



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

**NUEVA ÉPOCA Vol. 9, Número 20
Octubre de 2015–Marzo de 2016**

VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 9, No. 20, Octubre de 2015 a Marzo de 2016,
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.

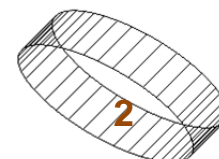


VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Nueva Época Vol. 9, Número 20, Octubre de 2015-Marzo de 2016

CONTENIDO

INVESTIGACIÓN	
Aplicación de la cartografía conceptual en educación superior. El caso de la asignatura de agencias de viajes	6
<i>Graciela Gómez Lecuona, Hermelinda Patricia Leyva López, María Dolores García Martínez y Sergio Tobón Tobón</i>	
La normalidad mínima como detonante de estrés en docentes de grupo del nivel primaria	20
<i>Domitilo Gutiérrez Rodríguez</i>	
Evaluación del pensamiento crítico de estudiantes universitarios	40
<i>Norma Daniela López Ibarra y Jaime Fernández Escárzaga</i>	
Las competencias investigativas en el proceso formativo de los alumnos de LIE en la UCEM	56
<i>Alba Yolanda Ortega Cárdenas</i>	
Dinámica de la identidad profesional de la enfermera	61
<i>Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez e Ivonne Balderas Gutiérrez</i>	
ARTÍCULOS	
El síndrome de la globalización cultural: omnipresente, ambivalente, incierto e incognoscible. ¿Cómo afecta al patrimonio cultural?	72
<i>Milagros Elena Rodríguez</i>	
La evaluación docente en México ante la opinión pública. Una mirada hacia las instituciones de educación superior	86
<i>Jesús José Arzola Rodríguez</i>	
Educación inclusiva, discursividad y diversidad: desafíos para avanzar sobre el enfoque	94
<i>Aldo Ocampo González</i>	
El desplazamiento de las bellas artes en la formación de docentes: caso escuelas normales de México	105
<i>Martín Muñoz Mancilla</i>	
Enseñar lenguas es poesía (Al dejar aprender; dejar oír, hablar, leer, escribir)	114
<i>Jacqueline Zapata</i>	
El directivo escolar como catalizador de la calidad educativa	129
<i>Moisés Favila Esquivel</i>	
Inclusión de un quinto paso al Método de Polya	138
<i>Enrique de la Fuente Morales</i>	
INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	
Cuestionario para identificar estilos de aprendizaje	144
<i>Manuel de Jesús Mejía Carrillo y Adla Jaik Dipp</i>	



REVISTA ELECTRÓNICA VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Adla Jaik Dipp

CONSEJO EDITORIAL

MIEMBROS LOCALES

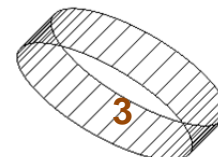
Dr. Enrique Ortega Rocha (*Universidad Interamericana para el Desarrollo; sede Durango*); **Dra. Alejandra Méndez Zúñiga** (*Universidad Pedagógica de Durango*); **Dr. Raymundo Carrasco Soto** (*Secretaría de Salud de Estado de Durango*); **Dra. Magdalena Acosta Chávez** (*Universidad Juárez del Estado de Durango*); **Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar** (*Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo; Nuevo Valle*); **Dr. Jesús Carrillo Álvarez** (*Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango*); **Mtro. Heriberto Monarrez Vásquez** (*Secretaría de Educación del Estado de Durango*); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*); **Mtro. Mario César Martínez Vázquez** (*Centro Pedagógico de Durango*); **Dr. Luis Manuel Martínez Hernández** (*Red Durango de Investigadores Educativos*); y **Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo** (*Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo; Buenos Aires*).

MIEMBROS NACIONALES

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 del Golfo de México*); **Dr. José Luís Pariente Fragoso** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez** (*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*

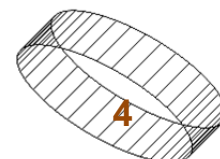
**Directora Académica
de Posgrado**
Adla Jaik Dipp

Ilustración de portada
Antonio Ruiz

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 y al Índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI

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



EDITORIAL

El 2 de septiembre de 1990, el Colegio Anglo Español inicia labores en un edificio del centro de la ciudad de Durango, una verdadera joya arquitectónica de tipo colonial que data del año 1897. El 2 de mayo de 1995 se inaugura el nuevo plantel ubicado en el Fracc. Real del Mezquital, ofreciendo a la sociedad de Durango las secciones de preescolar y primaria y en septiembre de ese mismo año inicia labores en Secundaria.

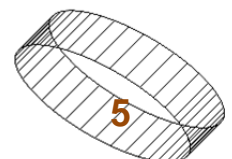
En 1998 se crea el Instituto Universitario Anglo Español, que inicia con la Maestría en Educación, en las instalaciones del centro de la ciudad. Para el año 2000 ofrece la Maestría en Administración de Tecnologías y Sistemas de Información y para el año 2001 se colocó la primera piedra de las instalaciones propias del Instituto Universitario Anglo Español ubicadas también en el Fracc. Real del Mezquital, edificio que albergó a la Preparatoria y al Posgrado.

En enero de 2005 el Instituto apertura el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación y en el año 2014 ofrece las maestrías de Ingeniería Administrativa y Psicología Organizacional.

En esta fecha que conmemoramos el 25 aniversario del Anglo Español, y particularmente el 10º aniversario de la apertura del Programa Doctoral en Ciencias de la Educación, se logró la certificación en todos los niveles y en todos los procesos, bajo la Norma ISO 9001 – 2008.

Estos 25 años de trabajo han estado permeados por nuestra misión de Formar Líderes con valores humanos y calidad académica.

M.E. Alia Lorena Ibarra Ávalos
Directora General



APLICACIÓN DE LA CARTOGRAFÍA CONCEPTUAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE LA ASIGNATURA DE AGENCIAS DE VIAJES

Graciela Gómez Lecuona
Instituto Politécnico Nacional
Escuela Superior de Turismo
ggomezle@ipn.mx

Hermelinda Patricia Leyva López
Instituto Politécnico Nacional
Escuela Superior de Turismo
hleyval@ipn.mx

María Dolores García Martínez
Instituto Politécnico Nacional
Escuela Superior de Turismo
mdgarciam@ipn.mx

Sergio Tobón Tobón
Centro Universitario CIFE
stobon@cife.ws

Resumen

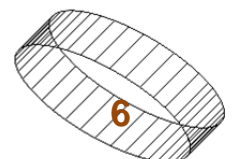
La actividad económica en nuestro país se ha visto mermada por situaciones políticas, sociales y económicas, por lo que el turismo es punto clave para el desarrollo, la prosperidad y bienestar de las naciones. En este contexto, las agencias de viajes se repositionan y expanden sus servicios, con presencia en el área virtual, lo que facilita a los viajeros organizar sus viajes con mayor comodidad, realizar su reservación y consultar servicios al mejor precio ofertado.

Palabras clave: Agencia, turismo, ocio, turista, tiempo libre.

Abstract

Economic activity in our country has been undermined by political, social and economic situations, so that tourism is a key point for the development, prosperity and welfare of nations. In this context, travel agents are reset and expand their services with virtual presence in the area, making it easy for travelers organize their trips more comfortable, make your reservation and get the best price offered services.

Key words: Agency, tourism, leisure, tourist, free time.



Résumé

L'activité économique dans notre pays a été ébranlée par des situations politiques, sociales et économiques, ainsi que le tourisme est un point clé pour le développement, la prospérité et le bien-être des nations. Dans ce contexte, les agents de voyages sont remis à zéro et à étendre leurs services avec une présence virtuelle dans la région, ce qui rend facile pour les voyageurs à organiser leurs voyages plus confortable, faites votre réservation et consulter les services au meilleur prix offert.

Mots-clés: Voyage, tourisme, loisirs, tourisme, loisirs.

