las ventajas y las pautas para la evaluación. El material seleccionado para cumplir con el objetivo de esta investigación se puso a disposición de los estudiantes a través de la plataforma Schoology Learning management System y se utilizó el simulador VLabQ, Laboratorio virtual de química. Los fundamentos teóricos están centrados en Cabero (2007) referente a las TIC en la enseñanza de la química y Salcedo (2008); en las Teorías del aprendizaje significativo de David Ausubel, Teoría sociocultural de Lev Vigotsky y la Teoría de mapas conceptuales de Jhosep Novak. La metodología es cuantitativa aplicada a los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Químico Biotecnólogo de la Facultad de Ciencias Químicas campus Durango con una muestra total de 30 estudiantes. Las diferentes pruebas y actividades experimentales demostraran la importancia de las TIC en el aprendizaje de la química orgánica y el impacto de la estrategia didáctica y su aplicación al observar el aprendizaje significativo.

Palabras clave: Estrategia didáctica, TIC, Simuladores químicos

Abstract

The information technologies and communication (ICT) have generated significant changes in teaching learning processes learning of sciences. The objective of this paper is the implementation of a didactic strategy based on the ICT for the teaching and learning of the Organic chemistry I directed to students of higher education. This paper the search and selection of means and didactic resources, that's will be required for the design of virtual learning (OVA) analyzing the advantages and the rules for the evaluation. The material selected to meet the objective of this research was planned of the platform Schoology Learning management System and there was used the pretender VLabQ, virtual Laboratory of chemistry. The theoretical background is from Cabero (2007) in reference to ICT in teaching chemistry and Salcedo (2008); In the Theories of significant Learning for Reception, of David Ausubel, sociocultural Theory of Lev Vigostky and the Theory of conceptual maps of Joshep Novak. The methodology is quantitative applied to the students of the second semester campus Durango hurries up of it of Chemical Biotechnologist of the faculty of Chemical Sciences with an entire sample of 30 students. The different tests and experimental activities will demonstrate the importance of the ICT in learning of the organic chemistry and the impact of the didactic strategy and its application on having observed significant learning.

Key words: Didactic strategy, TIC, chemical Pretenders

Presentación

En la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Juárez del Estado de Durango se imparte la materia de Química orgánica I obligatoria y de tronco común para las carreras de Ingeniería en ciencias de los materiales, Químico Farmacéutico Biólogo y Químico Biotecnólogo. Debido al tiempo reducido para cubrir los programas de estudio y a que la enseñanza tradicional contraviene con el "mundo real" en el que los alumnos viven, porque han cambiado sus hábitos de estudio y la forma de interrelacionarse como resultado de las experiencias con la tecnología fuera de la escuela (Hernández, 2003), se hacen necesarias nuevas formas de enseñanza (Bekerman & Dankner, 2010).

Las "TIC" (Tecnologías de la Información y la Comunicación) agrupan elementos y técnicas usadas en el tratamiento y transmisión de información; son herramientas que pueden ser aprovechadas para la construcción de material didáctico, facilitando el aprendizaje y el desarrollo de habilidades (Carnoy, 2004), al requerir que el alumno movilice su pensamiento crítico y analítico, mientras interactúa con ellas (Miranda, 2012), desarrollando su capacidad para responder a los desafíos y problemas implicados en cada materia y en su futuro laboral.

Las "TIC" se están convirtiendo en instrumentos habituales en las escuelas públicas de los países desarrollados, extendiéndose hasta los sistemas educativos de los países en vías de desarrollo (Khvilon E, 2004). Estas tecnologías permiten, que los procesos cognitivos tengan un mayor papel en el aprendizaje de materiales educativos y científicos complejos (como sucede en el campo de la Química que además de su contenido científico, puede aportar un cierto sentido artístico; basta revisar la literatura química actual para descubrir esto) respondiendo a la "evolución" natural de los métodos de aprendizaje y a la interrelación de los jóvenes a consecuencia del rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

En el aula se ha observado la efectividad que tiene el implementar estas tecnologías,

comprobando que los alumnos adquieren capacidades para el análisis y síntesis, así como seguridad en la comunicación y en la resolución de problemas (Gómez, 2006). Tal efectividad se debe a que las "TIC" atraen y conservan la atención del alumno, logrando que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo, como se ha observado con el uso de herramientas, tales como; 1) Diapositivas dinámicas (Franco, 2010), 2.- La visualización y conversión de modelos moleculares bi y tridimensionales (Cabero, 2007; Marzocchi, 2012) para lo cual existen programas disponibles en diferentes sitios de Internet, entre ellos: plataforma virtual Schoology Learning management System y del simulador VLabQ, Laboratorio virtual de química entre otros:

La enseñanza de la Química frecuentemente requiere de imágenes para facilitar la comprensión de conceptos, y la mejor prueba de esto es que los libros modernos de Química Orgánica tienen cada vez mayor número de ellas. Históricamente, en el campo de la Química Orgánica se han empleado diversos modelos para representar estructuras moleculares (Hoffmann & Torrence, 2004), sacadas a partir de información obtenida experimentalmente y de cálculos teóricos, como es el caso de la estructura del benceno propuesta por Augusto Kekulé a mediados del siglo XIX.

Justificación

En el año 2016 el autor del presente trabajo y hasta la fecha titular de la materia de química orgánica I, al impartir la cátedra pude evidenciar la dificultad que presentan los estudiantes en esta asignatura. Muchos de ellos se mostraron inseguros al momento de desarrollar la parte práctica de la materia debido a la falta de comprensión del procedimiento experimental, a la experiencia en el manejo de materiales y equipos de laboratorio y a la dificultad en la aplicación de conceptos básicos para comprender los resultados obtenidos. Con base en la situación descrita, se planteó la propuesta que se presenta a lo largo de este Documento y que pretende brindar una alternativa de solución a esta problemática.

En él se conjetura que la interacción con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y particularmente, el uso de objetivos virtuales de aprendizaje (OVA) en la enseñanza de la Química, permiten al estudiante de Química complementar la fundamentación de conceptos trabajados en clase y mejorar su comprensión, especialmente de aquellos que por su nivel de abstracción resultan difíciles de comprender. Así mismo, se plantea que mediante el uso de estas herramientas "se eliminan barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes, se incrementan las modalidades comunicativas, se favorece el autoaprendizaje, el aprendizaje independiente y colaborativo y la formación permanente Cabero (2007), con lo cual se potencializa el desarrollo de competencias de aprendizaje.

La incorporación de las TIC en la Educación y en especial en la enseñanza de la química, se sustenta en la afirmación de que la informática así como otros medios constituyen un apoyo significativo en el proceso educativo, debido a que presenta además de textos, dibujos, animaciones y sonido, permitiendo la interacción, la reorganización y búsqueda de un amplio contenido de información, la descentralización de la información y la retroalimentación del estudiante; lo que hace que el alumno responda de manera más efectiva y activa, desarrollando diferentes habilidades, destrezas, y aprendizajes por la variedad de estímulos que se le presentan.

Fundamentación teórica

La ponente considera al constructivismo como un apoyo fundamental para el desarrollo de mi propuesta, considerando que el constructivismo corresponde a una postura filosófica y psicológica cuyo argumento principal es que los individuos forman o construyen gran parte de las cosas que aprenden o comprenden. En otras palabras, se considera la adquisición de aprendizajes como un proceso de construcción progresiva. En este ámbito el uso de recursos tecnológicos para la enseñanza de la química orgánica encuentra un sustancial apoyo en tres de las teorías más representativas del constructivismo: Teoría

psicogenética de Jean Piaget, Teoría Socio-Cultural de Vigotsky y Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel.

La teoría sociocultural del aprendizaje de Vigotsky describe el aprendizaje como un proceso social que apoya al conocimiento en un modelo de aprendizaje donde el rol activo del docente es determinante para proveer las herramientas intelectuales necesarias para el desarrollo cognitivo, es decir ofrece el andamiaje para facilitar el aprendizaje a través de gráficos, tablas, videos y diagramas.

El aprendizaje colaborativo y el discurso son estrategias para apoyar el andamiaje intelectual y el desarrollo de habilidades. Dichas estrategias son la base para el desarrollo de las TIC aplicadas a la educación las cuales ofrecen a los estudiantes modernos herramientas para presentar sus conocimientos a través de textos, imágenes, videos, gráficos además de promover el diálogo, la discusión, el trabajo cooperativo y la resolución de problemas.

Cuando se habla de procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por TIC se busca entender la calidad de los mismos, es imposible no tomar una posición teórica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en general. La concepción constructivista del aprendizaje se inspira en la visión del funcionamiento psicológico, propuesta por el denominado "constructivismo de orientación socio-cultural", surgido del intento de articular los planteamientos socio-culturales y lingüísticos inspirados, entre otros, por la obra de Vigotsky y sus colaboradores; con el constructivismo cognitivo, inspirado inicialmente en la obra de Piaget. (Coll, Mauri & Onrubia, 2008). Esta visión se sitúa en la actividad mental constructiva de los estudiantes, por lo tanto, en la actividad de construcción de los conocimientos, la clave del aprendizaje, se ve influenciada con la actividad conjunta que desarrollan profesores y estudiantes en el contexto en que interactúan.

En este sentido, se plantea la construcción de los conocimientos en situación de enseñanza y aprendizaje como un proceso complejo de relaciones entre tres elementos: el estudiante, quien aporta el acto de aprender mediante el cual se apropia de los saberes culturales y elabora una versión propia y

personal de los mismos; el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje; y, el profesor que tiene la misión y responsabilidad de guiar y orientar la actividad mental del estudiante de manera que éste pueda desplegar una actividad constructiva y generadora de significado y sentido y cuyo resultado sea acorde con la definición. Cada uno de estos elementos toma un rol en un triángulo interactivo, en un contexto virtual o real, que se forma y se concreta en las relaciones entre ellos entendidas como interactividad, articulación de las actuaciones de profesor y estudiante en torno a una tarea o contenido determinado (Coll, Mauri & Onrubia, 2008).

La incorporación de las TIC a las instituciones educativas permite nuevas formas de acceder, generar, y transmitir información y conocimientos, lo que nos abre las puertas para poder flexibilizar, transformar, cambiar, extender, en definitiva, buscar nuevas perspectivas en una serie de variables y dimensiones del acto educativo, en concreto nos permitirá la flexibilización a diferentes niveles:

- Temporal y espacial para la interacción y recepción de la información.
- Para el uso de diferentes herramientas de comunicación.
- Para la interacción con diferentes tipos de códigos y sistemas simbólicos.
- Para la elección del itinerario formativo.
- De estrategias y técnicas para la formación.
- Para la convergencia tecnológica.
- Para el acceso a la información, y a diferentes fuentes de la misma.
- Y flexibilización en cuanto a los roles del profesor y su figura.