Introducción

La forma de vacacionar o utilizar el tiempo de ocio ha variado, a causa de las necesidades que cada individuo tiene para su esparcimiento y relajación, ya que ahora, el nuevo turista requiere y busca experiencias diferentes a las ya tradicionales como lo son el clásico turismo de sol y playa, por el turismo de salud, religioso, ecológico, rural, etc.

La apertura de nuevos medios de transportación y rutas que facilitaban el traslado masivo de pasajeros, ocasionó que las agencias de viajes que en un inicio se dedicaban a ofrecer los servicios básicos de diversos prestadores a baja escala, crecer hasta convertirse en las grandes agencias mayoristas de hoy en día con el apoyo del avance tecnológico y el uso de programas aplicados a la venta de productos turísticos, ha provocado una gran migración de agencias al área virtual, creando la necesidad de generar a especialistas en esta materia, donde puedan reservar y cotizar desde el medio de transporte hasta un Hotel de Gran Turismo o una cabaña en medio del bosque con todas las comodidades y al mejor precio de acuerdo a las promociones que los prestadores de servicios ofrezcan y a las necesidades que los turistas requieran en determinado tiempo y espacio.

En México, la segunda actividad económica más importante en cuestión de ingresos dentro del Producto Interno Bruto (PIB) es la actividad turística, por lo tanto, la Organización Mundial del Turismo (OMT) junto con la Secretaria de Turismo (SECTUR) la apoyan, estableciendo prioridades en el Plan Nacional de Desarrollo (PND), mismo que el Primer Mandatario de la Nación, lo establece como prioridad económica para atraer ingresos al país, al ser el turismo una área de oportunidad al ofrecer productos de calidad e innovar en el servicio, cubrir las necesidades y exceder las expectativas de cada individuo que tenga la intención, la necesidad y posibilidad de vacacionar, ya que el tiempo libre y por consecuencia el turismo es un derecho de todo ser humano.

Estudios realizados por la OMT, muestran que lejos de reducir el turismo en todo el mundo, seguirá creciendo y la aportación de éste a las economías mundiales van ligadas a su crecimiento.

A pesar de la importancia de las agencias de viajes para el desarrollo socioeconómico de la sociedad y la calidad de vida de las personas, actualmente hay muchas confusiones y vacíos frente a su definición, características centrales, diferencias con otras organizaciones y tipos. Clarificar esto es clave para fortalecer



la investigación en área y consolidar el sector. Es así como el propósito del presente artículo es realizar una sistematización y análisis de la información en torno al concepto de “agencias de viaje” que permita comprender con claridad su naturaleza. Esto es clave también en la docencia, para formar a los futuros profesionales de esta área.

Metodología

Tipo de estudio

Se hizo un estudio cualitativo, basado en el análisis del discurso, enfocado en aclarar los ejes claves del concepto “agencias de viajes”.

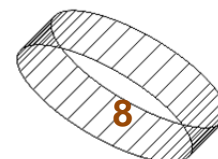
Estrategia de investigación

Para realizar el estudio se siguió la metodología de la cartografía conceptual propuesta por Tobón (2004, 2013). Esta metodología consiste en estudiar con profundidad un concepto para sistematizar la información existente sobre éste, construir los aspectos faltantes tomando como base la información que hay, comprenderlo y comunicarlo con claridad en la comunidad académica. También se aplica a teorías, enfoques y metodologías. Se basa en el estudio de fuentes primarias y secundarias siguiendo ocho ejes (véase la Tabla 1).

Tabla 1.

Ejes de la cartografía conceptual del concepto “agencias de viajes”

Eje de análisis	Pregunta central	Componentes
1.Noción	¿Cuál es la etimología del concepto de agencias de viajes, su desarrollo histórico y la definición actual?	-Etimología -Definición actual -Desarrollo histórico del concepto
2.Categorización	¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de agencias de viajes?	-Clase inmediata: definición y características -Clase que sigue: definición y características
3.Caracterización	¿Cuáles son las características centrales del concepto de agencias de viajes?	Describir las características claves del concepto teniendo en cuenta la noción y la categorización. Explicar cada una.
4.Diferenciación	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto de agencias de viajes socioformativa?	Se indican los conceptos similares, se definen y se diferencian del concepto analizado.



Eje de análisis	Pregunta central	Componentes
6.Vinculación	¿Cómo se vincula el concepto de agencias de viajes con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?	-Se describen uno o varios enfoques o teorías diferentes a la categorización que brindan contribuciones a la comprensión, construcción y aplicación concepto. -Se explican las contribuciones de esos enfoques.
7.Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de las agencias de viajes	Describir los pasos generales para aplicar el concepto.
8.Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto de agencias de viajes?	Describir un ejemplo concreto que ilustre la aplicación del concepto y aborde los pasos de la metodología. Debe contener detalles del contexto.

Fuente: Tobón (2014).

Fases del estudio

El estudio conceptual se llevó a cabo siguiendo las siguientes fases:

Fase 1. Búsqueda de fuentes primarias y secundarias. Esta búsqueda se hizo empleando Google Académico.

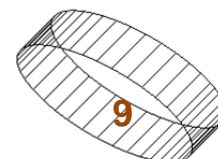
Fase 2. Selección de las fuentes pertinentes al estudio. Los criterios para seleccionar las fuentes primarias y secundarias fueron: 1) los libros debían tener autor, título, editorial y año como mínimo; 2) en el caso de los artículos, debían poseer autor, título, revista y número; 3) en el caso de otros documentos, presentar autor, título, año.

Fase 3. Realización del análisis cartográfico. Una vez se tuvieron las fuentes primarias y secundarias, se procedió a elaborar la cartografía conceptual siguiendo en orden cada uno de los ocho ejes descritos en la Tabla 1.

Fase 4. Revisión, mejora y publicación del estudio. El análisis fue revisado por un colega experto en la temática, dio algunas sugerencias, se tuvieron en cuenta y con base en ello se presentó el artículo final.

Resultados

A continuación se describen los resultados del estudio sistematizados siguiendo los ejes de la cartografía conceptual.



¿Qué son las agencias de viajes?

Agencia de viajes es una empresa turística dedicada a la intermediación, organización y realización de proyectos, planes e itinerarios, elaboración y venta de productos turísticos entre sus clientes y determinados proveedores de viajes, como por ejemplo: transportistas (aerolíneas, cruceros, etc.), servicio de alojamiento (hoteles, albergues, cabañas, etc.), con el objetivo de poner los bienes y servicios turísticos a disposición de quienes deseen y puedan utilizarlos. (ABC, s/p).

Las Agencias de Viajes, por el importante papel que desempeñan en su trato con el consumidor y el tipo de obligaciones que asumen, es regulada de forma exhaustiva por las legislaciones de los diversos países y regiones que permitan establecer empresas que garanticen no solo a los usuarios sino, a las mismas agencias un desarrollo claro, estandarizado y de calidad.

En la historia, las agencias de viajes son las empresas que más cambios han tenido, por la necesidad de ir modificando su estructura y forma de trabajar para satisfacer las múltiples necesidades y expectativas de los turistas.

Antes del siglo XIX, la gente solía viajar muy poco y cuando lo hacía, era por motivos ajenos al placer, con la introducción del ferrocarril y del barco a vapor, el motivo de viajar cambió, sin embargo, era un privilegio que solo gozaba la alta sociedad, ya que para el resto de la gente esta idea no entraba en sus planes, porque la economía familiar al igual que las malas condiciones laborales, se los impedía.

Posteriormente, con el surgimiento de movimientos como el obrero, se logró la reducción de la jornada laboral, vacaciones anuales pagadas, sanidad y educación gratuita para los trabajadores, lo que propicio mayor ingreso, tiempo libre, nivel cultural, y la inquietud por conocer más allá del entorno; aunado a ello, el surgimiento de mejores medios de comunicación y el desarrollo de la navegación, más y más gente se daba la oportunidad de disfrutar unos días de descanso para conocer otros lugares, creándose con todo esto, un gran fenómeno económico-social llamado "turismo de masas".