Por otra parte, ponen a disposición del profesor y del estudiante una amplitud de herramientas para comunicarse tanto de forma individual como colectiva. Lo cual repercutirá en la flexibilización del acto educativo en una doble dirección: por una parte, en la posibilidad que nos ofrece para comunicarnos en tiempos diferentes al presencial, y por otra

en la amplitud de herramientas que nos ofrecen para ello.

Estas herramientas de comunicación, tanto sincrónica como asincrónica, nos llevan a nuevas estructuras comunicativas, ya que está demostrado que nuestra participación no tiene ni la misma carga sintáctica ni semántica y está condicionada por la herramienta de comunicación que utilicemos e implicará al mismo tiempo la necesidad de adquirir nuevos aprendizaje y habilidades para desenvolvemos en ellas. En esta línea, recientemente Cabero, Llorente y Román (2004) y Barroso y Llorente (2007), han ofrecido diferentes propuestas de cómo pueden ser utilizadas en procesos formativos, y las recomendaciones que se deben seguir para una correcta utilización.

Objetivo general

Identificar, seleccionar y diseñar medios didácticos basados en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para usarlos como herramientas de apoyo virtual en la enseñanza de la química orgánica en educación superior.

Objetivos específicos

- Diseñar objetivos virtuales de aprendizaje (OVA) para usarlos como herramientas de apoyo en la enseñanza de la química orgánica I.
- Diseñar y construir un ambiente virtual con actividades donde el estudiante utilice herramientas tecnológicas e informáticas que le permitan lograr un aprendizaje significativo sobre el tema de los compuestos orgánicos sus propiedades físicas y químicas.

- Complementar con programas informáticos como el VLabQ con los laboratorios reales para mejorar y optimizar la enseñanza de la Química y a su vez optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje dependiendo de las necesidades de cada usuario y su perfil pedagógico

Desarrollo de la estrategia

Esta estrategia da comienzo utilizando la plataforma Schoology Learning Management System, donde el docente genera las carpetas necesarias con las actividades que requiera de los estudiantes en el curso de química orgánica I. Como primera actividad el maestro solicitará al grupo elaborar un documento de una cuartilla en la que el estudiante lleva a cabo su presentación ante el grupo (ver figura 1).



Figura 1 Instrucciones para elaborar la presentación
Fuente: Elaboración propia.

En la actividad dos se solicita al alumno transcribir en su libreta las diapositivas cargadas en la carpeta y en equipos organizados exprofeso realicen un ensayo de mínimo tres cuartillas del contenido de éstas. Las

diapositivas cargadas en el archivo son dinámicas con gráficos en 3D interactivos, de diferentes tipos de enlaces, así como también los diferentes tipos de hibridación, tal como se muestra en la figura 2.



The image shows a screenshot of a virtual chemistry laboratory interface (VLabQ) within a Schoology LMS. The top banner features the SIBEEES SOFT logo and the slogan "Solo...Soluciones!!!". Below the banner, the VLabQ logo is displayed as "LABORATORIO VIRTUAL DE QUIMICA". The main interface includes a navigation bar with "Inicio", "Cursos", "Grupos", and "Recursos". The course title is "QUIMICA ORGANICA I: Sección 1". A sidebar on the left lists "Materiales" such as "Actualizaciones", "Libreta de calificaciones", "Medallas", and "Asistencia". The main content area shows a folder named "PRESENTACIÓN" with a task description: "La primer tarea consiste en presentarse cada uno de los participantes de la clase de Quimica organica I elaborando un documento de una cuartilla la cual contenga el nombre completo del participante, lugar donde curso su educación media, explique el ¿porque decididio escoger la carrera de biotecnologia como opción para estudiar su licenciatura? ¿por cuantos miembros esta integrada su familia? ¿cuales son sus planes futuros al concluir su formación superior.?" and a task titled "Conceptos de química orgánica" with instructions to transcribe slides and write an essay. The task is due on Thursday, September 14, 2017, at 11:59 pm. A right sidebar shows "Actividades próximas" for the same date.

Figura 2 Instrucciones para elaborar la actividad No. 2
Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente en la segunda unidad referente a hidrocarburos, se llevará a cabo un intercambio de conocimientos en el aula en el tema de alcanos (previsto en el plan de estudios) y se realizarán ejercicios de

nomenclatura en el pizarrón. A su vez se solicitará obtener una parafina en el laboratorio como producto final de la unidad y elaborará un modelo físico tridimensional de una molécula de alcano (ver figura 3)



Ejercicios de alcanos



Del libro de Química orgánica de Morrison boyd elabore 20 ejercicios de nomenclatura de alcanos

Vence Martes, 19 Septiembre, 2017 at 11:59 pm



Laboratorio virtual VLabQ



En esta tarea deberás descargar en tu computadora portatil el simulador Vlab Q. y leer el manual del usuario.

Vence Miércoles, 13 Septiembre, 2017 at 11:59 pm



Molecula de alcano



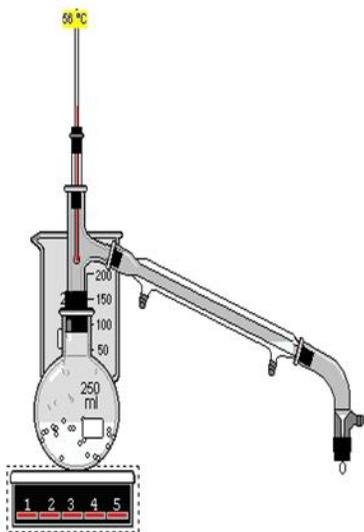
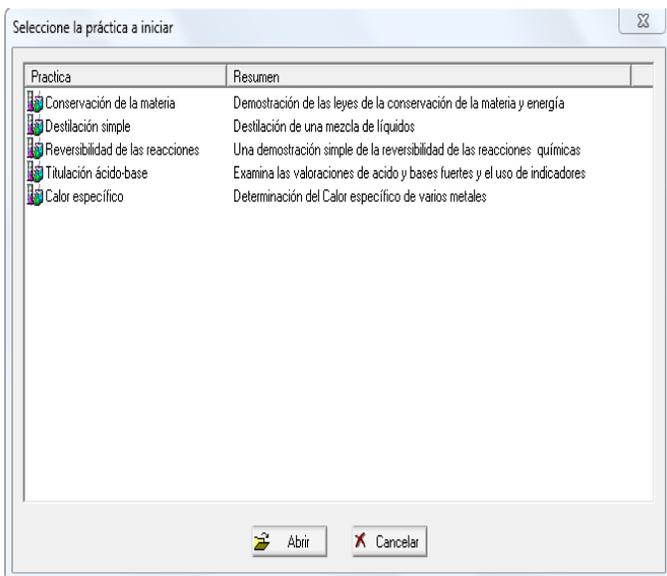
De acuerdo al sorteo realizado en clase elabore el modelo fisico tridimensional de la molecula de alcano que le toco de acuerdo a su equipo.

Vence Jueves, 21 Septiembre, 2017 at 11:59 pm

Figura 3 Instrucciones para elaborar la actividad 3.
Fuente: Elaboración propia.

En la actividad tres se solicitará a los alumnos que descarguen el simulador denominado VLabQ para posteriormente realizar prácticas en la sala de cómputo o en el aula, de tal manera que el alumno pueda realizar un análisis comparativo entre la práctica en el laboratorio en lo referente a la práctica de Destilación por arrastre de vapor y una destilación en un simulador.

Todas las prácticas en los laboratorios reales o virtuales, requieren que el estudiante demuestre el desarrollo de capacidades y destrezas tales como su auto preparación, la ejecución, la obtención de resultados, su evaluación y comunicación a través de un informe. La práctica que se llevará a cabo en el simulador es la de destilación de una mezcla de líquidos, en la cual se analizarán los resultados obtenidos en el laboratorio y en el simulador para posteriormente analizar ambos resultados y reportarlos en la bitácora de prácticas de laboratorio con las correspondientes conclusiones.



Conclusiones

El trabajo que aquí se presenta podría ser útil para docentes universitarios en el uso de las "TIC". Es una experiencia docente en la enseñanza-aprendizaje de la Química Orgánica donde se aplicó una metodología basada en el uso de las "TIC" para la facilitar la formación de nuestros estudiantes, obteniéndose las siguientes conclusiones principales:

1. El resultado principal al utilizar esta metodología, consistió en lograr un impacto positivo en la eficiencia terminal del curso y por consiguiente, un uso más eficiente de los recursos

institucionales destinados a la educación. Debe considerarse que cada día se incrementa el acceso a tecnologías como internet, libros electrónicos, computadoras y tabletas (entre otras), que impactan positivamente en el rendimiento académico de los alumnos.

2. Se facilitó la comprensión de los conceptos, debido a que "una imagen dice más que mil palabras". Esto es particularmente aplicable, cuando se emplean imágenes en movimiento describiendo fenómenos dinámicos y además simplificando lo tiempo de reflexión.
3. El material audiovisual puede ser consultado de manera extra-clase por los alumnos a través de dispositivos USB, teléfonos inteligentes, tabletas, y, también en la plataforma virtual Schoology Learning Management System
2. La implementación de las "TIC" objeto de este trabajo didáctico, constituye una herramienta pedagógica de suma utilidad para la enseñanza de la Química Orgánica I, considerando que dicha disciplina posee su propio lenguaje basado de manera importante en símbolos, que se auxilian con el uso de numerosas imágenes.

Referencias

- Bekerman, D. G. y Dankner L. A., La Pareja Pedagógica en el Ámbito Universitario, Un Aporte a la Didáctica Colaborativa, Formación Universitaria, 3(6), 3-8 (2010).
- Cabero, A. J., Las TIC en la enseñanza de la química: aportaciones desde la Tecnología Educativa,
- Carnoy, M., Las TIC en la Enseñanza: Posibilidades y Retos. En: Lección inaugural del curso académico 2004-2005 (en línea), (2004). <http://www.uoc.edu/inaugural04/esp/index.html>. Acceso: 5 de enero de 2012.

de la Química, Rev. Iberoam. de Educ. en Tecnología y Tecnología en Educación, No. 8, 9-15 (2012).

diapositivas dinámicas- en la asignatura de Química Orgánica en la Licenciatura de Farmacia, ARH Farmacéutica, 51(1), 191-200 (2010).

Franco M. F., Cruz L. O., Díaz G. M., Evaluación de la implantación de un nuevo recurso didáctico –

Gómez, D. A., Incorporación de las TIC en el aula de química, STUDIOSITAS.BOGOTA (COLOMBIA), 1(1), 18-22 (2006).

Hoffmann, R. y Torrence, V., Química imaginada: Reflexiones sobre la ciencia, 17-27, Fondo de Cultura Económica, México (2004).

Integración de las TIC en la Clase de Ciencia, Rev. Electr. de Invest. Educ., 12(2), 1-24, (2010).