La gente estaba preparada para salir, lo que hacía falta ahora era que le dijeran a ¿dónde?, ¿cómo? y ¿cuánto? le costaría el viaje a aquel lugar que tanto deseaba conocer, es entonces, cuando las agencias de viajes adquieren mayor importancia.

Al final de la Segunda Guerra Mundial, la gente estaba ansiosa por viajar, maestros, oficinistas, amas de casa, y otros tantos, visualizaron oportunidad de desarrollo laboral en el negocio de las agencias de viajes. (Acerenza, 1990:21-30).

¿Dentro de qué clase general se encuentran las agencias de viajes?

Las Agencias de viajes se encuentran dentro de la clase general del Sistema Turístico, compuesto por múltiples elementos vinculados y en constante actividad, se compone de cuatro elementos según la OMT, la demanda, la oferta, el espacio geográfico y los operadores del mercado, Bullón propone siete elementos: la

demanda, la oferta, la infraestructura, la superestructura, los atractivos y las facilidades.

La demanda representada por las personas que viajan y usan los servicios e instalaciones creadas para su recreación; la oferta conformada por el conjunto de elementos que atraen al turista hacia el destino y logran satisfacer sus necesidades y expectativa; los recursos y atractivos turísticos que son los elementos que motivan al turismo para que se desplacen; la planta turística, formada por las empresas que faciliten la permanencia del turista en el destino; la infraestructura formada por todos los elementos que proporcionan servicios a la población y a los turistas; los elementos institucionales formados por la legislación turística en general (Boullón, 1991:31-35).

El Programa Sectorial de Turismo (PST), es el instrumento rector de la planeación nacional del desarrollo que expresa las políticas, objetivos, estrategias y lineamientos generales en materia económica, social y política del país, concebidos de manera integral y coherente para orientar la conducción del quehacer público, social y privado. Es el documento normativo de largo plazo, en el que se definen los propósitos, la estrategia general y las principales políticas del desarrollo nacional, así como los Programas de Mediano Plazo que deben elaborarse para atender las prioridades sociales, económicas y sectoriales del mismo.

¿Cuáles son las características de las agencias de viajes?

Las características esenciales de las agencias de viajes, derivan de sus funciones principales (asesora, organizadora, técnica, comercial), en cualquiera de los casos que sea su función, la agencia de viajes siempre se distingue por ser el intermediario entre el prestador de servicio y el cliente final.

Algunas características de toda agencia de viajes minorista son:

1. La gran mayoría de los ingresos que recibe una agencia de viajes, siempre será derivado de las comisiones que pacta con los prestadores de servicios.
2. El crecimiento de las agencias de viajes se da en un inicio como minorista, luego convirtiéndose en mixta (minorista-mayorista), posteriormente como mayorista y en algunos casos llegan a ser operadoras, es decir, mediante crecimiento vertical.
3. Se otorga el servicio de asesoría y consultoría de viajes.
4. Uso de manuales especializados y en algunos casos uso de globalizadores y portales especializados.
5. Personal altamente especializado en cultura turística.

¿De qué otros conceptos cercanos se diferencian las agencias de viajes?

Las agencias de viajes se diferencian entre otras agencias comerciales o de servicios, en cuanto a su tipo de las:

- Agencias Arrendadoras, se distinguen por ofrecer renta de transportes terrestres exclusivamente.
- Agencias de mercadotecnia, trabajan en la promoción y publicidad de diversos productos y servicios, incluyendo servicios turísticos.
- Agencias de representaciones, dedicadas a la venta de servicios de una o varias empresas, existen representaciones de diversas empresas turísticas, como lo son de hospedaje y navieras entre otras, las cuales dan la exclusividad de venta de sus servicios a una sola empresa, no necesariamente agencia de viajes.
- Agencias Aduanales, son las que tramitan productos importados o de exportación.

¿Qué clases de agencias de viajes existen?

Según la forma de implantación en el mercado, los grados de integración vertical y horizontal, las formas de actuación y los tamaños de las empresas, las Agencias de Viajes pueden ser clasificadas en:

Mayoristas-Art.32, Reglamento de la Ley Federal de Turismo (RLFT): “son las que organizan, elaboran y ofrecen toda clase de servicios y viajes combinados para su venta a los minoristas. Las mayoristas no pueden ofrecerlos directamente al consumidor, por lo tanto, son los minoristas quienes las ofrecen”. (RLFT, 1999:8).

Minorista Art.31, (RLFT): “...éstas comercializan el producto de los mayoristas y lo venden directamente al usuario turístico. Así también proyectan, elaboran, organizan o venden al turista toda clase de servicios y viajes combinados, no pudiendo ofrecer ni comercializar sus productos a través de otros servicios”. (RLFT, 1999:8).

Agencias de viajes de acuerdo a su Publicidad.

Para este caso y cuando la agencia tiene a menudo la necesidad de hacer publicidad, puede enfocarse en dos grandes categorías que dependerán del área donde operan:

1.- Si la agencia está ubicada en un determinado lugar que recibe mucho turismo, su publicidad estará orientada hacia la información y venta de aquellos servicios que le serán de utilidad al viajero mientras visita ese punto de destino, ofreciéndole por ejemplo facilidades de cambio de moneda, venta de boletos para eventos locales, alquiler de autos, tipos de excursiones, etc.

2.- Si la agencia de viajes tiene su negocio en zonas que generan corrientes de turistas, pero hacia otros lugares, su publicidad se inclinará hacia la venta de tours y servicios a este tipo de clientes potenciales.

Nota: Tanto las agencias mayoristas como minoristas, pueden hacer uso simultáneo de estos dos tipos de publicidad.

Clasificación de las agencias de viajes de acuerdo a su actividad.

Emisoras: donde está la gente que tiene intención de viajar.

Receptoras: se ubica dónde llega el turismo de masas.

Agencia emisora - receptiva.

Clasificación de las agencias de viajes de acuerdo al producto o mercado que manejan.

Por producto: trabajo, excursiones, investigación.

Mercado: gente de la 3ª edad, estudiantes, deportistas, familias.

Clasificación según el tráfico de viajeros.

Emisoras (outgoing): las agencias de esta categoría se enfocan en enviar viajeros a áreas geográficas distintas del lugar donde se encuentra la propia agencia.

Receptivas (incoming): estas se ocupan de atender o traer turistas de otras áreas geográficas al lugar donde la agencia se localiza.

Las agencias receptivas tienen a su vez dos modalidades: las situadas en zonas de gran afluencia turística y las agencias de viajes grandes o medianas que cuentan con departamentos receptores.

Agencias emisora-receptivas: organizan el tráfico en ambos sentidos, el 35.8% de las agencias son de este tipo.

El enfocarse en una u otra categoría dependerá de la experiencia con la que cuente la agencia, y los agentes que en ella laboren, sin embargo, sea un caso u otro, es conveniente que antes, la empresa lleve a cabo un estudio de mercado, para saber cuál es la más conveniente y los proveedores con los que puede contar.

Clasificación de la agencia de viajes, según el canal de distribución.

Agencias implant: son pequeñas oficinas o dependencias que las agencias de viajes instalan en empresas de clientes potenciales, con el fin de atender eficientemente los servicios que estas solicitan. Son oficinas que normalmente cuentan con uno o dos empleados, los cuales están en constante contacto con los viajeros de la empresa.

Agencias de viajes por franquicia: en este caso, la franquiciadora concede a la agencia franquiciada, el derecho de explotar el negocio siguiendo unas técnicas comerciales uniformes, le aporta también la marca, la imagen corporativa, el Know How (el saber hacer), los productos, la formación de los trabajadores, el plan de marketing y la gestión de las compras. Por su parte, la agencia franquiciada pagará una cuota periódica a la franquiciadora.

Agencias de viajes virtuales. Estas nacieron del incremento del uso de Internet. Hoy en día, miles de personas en todo el mundo pueden por medio de la

red, hacer de forma rápida y sencilla las reservaciones de su viaje de negocios o sus vacaciones familiares.

Esta nueva modalidad de oferta-demanda de viajes, se ha ido convirtiendo más que en una amenaza, un reto para las agencias de viajes tradicionales, las cuales ya comienzan a ofrecer además de sus servicios directos, aquellos que puede hacer a través de Internet.