Khvilon E., et al., Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente – Guía de Planificación, UNESCO, Ediciones Trilce, Montevideo, Uruguay (2004).

Marzocchi, V. y otros 4 autores, Incorporación de TIC de modelado molecular en la enseñanza universitaria

Miranda, A., Santos, G. y Stipcich, S., Algunas Características de Investigaciones que Estudian la

Química: vida y progreso, En BODALO, A. y otros (eds), Murcia, España (2007).

Jorge Lugo Álvarez

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español

Resumen

La educación artística representa un elemento importante en cualquier currículum del mundo, México no es la excepción prueba de ello es la presencia de este en todos los niveles de educación básica contando con identidad propia que le permite el abordaje de sus propios contenidos, la presente estrategia muestra la manera como las cogniciones distribuidas tienen especial relevancia en dicha asignatura dado a su carácter endógeno, exógeno, instrumental y social, mostrando los diferentes enfoques de abordaje de la música así como los beneficios que representa en sus diferentes dimensiones.

Palabras clave: Cogniciones Distribuidas, Educación Artística, Metodología Orff.

Abstract

Artistic education represents an important element in any curriculum in the world, Mexico is not the exception proof of this is the presence of this in all levels of basic education with its own identity that allows the approach of its own content, the present strategy shows the way in which the distributed cognitions have a special relevance in this subject given its endogenous, exogenous, instrumental and social character, showing the different approaches of approach to music as well as the benefits it represents in its different dimensions.

Keywords: Distributed Cognitions, Artistic Education, Orff Methodology.

Presentación

La educación artística en el currículum tuvo su mayor auge tras la llegada de José Vasconcelos a la Secretaría de educación del Gobierno Federal en el año de 1921, o al menos esa era su pretensión al tomar las riendas de la educación en México, su apuesta por configurar una educación integral a la par que con la lectura y escritura y las matemáticas debían también desarrollar habilidades artísticas que complementaran esta integralidad que refería, se podría decir que las cosas en la actualidad difieren de ese principio Vasconcelista, mucho de la realidad que vive la educación básica en la actualidad es debido a que no están cubiertas las escuelas con maestros de educación artística, y por el otro lado el desconocimiento de las artes como instrumento potenciador de las capacidades cognitivas Howard Gardner mencionaba en su libro *Artes mente y cerebro* que, *"las artes al igual que las ciencias y las matemáticas implican formas complejas de pensamiento"* principio que muy probablemente Vasconcelos compartía.

Son incontables los teóricos que hablan de la importancia de la educación artística como favorecedora de en el desarrollo de las funciones mentales superiores, sería pues importante que en los docentes surgiera un interés por conocer a fondo la implicación de esta asignatura en el currículum de la educación en México, retomar este principio y conocer al menos que es y que pretende en realidad la educación artística más allá de verla como un espacio recreativo, o una materia de relleno entre otras formas a las que se refieren despectivamente a dicha materia. Algunas veces desconociendo que se puede favorecer aspectos cognitivos, sociales, expresivos y emocionales, disciplinares etc., aspectos que forman integralmente a un individuo que si bien es menester educar por competencias y que hoy en día los saberes valorados son los que están más ligados a las profesiones de mayor demanda, las más rentables para las necesidades del mercado, no se puede dejar de lado la formación en la estética como disciplina filosófica que estudia las condiciones de lo bello en el arte y en la

naturaleza para formar seres sensibles, perceptivos, cooperativos, y por supuesto inteligentes en nuestra sociedad.

Fundamentación

La presente estrategia está fundamentada en la teoría de las cogniciones distribuidas que según la definición de Gavriel Salomon define el término cognición distribuida como los procesos de reacción, procesamiento, contrastación y difusión del conocimiento en los que los procesos mentales no tienen lugar en una sola cabeza, sino que están distribuidos en varias cabezas así como en diversos instrumentos y tecnologías, si bien como menciona el autor, el internet es el reino de la cognición distribuida no podemos dejar de lado los orígenes donde aún no existía la tecnología propia, aun así no quiere decir por cierto que el cuaderno de notas se estime irrelevante.

El esfuerzo del alumno por mantenerlo organizado habrá tenido como resultado la mejor codificación mental de gran parte de las ideas registradas en este, incluyendo en ello una comprensión y una retención mayores, a causa de su procesamiento elaborativo Perkins, (citado en Salomon, 1993) por su parte Wilhelm Wundt mencionaba que las funciones psicológicas superiores debían estudiarse mediante los métodos de las ciencias descriptivas como la etnografía, el folklore y la lingüística, Cole (Salomon, 1993) esto habla de que el ser humano como ser gregario por su naturaleza debe estar en contacto con personas lugares y cosas que funcionarían como "herramientas culturales", considerando la importancia de estas funciones y su relación con el "otro" para significarse como ser. Idea que sería reforzada por Alexander Luria quien menciona que lo que diferencia al hombre de los animales, es su capacidad para hacer uso y fabricación de herramientas mismas que modifican las formas de vida del hombre pero que a la vez es también modificada su condición psíquica, existiendo una dialéctica que retroalimenta tanto la una como la otra, por eso se menciona a partir de esta teoría que el conocimiento humano y la cognición no están confinadas en un individuo, sino también en espacios, en hechos o en el conocimiento de los objetos de nuestro entorno que sirven como mediadores para la adquisición del conocimiento, Vigotsky adquiere una gran

influencia y relevancia para las cogniciones distribuidas, si bien la terminología como tal no era la misma, sienta los referentes al determinar en su propia teoría la mediación, entendida como el uso de recursos materiales (herramientas) y mediadores más sofisticados (signos) para la adquisición del conocimiento, la primera se orienta fundamentalmente hacia afuera y la segunda hacia adentro hacia los procesos internos o funciones psicológicas secundarias incluidas el lenguaje, al cual Dewey se refiere como la herramienta de las herramientas.

Es pues aquí donde Perkins y Salomon retoman para sentar las bases para la teoría de las cogniciones distribuidas. Integrando las tecnologías del proceso de la información como elemento fundamental para el desarrollo de esta.

Se entiende pues la cognición distribuida los procesos de creación, procesamiento, contrastación y difusión del conocimiento en los que los procesos mentales no tienen lugar en una sola cabeza, sino que están distribuido en varias cabezas, así como en diversos instrumentos y tecnologías (Salomón). Así mismo convendría reconsiderar la cognición humana concibiéndola como redistribuida más allá del ámbito del organismo propio, y ello en distintos sentidos abarcando a otras personas, apoyándose en medios simbólicos y aprovechándose del entorno y de los artefactos, Pea (citado en Salomon, 1993).

Propósitos de las Artes en Educación Básica

- Desarrollen la competencia artística y cultural a partir de la apropiación de los lenguaje, procesos y recursos del arte con base en el trabajo pedagógico diseñado para potenciar sus capacidades, atender sus intereses y satisfacer sus necesidades socioculturales
- Adquieran los conocimientos y las habilidades propias de los lenguajes artísticos artes visuales expresión corporal y danza, música y teatro, que les permita desarrollar su pensamiento artístico, paralelamente a sus actitudes y

valores, mediante experiencias estéticas que favorezcan su creatividad

- Valoren la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural por medio del descubrimiento y la experimentación de los diferentes aspectos del arte al vivenciar actividades cognitivas, afectivas y estéticas (Plan de estudios 20011)

Según el acuerdo 592 mediante el cual se establece la articulación de educación básica hace referencia de la importancia de una secuencialidad en los contenidos y saberes que no excluyen a la educación artística, desde el enfoque didáctico en el nivel preescolar se centra en potenciar en los niños y las niñas la sensibilidad la iniciativa, la imaginación y la creatividad mediante experiencias con los lenguajes artísticos, en primaria que les permita comprender el entorno artístico y cultural que les rodea al participar en experiencias de aprecio, expresión y reflexión, y a en secundaria se centra en la apropiación de las técnicas que le permitan expresarse artísticamente, interactuar con distintos códigos, y reconocer la diversidad de relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos, (Plan de estudios 2011) es aquí donde toma relevancia el área artista al configurarse a diferencia que las matemáticas, español, la historia, las ciencias sociales entre otras que se configuran materias informativas, las artes lo hacen como formativas.

Educación Artística (Música)

Para entender la música La música pues se define como el bien combinar sonidos y silencios con el tiempo, Sonido se define, como una sensación producida en el órgano del oído por el movimiento vibratorio de los cuerpos transmitidos por un medio elástico REA (Real Academia Española) define sonido se puede dividir en dos partes una física mecánica y otra fisiológica la primera relacionada con variaciones de presión atmosférica, logrando la transmisión del sonido. por otra parte, está la fisiológica, el oído recibe el estímulo y es gracias a su complejo sistema lo transforma en impulsos

eléctricos que serán interpretados como sonido por el cerebro. Con base en observaciones de varios investigadores se sabe que escuchar ocupa un **55%** del tiempo de comunicación diaria, hablar el **23%**, leer **13%** y escribir solo **9%**. (Waisburg, Erdmenger, 2006).

Esto da una idea de la cantidad de estímulos auditivos e información de los cuales la música es la más vasta proveedora de estímulos de este tipo, estímulos que ingresan al cerebro dando paso a procesos perceptivos, a los que Rudolf Arnhem, (citado en Gardner, 1997) le interesaba demostrar que son un hecho cognitivo, "los sentidos desempeñan un papel crucial en nuestra vida cognitiva", el registro de un estímulo visual, auditivo o kinestésico servirá como catalizador de los recursos mentales y la formación de conceptos.

La música es una disciplina multidimensional que aborda estudios desde varios ámbitos:

- La música como lenguaje: desde la psicología se ha comparado la estructura de la música con la estructura del lenguaje, Sloboda (citado por Betes, 2000) proponiendo que así que la percepción de la música podría explicarse de la misma forma en la misma forma que un lingüista explica una frase,
- Enfoque educativo: en algunas investigaciones se ha utilizado la música como refuerzo o variable independiente, demostrando que la audición, la instrucción, o la ejecución musical pueden mejorar el aprendizaje escolar de materias como las matemáticas, el lenguaje y otras asignaturas del currículo Greer y cols. (citado por Betes 2000)
- Enfoque cognitivo: estos estudios se ocupan de estudiar como obtenemos la información acerca del mundo, como se codifica y convierte en conocimiento, e incluye procesos de como la atención, percepción, memoria, aprendizaje, pensamiento, lenguaje, motivación, y conducta, (Betes

2000) ninguna explicación psicológica podrá dar cuenta de las artes en toda su complejidad, el estudio de los procesos cognitivos superiores permitirá una mayor integración de teorías sobre arte, Crozier y Chapman (citado por Betes 2000)