Aunque esta modalidad ha presentado algunos inconvenientes como el pago y la privacidad de la información, estos problemas han ido disminuyendo, por lo que cada vez más gente opta por hacer sus reservaciones a través de este medio.

¿Con qué áreas o sectores se vinculan las agencias de viajes?

Las agencias de viajes, se caracterizan por su desempeño en la consultoría de información que ofrecen, teniendo en cuenta la diversidad de distintos sectores que la acompañan, desde el punto de vista económico, en el bienestar social y en el consumo de servicios que están favoreciendo tanto a la oferta como a la demanda en nuestro país, por tal motivo, es muy importante el sector de las agencias por la actividad económica que genera riquezas o también llamadas divisas.

Dentro del Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2007-2012), se enfatiza la mejora de los procesos sociales, económicos y de sustentabilidad, es por eso que la Secretaría de Turismo retoma estos puntos, para hacer cumplir en forma de instrumentos para que el turismo, sea una prioridad nacional, todavía esto lo contempla, el PST 2007-2012, del sexenio del Presidente Felipe Calderón Hinojosa, dando así la apertura de la vinculación con el PND.

En representación de la Asociación de Agencias de Viajes, el Lic. Jorge Hernández Delgado, menciona la intervención del Presidente de la República, Lic. Enrique Peña Nieto, sobre el reconocimiento y compromiso del sector, para sumarse a las tareas del crecimiento nacional, que sirva para la generación de empleos y bienestar a las familias mexicanas.

Interdisciplinariedad del Turismo.

Las Agencias de Viajes al estar dentro del sistema turístico, forman parte de una serie de actividades que realiza el ser humano durante sus viajes o estancias fuera de su lugar de origen, por ende, las actividades que realiza el viajante son de diversa índole e inmiscuyen todo tipo de disciplinas, se mencionan algunas de ellas a continuación:

Economía. La actividad turística, es la segunda actividad más importante de nuestro país.

Tiempo libre ocio y recreación. Actividades turísticas que se realizan dentro del tiempo libre de los vacacionistas.

Sustentabilidad. Uso racional de los espacios y atractivos turísticos.

Hermenéutica. Conceptualización interdisciplinaria de la actividad.

Psicología social. Comportamiento humano.

Sociología. Evolución del turismo dentro de las sociedades.
Arqueología. Vestigios del desarrollo de sociedades antiguas y su cultura.
Ciencias administrativas. Ordenamiento y planeación de actividades.
Ciencias exactas. Análisis, Control y evaluación de las actividades turísticas para toma de decisiones.
Derecho. Legislación de la actividad.
Mercadotecnia. Difusión, promoción y creación de productos turísticos.
Geografía, historia. Conocimientos culturales de productos turísticos específicos.

¿Cuáles son los elementos metodológicos para abordar las agencias de viajes?

La creación de cualquier tipo de negocio, implica el conocimiento de una gran variedad de disciplinas, en áreas como administración, finanzas, promoción y mercadotecnia, manejo de tecnología, manejo de información y análisis, entre otras, con lo cual se trabaja la transversalidad y vinculación profesional.

Al hablar de los inicios de las agencias de viajes, se describen los antecedentes y se maneja la actividad de las mismas así como sus funciones, para la realización de una planeación estratégica, las políticas que se desarrollarán dentro de una estructura organizacional de la empresa, etc.

Metodología sugerida para la apertura de una agencia de viajes:

1. Identificación de oportunidad.- Con lluvia de ideas, contextualización de ideas preliminares, observación del comportamiento del mercado y sus tendencias, consolidación de las ideas.
2. Estudio de mercado del área elegida.- Análisis de oferta y demanda, características generales del mercado, comportamiento de la oferta, perfil medio de la competencia y del consumidor, balance de oferta-demanda y prototipo de producto.
3. Constitución formal de la empresa.- Aspectos legales, definición de tipo y característica de la empresa, protocolización ante notario público, gestión de trámites y permisos ante las autoridades correspondientes.
4. Planeación estratégica del negocio.- Filosofía corporativa: Misión, Visión, Valores.
5. Diseño del manual de organización.- Determinación de políticas, objetivos y estructura orgánica, descripción de puestos, configuración de perfiles y procedimientos básicos.
6. Estrategias de comercialización.- Imagen corporativa, planeación de medios, mezcla promocional, estrategias alternativas de comercialización, agenda comercial, presupuesto.
7. Diseño estructural del negocio.- Análisis de necesidades funcionales y operativas, macro y micro localización, contrato de arrendamiento, diseño de espacios físicos, acondicionamiento, equipamiento.

8. Planeación financiera.- Presupuestos de ingresos, de inversión, de egresos, necesidades de financiamiento, fuentes de financiamiento, criterios y requisitos de contratación, esquema de amortización, estados financieros proforma, valuación financiera.

9. Planeación y diseño de nuevos productos turísticos. Comportamiento del mercado, diseño de producto, concertación de servicios, contratación, presupuestos, comercialización, operación, evaluación y reinversión.

10. Operación de servicios turísticos individuales y grupales.- Selección de globalizadores, transporte aéreo, terrestre, marítimo o acuático, hospedaje, alimentos, conducción de grupos, paquetes nacionales, paquetes internacionales, entre otros.

11. Operación de productos turísticos integralmente planeados.- City tours, inclusive tours, congresos y convenciones, ferias, entre otros.

12. Operación y registros contables y administrativos. Selección de sistemas de contabilidad sistematizados, definición de catálogo de cuentas, controles de egresos e ingresos, etc., formulación de estados financieros, cumplimiento de obligaciones fiscales federales, etc.

13. Evaluación de la factibilidad de la empresa.

Las agencias de viajes deben certificarse para garantizar su calidad. Esto les facilitará los elementos necesarios para incursionar en el medio turístico. También deben tener profesionales certificados para lograr una alta calidad en el servicio.

¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto de agencias de viajes?

El prestador de servicios turísticos, ofrece y vende al público consumidor paquetes turísticos integrados ya sea por ella misma o por la operadora mayorista; servicios de otros prestadores de servicios turísticos o relacionados con ellos; y, a solicitud expresa del cliente, integra dos o más servicios turísticos o relacionados con éstos en un solo producto (RLFT, 1999: 6 a 15).

Por lo tanto, es inminente la reestructuración de la oferta turística de las agencias de viajes orientando sus productos a un nuevo consumidor que trae consigo, nuevas expectativas, que aparte de ofertarle el turismo clásico (sol y playa), buscan aun conocer más de los atractivos de la comunidad huésped, el actual turista, es un consumidor más activo, autónomo y perfectamente diferenciado, ya que sabe lo que quiere, implicando con esto la necesidad de construir productos a medida, pero esto también debe incluir no solo al consumidor, sino a la comunidad huésped. Se deberán diseñar productos no solo novedosos, sino que vallan más allá del simple producto de diversión y ocio, los nuevos productos deben de ser conectores de las diversas comunidades con los visitantes, debe crearse una comunión entre la cultura y costumbres de la comunidad y el visitante, originando una atmosfera de respeto y disfrute.

Mapa gráfico de las agencias de viajes



Características



Noción

Empresa comercial legalmente establecida, que se dedica de manera habitual a la organización, asesoría, venta y operación de servicios turísticos al viajero, actuando como intermediaria entre la oferta y la demanda.

1. La gran mayoría de los ingresos que recibe una agencia de viajes, siempre será derivado de las comisiones que pacta con los prestadores de servicios
2. El crecimiento de las agencias de viajes se da en un inicio como minorista, luego convirtiéndose en mixta (minorista-mayorista) posteriormente como mayorista y en algunos casos llegan a ser operadoras, es decir, mediante crecimiento vertical.
3. se otorga el servicio de asesoría y consultoría de viajes.
4. uso de manuales especializados y en algunos casos uso de globalizadores
5. personal altamente especializado en el área turística.

Ejemplificación
 Consultoría:
 Programación de Tours
 Arrendamiento de Autos
 Alojamiento en Hoteles
 Reservación de Boletos



Agencia De Viajes

Categorización

- La demanda
- La Oferta
- Los recursos y atractivos turísticos
- La planta turística
- La infraestructura
- Los elementos institucionales



Diferencias

- Agencias Arrendadoras
- Agencias de mercadotecnia
- Agencias de representación
- Agencias Aduanales

Metodología

- Identificación de oportunidad
- Estudio de mercado del área elegida
- Constitución formal de la empresa
- Planeación estratégica del negocio
- Diseño del manual de organización
- Estrategias de comercialización
- Diseño estructural del negocio
- Planeación financiera
- Planeación y diseño de nuevos productos turísticos
- Operación de servicios turísticos individuales y grupales
- Operación de productos turísticos integralmente planeado
- Operación y registros contables y administrativos
- Evaluación de resultados



Metodología

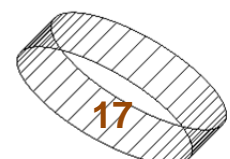
Vinculación

- Desarrollo Económico del País
- Tiempo Libre Ocio y Recreación
- Hermenéutica
- Sustentabilidad
- Ciencias Administrativas
- Empresas de Hospedaje
- Empresas transportadoras
- Empresas de A y B
- Temporada Alta
- Guías
- Políticas Económicas
- Tarifas



Clasificación

- Agencias de Viajes Mayorista.
- Agencias de Viajes de acuerdo a su Publicidad
- Agencia de Viajes por Franquicia
- Agencia de Viajes Virtuales
- Tour operadoras



Empresas como: Touryck Travel CEO & Founder , Tour Quetzal, Metztli Consultora Turística, entre otras empresas creadas de 2010 a la fecha y cuyos orígenes fueron gestados dentro de aulas universitarias, aplicando la experiencia que tanto alumnos como profesores del área, van entretejiendo y dando forma por medio de estudios dirigidos de mercado, creando productos específicos como Pueblos Mágicos o rutas tan novedosas como la ruta del trueque, atendiendo necesidades específicas de un mercado poco atendido como lo puede ser el de adultos mayores.

Conclusiones

Siempre ha existido mucha expectativa sobre el futuro de las agencias de viajes dentro del sector turístico, sobre todo, en lo que respecta a su permanencia dentro del sector, ya que con el desarrollo de las nuevas tecnologías, han vaticinado un sin número de usuarios y profesionales, su desaparición sobre la faz de la tierra.

La realidad es que año con año, hay incremento de viajes y personas moviéndose por todas partes del mundo, lo cual, lejos de describir una hecatombe de la profesión, nos pone a pensar en los cambios que habremos de realizar en dichas empresas, modificando drásticamente sus formas de trabajo, de acuerdo a intereses no sólo de los usuarios o turistas, sino de organismos internacionales que dictan y estandarizan procesos de trabajo que aseguran la satisfacción de necesidades de una demanda específica y cambiante.

La propuesta de desarrollo de factibilidad de operación de una agencia de viajes, trae inmersa la autorrealización personal, ya que la creación de una empresa significa la independencia económica en la actual sociedad y resulta motivante, contribuir al desarrollo de una sociedad en constante evolución.

Con el desarrollo de cada uno de los elementos de la cartografía conceptual aplicados, se logró sistematizar y comprender la información actual en torno al concepto de “agencia de viajes”. Sobre este concepto hay mucha información, pero con vacíos frente a su entendimiento y aplicación. Se avanzó en la aclaración de su definición, etimología, la clase general en la que se ubica, sus características, la relación con otros conceptos, sus tipos y procesos de vinculación; también se logró describir sus elementos metodológicos mínimos para aplicar el concepto.

Referencias

- Administración de empresas turísticas online (2013), Agencias de Viajes – características. Recuperado de: <http://administracion.realmexico.info/2013/06/agencias-de-viaje-caracteristicas.html>
- Análisis e Investigación de Mercado, Trabajo de Club Planeta (2013).
Recuperado de: http://www.trabajo.com.mx/analisis_e_investigacion_de_mercado.html
- Acerenza, M. A. (1990). *Agencias de Viajes, Organización y Operación*. México: Trillas.

- Administración de empresas turísticas online (2013), *Agencias de Viajes – características*, Recuperado de :<http://administracion.realmexico.info/2013/06/agencias-de-viaje-caracteristicas.html>
- Centomo, M. (2009). *El Sistema Turístico: Definición, composición, interacciones*. En OMT.
Recuperado de: <http://cloudtourism.pbworks.com/w/page/16041347/1-8%20El%20Sistema%20Tur%C3%ADstico%3A%20Definici%C3%B3n,%20composici%C3%B3n,%20interacciones>
- De La Torre, F. (1980). *Administración de agencias de viajes*. México: Trillas Economía (s/p). Definición ABC. Recuperado de: <http://www.definicionabc.com/economia/agencia-de-viajes.php>
- S/a, (2013). La Fiebre del Oro de los Viajes 2020, Tendencias pioneras de crecimiento y rentabilidad en el sector de los viajes, *Oxford Economics en colaboración con Amadeus*. Recuperado de: <http://www.amadeus.com/es/documents/corporate/Travel-Gold-Rush-2020-ES.pdf>
- Programa Sectorial de Turismo (PST 2007-2012), SECTUR. Recuperado de: <http://www.sectur.gob.mx/PDF/PST2007-2012.pdf>
- Programa del Plan Nacional de Desarrollo, Poder Ejecutivo Federal 2007-2012. *Reglamento de la Ley Federal de Turismo* (1999). Recuperado de: http://www.sectur.gob.mx/work/models/sectur/Resource/14944/REGLAMENTO_LEY_FEDERAL_TURISMO.pdf[Consulta: 2013,dic. 18].
http://www.sagarpa.gob.mx/ganaderia/Publicaciones/Lists/Otros/Attachments/1/PND_0712.pdf
- The system of tourism statistics: Basic references (Aworking paper prepared by UNWTO Statics and TSA Department). Madrid: España. Recuperado de: <http://statistics.unwto.org/sites/all/files/docpdf/ststext.pdf>
- Tobón, S. (2004). *Cartografía conceptual*. Islas Baleares. España: Ciber educa.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2012). *Diez acciones claves en la formación de las competencias en los estudiantes*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos: teoría y práctica*. México: Pearson.

LA NORMALIDAD MÍNIMA COMO DETONANTE DE ESTRÉS EN DOCENTES DE GRUPO DEL NIVEL PRIMARIA

Domitilo Gutiérrez Rodríguez
Universidad Pedagógica de Durango
domit@live.com.mx

Resumen

Los objetivos de la investigación que nos ocupa son: reconocer el nivel de estrés que genera en el docente frente a grupo la normalidad mínima escolar y establecer la relación que existe entre el nivel de estrés generado por la normalidad mínima escolar y las variables sociodemográficas de género, turno en que labora el docente, nivel de carrera magisterial, Centro Educativo en que labora, nivel de preparación que tiene el docente encuestados, edad, antigüedad en el servicio, alumnos que atiende y padres de familia que integran su grupo. Esta indagación se desarrolló en la zona No 91, del subsistema federalizado ubicada en la ciudad de Durango, en la cual se utilizó un enfoque cuantitativo, con un tipo de estudio correlacional transversal y no experimental, utilizando para la recolección de información la técnica de la encuesta e implementando el cuestionario como instrumento, el cual muestra un nivel de confiabilidad en el alfa de Cronbach de .90, y .89 en la confiabilidad por mitades. Los resultados de la media general del instrumento aplicado referente a la variable la normalidad mínima escolar como generadora de estrés es de 2.68 la cual se encuentra en un porcentaje de 67%, ubicándose en una escala media alta, por lo que se puede afirmar que las maestras y los maestros encuestados al encontrarse en este porcentaje les estresa la implementación de la normalidad mínima escolar aplicada por la Secretaría de Educación Pública a partir del año 2013

Palabras clave: Normalidad mínima escolar variable, estrés y sociodemográfica.