- Enfoque cultural: Para Hargreaves y North (citado por Betes 2000) todo lo debatido sobre psicología de la música podría igualmente incluirse bajo el encabezamiento de psicología social y las diferentes formas en que cada persona crea, percibe, ejecuta, o reacciona a los sonidos musicales depende de las situaciones particulares en que se produce.
- Se podrían abordar más enfoques de estudio de la música, tema que no es el propósito de este trabajo sino solo mostrar el despliegue de cognición distribuida empleada en una clase de música de educación básica. A continuación, se mencionan algunas perceptivas pedagógicas.
 - Método Dalcroze
 - Método Suzuki
 - Método Kodail
 - Método Orff
 - Proyecto Murray Shafher
 - Método Willems
 - Método Garmendia-Varela

aprendizaje y desarrollo de la creatividad, es así pues de esta manera, las bases de la lengua hablada en cualquier idioma, van a ser fuente de canción, juegos recitaciones, dichos proverbios y cantos folklóricos llenos de ritmo y musicalidad,

La metodología Orff tiene tres principios básicos. Uno de ellos es que es participativa aprende haciendo, Piaget hablaba de la participación activa del niño para su desarrollo aplicando sus capacidades sensoriales y motoras para explorar, dentro de este principio se respeta el o los conocimientos previos del niño. Otro principio de esta metodología es que es un medio, no un fin no tiene grandes pretensiones para formar músicos, sino que se basa en la creatividad de la cual participan y convergen estudiantes y maestros para fortalecer experiencias estéticas, entendiéndose estas como la particularidad como se vive y experimenta la sensación y disfrute estético. Es aquí donde es coincidente con la postura Vigotskiana al hacer énfasis de la necesidad del lenguaje y la cultura para el desarrollo, Por último, el tercer principio busca el desarrollo personal y musical del niño, los conceptos y habilidades pueden ser desarrollados a través de las actividades pero es la calidad de la experiencia la que intensifica la experiencia estética enriqueciendo la vida de los estudiantes y maestros.

Estrategia

Método Orff.

El método Orff es una estrategia pedagógica para el aprendizaje y la enseñanza de la música basado en el uso de la voz, ya sea cantada, recitada o hablada, el uso de instrumentos o percusión corporal y la experimentación del movimiento por medio del baile folclórico o la expresión corporal creativa, este método da gran importancia a la experimentación de los elementos, de la música aplicados a la ejecución instrumental o vocal y al movimiento corporal como medio de

Tipos de aplicación

- El cuerpo como instrumento. - Permite una educación del ritmo por medio de los movimientos del cuerpo
- Ritmo y palabra. - por medio de frases es decir mediante el uso del lenguaje se aprende a llevar el ritmo
- A través de la música. - se hace uso del folklor, así como del contexto mediante canciones infantiles y pedagógicas

Desarrollo

ACTIVIDAD: juego de entonación con ilustraciones.

Este juego permite que el niño lea, sin conocer ni las notas musicales ni las letras. Se ejecuta el ritmo del lenguaje por medio de las percusiones corporales o algún instrumento Orff, se canta tomando en cuenta el acento natural de las palabras y puede acompañarse con instrumentos que sirvan de apoyo en la entonación, proporcionándole seguridad al cantar.

El juego consiste en su primera fase, en una serie e ilustraciones colocadas una detrás de otra, en un caballete, o con un proyector de diapositivas, cada ilustración debe representar algún objeto conocido por los niños, comenzar con alguna palabra que tenga dos sílabas (ca-sa, me-sa, si-lla).intercalar entre cada dos, tres o cuatro ilustraciones una hoja en blanco, que servirá de descanso, para respirar y sentir el silencio o ausencia de sonido, durante el cual, los niños repetirán mentalmente la palabra de la ilustración anterior

Desarrollo.

Los niños se sentarán en el piso sillas o bancos adecuados a su tamaño, frente la educadora que tendrá junto a ella, las ilustraciones para poder cambiarlas fácilmente

Se canta la palabra ocho veces con entonación de tercera menor, (ejemplo: Sol-Mi) y se ejecutan percusiones corporales en determinadas partes del cuerpo (una

percusión por sílaba). Los niños imitarán las percusiones que ejecute la educadora. Al cambiar la ilustración cambiara la percusión corporal, continuando así mientras se observe interés en el juego,

Percusiones corporales: palmadas, muslos, rodillas, hombros (tocarlos rítmicamente), pegar en el piso con los nudillos de los dedos, etc.

ACTIVIDAD: Jugando con una canción.

1. 1.-Se conversa con los niños en una forma sencilla para introducirlos en el tema de la canción
2. 2.-El facilitador canta la canción sin acompañamiento, entonando **correctamente** y con sencillez
3. 3.-para aprenderla se juega al **eco rítmico y melódico**, el maestro canta una frase ejecutando el ritmo con un tipo de percusión corporal, después los niños imitan el canto y percusiones.

Desarrollo.

Una vez aprendida la canción en la forma indicada, se sugieren las siguientes combinaciones:

1. Cantar la canción un par de veces efectuando matices de contraste (p, mf y f) [suave, medio fuerte, fuerte]
2. cantarla ejecutando el ritmo de la canción, se puede ejecutar con algún instrumento u objeto
3. Cantarla ejecutando el pulso con percusiones corporales o instrumentos
4. Cantarla ejecutando el acento con percusiones corporales o instrumentos
5. Cantarla ejecutando el pulso con palmadas y caminando
6. Cantarla ejecutando el acento con percusiones corporales o instrumentos y el pulso con el paso
7. Dividir el grupo en dos equipos. Equipo 1: canta, Equipo 2: ejecuta

pulso con percusiones corporales o instrumentos. Alternar las actividades entre los equipos.