Abstract

The objectives of the research at hand are to recognize the level of stress of the teacher to meet the minimum school group normality and establish the relationship between the level of stress generated by the normal school minimum and sociodemographic variables gender, turn it works the teacher teaching career level, educational center that works, level of preparation that has the faculty respondents, age, length of service, serving students and parents that make up the group. This research was developed in the area No 91, the federalized subsystem located in the city of Durango, in which a quantitative approach was used, with a type of transverse and correlational not experimental study, using data collection the survey technique and implementing the questionnaire as a tool, which shows a level of reliability Cronbach's alpha of .90, and .89 in reliability by halves. The results of the overall average applied instrument variable regarding normal high school as a generator of stress is 2.68 which is in a percentage of 67%, reaching a high average level, so we can say that the teachers and surveyed the teachers percentage found in this implementing stresses them high school normally applied by the Ministry of Education from 2013

Keywords: school variable minimum normal stress and sociodemographic.

Introducción

Una de las prioridades del Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por ende de las diversas Instituciones Educativas en las que están implicadas las maestras y los maestros de grupo, es mejorar el aprovechamiento académico de cada uno de los discentes que se encuentran en los salones de clase, en un ambiente de armonía, respeto, tolerancia y libertad en donde todos los agentes involucrados cumplan con la parte que les corresponde por ello se implementó recientemente la Normalidad Mínima Escolar (NME). Esta indagación nos permitirá constatar si los rasgos de la NME están realmente mejorando las condiciones laborales de los docentes las cuales darán como resultado mejores aprendizajes en los educandos.

La presente investigación se centra en la normalidad mínima escolar como generadora de estrés y su relación con las diversas variables sociodemográficas de la edad, sexo, antigüedad en el servicio, etc. que poseen las maestras y los maestros encuestados.

Antecedentes

La revisión de literatura sobre el uso del tiempo en el ámbito educativo y el estrés que se genera en el docente en servicio permiten señalar que las investigaciones analizadas se ubican en diferentes países latinoamericanos y algunas en el continente Europeo específicamente en España.

Las indagaciones que se encuentran en el contexto del discente son: Actividad físico-deportiva de los alumnos de tercer ciclo de primaria y de la educación secundaria obligatoria (ESO) en su tiempo libre (Bosque & Baena, 2014), Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de ESO: entre la escuela, la familia y la comunidad (Morán, Iglesias, Vargas & Rouco, 2012), Cómo perciben los alumnos el uso del tiempo escolar en dos escenarios: la primaria y la secundaria (De la Riva, 2005), El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la alcaldía metropolitana (Rodríguez, 2007), La formación de competencias profesionales para la educación del tiempo libre en la formación inicial de los profesionales de la cultura física y el deporte (Mateo & Proenza, 2011).

Las que se ubican en el ámbito docente se enuncian enseguida: Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con Jornada Escolar Completa en Chile, (Martinic & Vergara, 2007); Percepción del estado de salud y estrés, de profesorado universitario, en relación con la franja horaria de docencia, (Cladellas & Castello, 2011); El estrés docente relacionado con el género, en las profesoras de la Escuela Superior de Cómputo del I.P.N, (Pérez, González & Pérez, 2013); Estrés en docentes de educación básica (Rodríguez, Oramas & Rodríguez, 2007); Conducta del alumnado y estrés docente: Una reflexión sobre su influencia en las dificultades de aprendizaje (Martínez & Buendía, 2012); Estrés en profesorado universitario mexicano (Urquidí & Rodríguez, 2010); Estilos de vida y estrés en docentes que

realizan estudios de maestría (Honorio, 2010); Fuentes organizacionales de estrés en docentes de educación primaria y su relación con el número de alumnos que se atiende (Madrigal & Barraza, 2014); la normalidad mínima como generadora de estrés en el docente frente a grupo (Gutiérrez & Calderón, 2014); trabajo docente y estrés: un reto para los profesores de educación física (Rodríguez, Díaz & Rodríguez, 2010); El estrés laboral docente: ¿Un problema de género? (Reyes, Torres & López, 2012); control del Estrés Laboral en los Profesores mediante Educación Emocional (Salmurri & Skoknic, 2003); reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación (Mañas, Franco & Justo, 2011)

Bosque y Baena (2014) señalan que: “los estudiantes en su mayoría, pasan demasiado tiempo haciendo actividades que requieren poco o nada de esfuerzo físico” (p. 46); de la misma manera Morán, Iglesias, Vargas y Rouco (2012), manifiestan que: “La saturación de la jornada cotidiana por el horario escolar y las demandas que de él se derivan, disminuye en gran medida las posibilidades que las y los adolescentes tienen para experimentar otros tiempos y espacios de socialización” (p. 96); sin embargo, autores como De la Riva (2005), afirman que: “En la primaria, el cuerpo de los alumnos se ubica principalmente en el salón de clases, en la secundaria se distribuye a lo largo del día en el salón y otros espacios” (p.5); por su parte Rodríguez (2007), revela que: “deben construir el significado propio del tiempo, que les permita comprender los aspectos complejos de la escuela” (p. 103); Mateo y Proenza (2011) afirman que: “las competencias profesionales para la educación del tiempo libre se desarrollan de forma individual por los estudiantes en el proceso de su formación y desarrollo profesional” (p. 10).

En el ámbito docente, Martinic y Vergara (2007), manifiestan que: “el mayor tiempo de la clase se concentra en la fase de desarrollo, llamando la atención lo breve que son las fases de inicio y cierre” (p. 16); será porque atiende a lo señalado por Cladellas y Castello (2011), que: “el docente a primera hora de la mañana y a última hora de la tarde presentan una peor percepción de salud y un mayor número de síntomas de estrés” (p. 218); por su parte Pérez, González y Pérez (2013), en su investigación señalan que: “Cualquier persona puede encontrarse ante una situación generadora de angustia al verse sometido a un nivel de exigencia superior al que puede cumplir” (p. 15); de la misma manera Rodríguez, Oramas y Rodríguez (2007), en su indagación encontraron que: “la docencia está asociada a un amplio rango de fuentes de presión generadoras de estrés laboral y, llama la atención que un 54% del profesorado soporta niveles de presión entre moderada y severa” (p. 12); por su parte Martínez y Buendía (2012), afirman que: “La mala conducta del alumnado, junto con la falta de respeto y el desinterés son algunas de las principales fuentes de estrés del profesorado” (p. 5); por su parte Urquidi y Rodríguez (2010) muestran que: “las situaciones más estresantes {...}, son la sobrecarga de trabajo y las limitaciones de tiempo para cumplir con las tareas académicas, el ambiente institucional, el reconocimiento que se otorga a través de los programas de estímulos y las condiciones físicas”(p.1); por su parte Honorio (2010) expone que: “la relación entre los estilos

de vida en sus diferentes factores y el estrés en docentes presenta una correlación estadísticamente significativa”(p. 85); sin embargo, Madrigal y Barraza (2014), aseveran que: “la incertidumbre por las nuevas reformas educativas y sus repercusiones en los derechos laborales es una situación que genera inestabilidad en el quehacer educativo de los docentes, aunado a ello, la falta de información sobre la misma y los constantes rumores que se generan en torno a ella” (p. 2); en su investigación Gutiérrez y Calderón (2014), afirman que: “la implementación de la normalidad mínima escolar les está generando estrés a los maestros” (p. 12); para Reyes, Torres y López (2012), “la labor docente es una profesión vulnerable a desencadenar factores estresores” (p. 8); por eso Rodríguez, Díaz y Rodríguez (2010), manifiestan que es importante, “mejorar las condiciones de trabajo e implementar programas de intervención basados en la práctica regular de actividad física como estrategia para disminuir los efectos del estrés en la salud del profesorado” (p. 79); la implementación de programas de apoyo según Salmurri y Skoknic (2003) permite, “disminuir los conflictos en el aula, la sintomatología clínica de los maestros y los días laborables perdidos por licencias médicas debidas a afecciones o enfermedades psicosomáticas” (p.37); por su parte Mañas, Franco y Justo (2011) afirman que se, “reducen significativamente los niveles de estrés docente y de los días de baja laboral por enfermedad” (p. 121).

Las investigaciones revisadas se centran en el uso del tiempo y el estrés que se genera en los docentes por diversas circunstancias, sin embargo solo una hace referencia a la normalidad mínima escolar y el estrés la cual fue desarrollada con un tipo de estudio exploratorio descriptivo por lo que se justifica seguir realizando indagaciones con mayor grado de complejidad en este campo.

Referentes teóricos

La relación que se presenta entre la Normalidad Mínima Escolar y el estrés, será la línea que oriente la investigación.

En el Acuerdo 711 (2013) se precisa que: “La Normalidad Mínima Escolar son las condiciones básicas indispensables de primer orden que deben cumplirse en cada escuela para el buen desempeño de la tarea docente y el logro de aprendizajes del alumnado” (p. 5), este pacto exige el cumplimiento de acciones en determinados periodos de tiempo, el cual Según Shturman (2005. P.102) “es un recurso valioso no renovable que está disponible para todo mundo. No es suficiente ni insuficiente simplemente es el que es, y es igual para todos sin importar raza, religión, género o estatura” (p. 136), por su parte, Lazarus y Folkman (1991 p. 43, citado por Urquidi & Rodríguez, 2010), entienden el estrés como: “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (p. 5), de la misma manera Selye (1954 p. 54citado por Urquidi & Rodríguez, 2010) señala que: “el estrés es el denominador común de todas las reacciones adaptativas en el organismo [...] es el estado que se manifiesta por un

síndrome que consiste en cambios inducidos de manera inespecífica dentro de un sistema biológico”(pp.4-5).

Estas concepciones son a las que está expuesto al trabajo que desarrollan diariamente las maestras y los maestros frente a grupo en cada uno de sus centros educativos.

Los rasgos de la Normalidad Mínima Escolar (NME) exigen a los docentes frente a grupo el cumplimiento del tiempo en cada uno de los momentos del horario de clase durante los 200 días hábiles que marca el calendario escolar, según Barraza (2011), “La mayoría de las reglas sobre la gestión del tiempo se contraponen a las leyes de la naturaleza humana” (p.137), lo que provoca alteraciones en el funcionamiento del cuerpo como lo señala Travers y Cooper (1997 citado por Rodríguez, Díaz 6 Rodríguez, 2010), los cuales, “reportaron mayores niveles de ansiedad, concomitantes somáticos y depresión en docentes, comparativamente con otros grupos de trabajadores”(p. 82), por eso el maestro es más susceptible de padecer estrés el cual en un momento determinado según Balseiro (2010 citado por Reyes, Torres & López, 2012), lo puede conducir a un

estrés laboral que trastorna categóricamente el desarrollo del profesor, llegando incluso a afectarle a nivel colectivo por ausentismo, desmoralización, agobio, agotamiento emocional más que físico, desilusión, abandono de la responsabilidad profesional, disminución de la calidad en el trabajo, baja productividad y pérdida de la identidad institucional de manera crónica y cíclicamente agudizada” (p.5),

Aunado a ello, según Martín (2003, p. 350, citado por Barraza, 2011), se presenta, “la Ley de Carlson (*que*) señala que todo trabajo interrumpido es menos eficaz y consume más tiempo que si se realizara de manera continua” (p. 124), por ello se considera que la NME es generadora de estrés en la mayoría de los docentes porque constantemente se interrumpen las actividades aprendiza por diversos ladrones del tiempo, para Riesco (2007; p. 82, citado por Barraza, 2011), “Un ladrón del tiempo es toda persona, actividad o circunstancia que dificulta la consecución de unos objetivos definidos” (pp. 125-126).

Objetivos de investigación

Reconocer el nivel de estrés que genera en el docente frente a grupo La Normalidad mínima escolar.

Establecer la relación que existe entre las variables nivel de estrés generado por la normalidad minia escolar y las variables sociodemográficas de género, turno en que labora el docente, nivel de carrera magisterial, Centro Educativo en que labora, nivel de preparación que tiene el docente encuestados, edad, antigüedad en el servicio, alumnos que atiende y padres de familia que integran su grupo.

Método

La presente investigación se elaboró utilizando el enfoque cuantitativo, con tipo de estudio correlacional transversal y no experimental. La técnica utilizada para la recolección de la información es la encuesta y el instrumento es el cuestionario el cual fue elaborado por Gutiérrez y Calderón (2014).

Este cuestionario consta de 16 ítems que pueden ser respondidos en un escala valorativa de cuatro valores: nunca (1), casi nunca (2), casi siempre (3) y siempre (4); sus propiedades psicométricas son:

- Su nivel de confiabilidad en el alfa de cronbach es de .90
- La confiabilidad por mitades es de .89.

El nivel de confiabilidad del alfa de cronbach según De Vellis (en García, 2006) plantea que la escala de confiabilidad que se encuentra del .90 en adelante es muy buena. De la misma manera la confiabilidad por mitades posee su escala valorativa la cual Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004) manifiesta que la confiabilidad que se ubica de .80 o superior puede ser considerada como moderada.

Se aplicó a una población de 50 docentes frente a grupo, de los cuales 36 son maestras y 14 maestros de la zona 91 del subsistema federalizado de la ciudad de Durango en el mes de febrero del 2015.

En total se encuestó a 50 docentes y su distribución, según las variables sociodemográficas preguntadas, fue la siguiente:

- El 28% corresponden al género masculino y el 72% al género femenino.
- El 16% tiene como nivel máximo de estudios la normal básica, el 68% de licenciatura, el 14% de maestría y el 2% educación física.
- El 98% desempeña la función de docente frente a grupo y el 2% de maestros de educación física.
- La edad mínima que reportan es de 21 años y la máxima de 60 años, siendo el promedio 42 años.
- La antigüedad laboral que informan es de un año como mínimo y 40 años como máximo, siendo el promedio 22 años.

Análisis descriptivos de los resultados

Para la interpretación de resultados, en sus diferentes momentos, se utilizó el programa SPSS versión 15.0.

En la tabla No 1 se presenta el análisis descriptivo de cada uno de los ítems que integran el instrumento de recopilación de información aplicado a maestras y maestros frente a grupo.

Como se puede observar los ítems que presentan una media mayor son: el 5 (3.20), el 7 (2.98) y el 15 (2.96); los que tienen una menor media se describen a continuación: el 1 (1.89), el 4 (2.39) y el 12 (2.42).

Los resultados de la media general del instrumento aplicado referente a la variable la normalidad mínima escolar como generadora de estrés es de 2.68 la cual se encuentra en un porcentaje de 67%, ubicándose en una escala media alta, misma que corresponde a los valores que se describen a continuación: 0-25% baja, 26-50% media baja, 51-75% media alta y 76-100% alta, por lo que se puede afirmar que las maestras y los maestros encuestados al encontrarse en este porcentaje les estresa la implementación de la normalidad mínima escolar aplicada por la Secretaria de Educación Pública a partir del año 2013.