8. Dividir el grupo en dos equipos. Equipo 1: ejecuta el ritmo. Equipo 2: ejecuta el pulso siempre cantando
9. Dividir el grupo en tres equipos. Equipo 1: ejecuta el ritmo, Equipo 2: ejecuta el pulso, Equipo 3: ejecuta el acento.
10. Procurar cantar siempre ejecutando matices de intensidad y de contraste en el timbre de los instrumentos

Conclusiones.

Uno de los aportes importantes de Vygotsky, el verdadero avance en el razonamiento infantil, puede operacionalizarse como la diferencia entre el rendimiento independiente del niño y su rendimiento en colaboración con el adulto. El potencial que capta esta diferencia recibió el nombre de "zona de desarrollo próximo", coincidiendo con la postura de Perkins, quien afirmaba que la cognición no se produce en solitario, y es aquí pues donde comienza a configurarse las cogniciones distribuidas y como se mencionó con anterioridad las artes no se excluyen de esta postura, Las actividades musicales convergen con las cogniciones distribuidas desde los esquemas internos, los símbolos, los artefactos, las tecnologías, los "Aportes" a los que se refiere Gibson 1979-1982 (comentado en Salomon,2000), en cada uno de los instrumentos Orff, entendidos estos como las propiedades percibidas y reales de una cosa, que determinan la manera como la cosa podría utilizarse. "Ni las **artes** ni las ciencias son resultado de los procesos solitarios de las mentes de pintores o físicos, sino un proceso distribuido en el que todas las mentes cuentan y colaboran" (Casacuberta 2007)

¿Precedió el canto a la palabra? o ¿la palabra indujo a los hombres a cantar? Son las preguntas con que Dufourk inicia su trabajo sobre la historia de la música, haciendo referencia que la música es tan antigua como el ser humano, siendo las manos y la voz los primeros instrumentos del hombre. En Egipto hacia el 2500 a.C. fue intensa la vida musical

con danzas fúnebres, la música griega fue esencialmente vocal, todas las obras líricas (monólogos, diálogos, coros) se cantaban, la música Romana, se apasionaba por el ritmo, la danza, la declamación cantada, los himnos religiosos (Dufourk, 1974). Son solo algunos momentos históricos donde se recupera la necesidad de comunicar, es decir transmitir mensajes donde algunas veces se sustituye la palabra por pasajes musicales, con una intensidad, frecuencia, velocidad, tonalidad y timbre específicos para cada situación, el lenguaje como constructo social y cultural propio de las cogniciones distribuidas se mantiene a través de la expresión musical en sus diferentes formas.

Referencias

- Alex Kozulin, (1990) La psicología de Vigotsky, Madrid España, editorial Alianza.
- Betés de Toro Mariano (2000) Fundamentos de musicoterapia, Madrid España, ediciones Morata
- Casacuberta David, (2007). Cognición distribuida y educación para la ciudadanía, Trasversales N° 8, recuperado de <http://www.trasversales.net/t08dc.htm>
- Dufourk Norbert, (1963) Breve historia de la musica1, México, editorial Fondo de Cultura Económica.
- García M. Rivas, Arroyo A. García E., García Conde E. De Yonghe Y. (1985) Actividades Musicales Preescolares, D.F. México, Editorial Kapelusz Mexicana.
- San Martin Patricia, Cenacchi Marisa, Red de Educadors Musicales-UNR, Santa Fe Argentina recuperado de <https://metodologiamusicalunr.wordpress.com/metodo-orff/>
- Secretaria de Educación Pública. (2011). Plan de estudios. México: SEP.

Vigotsky lev. (2001). La imaginación y el arte en la infancia, D.F. México, ediciones Coyoacán

NORMAS PARA COLABORADORES

La Revista Visión Educativa IUNAES, publica trabajos que deben ser inéditos y originales.

Los tipos de trabajos que se pueden publicar son los siguientes:

- Artículos de investigación científica en el ámbito educativo, concluidos o en proceso.
- Artículos de reflexión sobre temáticas originales y asociadas a la investigación.
- Artículos de reflexión sobre temáticas no derivadas de investigación.
- Propuestas de intervención.
- Guías sobre temática diversa.
- Ficha técnica de instrumentos de investigación.

Los trabajos no deberán exceder las 20 páginas, a excepción de la ficha técnica, tamaño carta, interlineado doble, con márgenes simétricos a 2 cm. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association) en su tercera versión en español o sexta en inglés.

Los trabajos se deberán enviar a la dirección electrónica de la revista revistaiunaes@hotmail.com. La recepción de un artículo se acusará en un máximo de siete días, y se informará al autor sobre el estado de éste en un plazo máximo de tres meses.

Si así lo consideran los árbitros, la aceptación definitiva podrá depender de que se acaten las sugerencias o modificaciones del trabajo que se propongan al autor(es).

Como trámite fundamental, cuando el artículo es aceptado para publicación, los autores de los artículos deberán ceder los derechos de publicación a la revista mediante una carta de cesión de derechos que se les enviará a su correo electrónico.

Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción vía electrónica son del editor, aunque se atenderá a cualquier petición razonable por parte del autor para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones por vías diferentes.

La revista se reserva el derecho de reproducir en otros medios impresos o electrónicos los artículos aceptados