Tabla 1
Resultados descriptivos

N/P	ÍTEMS	MEDIA
1	¿Con que frecuencia le estresa cumplir con el calendario escolar?	1,89
2	¿Con que frecuencia le estresa no terminar con los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio?	2,66
3	¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo para atender algún asunto personal?	2,58
4	¿Con que frecuencia le estresa no iniciar puntualmente sus actividades académicas?	2,39
5	¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos se atrasen académicamente por no asistir a clases?	3,20
6	¿Con que frecuencia le estresa la falta de material proporcionado por la Secretaria de Educación Pública?	2,80
7	¿Con que frecuencia le estresa si sus alumnos no traen el material de la asignatura que está trabajando?	2,98
8	¿Con que frecuencia le estresa no lograr la motivación de todos sus educandos al momento de desarrollar las actividades académicas de las diversas asignaturas?	2,73
9	¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo en manos de un maestro sustituto?	2,56
10	¿Con que frecuencia le estresa no llegar temprano a su centro educativo?	2,44
11	¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no asistan a clases puntualmente?	2,82
12	¿Con que frecuencia le estresa si le falta material didáctico de cualquier índole?	2,42
13	¿Con que frecuencia le estresa no cubrir todo el tiempo del calendario escolar en actividades de aprendizaje?	2,56
14	¿Con que frecuencia le estresa que las actividades que usted propone no sean del interés de todos sus alumnos?	2,66
15	¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no consoliden el dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo a los aprendizajes esperados que usted está desarrollando?	2,96
16	¿Con que frecuencia le estresa la implementación de la normalidad mínima?	2,47
17	Media general	2,68

Nota: Las medias más altas se destacan con negritas y las más bajas se destacan con cursivas

Análisis correlacional

a) *T de Student*

A continuación se analizan las variables sociodemográficas nominales en relación a la influencia que generan en cada uno de los ítems que integran el instrumento de recopilación de información en la investigación que nos ocupa.

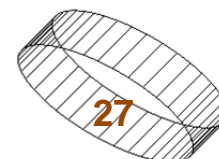
La variable sociodemográfica de género se muestra en la tabla No 2. Como se puede observar dicha variable no presenta relación en ninguno de los ítems ya que su nivel de significación bilateral es mayor a 0.050.

Tabla 2

Resultados de los ítems y su relación con la variable sociodemográfica de género

Ítems	Sig. (bilateral)
¿Con que frecuencia le estresa cumplir con el calendario escolar?	,703
¿Con que frecuencia le estresa no terminar con los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio?	,424
¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo para atender algún asunto personal?	,353
¿Con que frecuencia le estresa no iniciar puntualmente sus actividades académicas?	,089
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos se atrasen académicamente por no asistir a clases?	,947
¿Con que frecuencia le estresa la falta de material proporcionado por la Secretaria de Educación Pública?	,258
¿Con que frecuencia le estresa si sus alumnos no traen el material de la asignatura que está trabajando?	,921
¿Con que frecuencia le estresa no lograr la motivación de todos sus educandos al momento de desarrollar las actividades académicas de las diversas asignaturas?	,556
¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo en manos de un maestro sustituto?	,145
¿Con que frecuencia le estresa no llegar temprano a su centro educativo?	,238
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no asistan a clases puntualmente?	,624
¿Con que frecuencia le estresa si le falta material didáctico de cualquier índole?	,066
¿Con que frecuencia le estresa no cubrir todo el tiempo del calendario escolar en actividades de aprendizaje?	,180
¿Con que frecuencia le estresa que las actividades que usted propone no sean del interés de todos sus alumnos?	,424
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no consoliden el dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo a los aprendizajes esperados que usted está desarrollando?	,400
¿Con que frecuencia le estresa la implementación de la normalidad mínima?	,639
Media general	,280

La variable sociodemográfica de género no presenta relación con la media general de la variable de investigación porque su nivel de significación bilateral es de 0.28 mayor a 0.050.



Enseguida en la tabla No 3, se analiza la relación de los ítems con la variable sociodemográfica del turno en que labora el docente, los ítems que se relacionan son: el 6 con un nivel de significación de 0.043 menor a 0.050 en el cual presenta mayor relación el turno vespertino ya que su media es de 3.14 mayor a la del turno matutino que es de 2.54, el 9 con un nivel de significación bilateral de 0.011 menor a 0.050 y el turno vespertino presenta mayor relación porque su media es de 3.00 y la del matutino es de 2.21 y el 15 con un nivel de significación de 0.016 en el cual el turno vespertino es el que más se relaciona ya que su media es de 3.32 y la del matutino es solamente de 2.68.

Tabla 3
Resultados de los ítems y su relación con la variable sociodemográfica del turno en que labora el docente.

N/P	Ítems	Sig. (bilateral)
1	¿Con que frecuencia le estresa cumplir con el calendario escolar?	,197
2	¿Con que frecuencia le estresa no terminar con los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio?	,073
3	¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo para atender algún asunto personal?	,444
4	¿Con que frecuencia le estresa no iniciar puntualmente sus actividades académicas?	,057
5	¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos se atrasen académicamente por no asistir a clases?	,159
6	¿Con que frecuencia le estresa la falta de material proporcionado por la Secretaría de Educación Pública?	,043
7	¿Con que frecuencia le estresa si sus alumnos no traen el material de la asignatura que está trabajando?	,082
8	¿Con que frecuencia le estresa no lograr la motivación de todos sus educandos al momento de desarrollar las actividades académicas de las diversas asignaturas?	,127
9	¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo en manos de un maestro sustituto?	,011
10	¿Con que frecuencia le estresa no llegar temprano a su centro educativo?	,063
11	¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no asistan a clases puntualmente?	,077
12	¿Con que frecuencia le estresa si le falta material didáctico de cualquier índole?	,119
13	¿Con que frecuencia le estresa no cubrir todo el tiempo del calendario escolar en actividades de aprendizaje?	,173
14	¿Con que frecuencia le estresa que las actividades que usted propone no sean del interés de todos sus alumnos?	,633
15	¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no consoliden el dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo a los aprendizajes esperados que usted está desarrollando?	,016
16	¿Con que frecuencia le estresa la implementación de la normalidad mínima?	,365
17	Media general	,020

Nota: Los ítems que influyen se resaltan con negritas.

La variable sociodemográfica de turno se relaciona con la media general de la variable la normalidad mínima como generadora de estrés ya que su nivel de significación bilateral en la prueba de muestra independiente se ubica en 0.02 menor a 0.05 y el turno con mayor relación es el vespertino con una media de 2.91 mayor a la del matutino la cual se encuentra en 2.49.

Enseguida en la tabla No 4, se analiza la variable sociodemográfica de estas en carrera magisterial y su relación con cada uno de los ítems que integran el cuestionario aplicado a los maestros y maestras frente a grupo. Los ítems presentan un nivel de significación bilateral mayor a 0.050 por lo que se afirma que no existe relación con ninguno de ellos.

Tabla 4

Resultados de los ítems y su relación con la variable sociodemográfica de carrera magisterial

Ítems	Sig. (bilateral)
¿Con que frecuencia le estresa cumplir con el calendario escolar?	,519
¿Con que frecuencia le estresa no terminar con los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio?	,424
¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo para atender algún asunto personal?	,875
¿Con que frecuencia le estresa no iniciar puntualmente sus actividades académicas?	,504
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos se atrasen académicamente por no asistir a clases?	,199
¿Con que frecuencia le estresa la falta de material proporcionado por la Secretaria de Educación Pública?	,515
¿Con que frecuencia le estresa si sus alumnos no traen el material de la asignatura que está trabajando?	,553
¿Con que frecuencia le estresa no lograr la motivación de todos sus educandos al momento de desarrollar las actividades académicas de las diversas asignaturas?	,659
¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo en manos de un maestro sustituto?	,242
¿Con que frecuencia le estresa no llegar temprano a su centro educativo?	,153
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no asistan a clases puntualmente?	,867
¿Con que frecuencia le estresa si le falta material didáctico de cualquier índole?	,684
¿Con que frecuencia le estresa no cubrir todo el tiempo del calendario escolar en actividades de aprendizaje?	,959
¿Con que frecuencia le estresa que las actividades que usted propone no sean del interés de todos sus alumnos?	,177
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no consoliden el dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo a los aprendizajes esperados que usted está desarrollando?	,854
¿Con que frecuencia le estresa la implementación de la normalidad mínima?	,898

La variable sociodemográfica estas en carrera magisterial no se relaciona con la media general de la variable de investigación ya que en la prueba de muestras independientes su nivel de significación se ubica en 0.91 mayor a 0.05.

b) Anova o diferencias de grupos

A continuación se analizan las variables sociodemográficas en relación a la influencia que generan en cada uno de los ítems que integran el instrumento de recopilación de información en la indagación que nos ocupa.

La variable sociodemográfica referente al Centro Educativo en que labora el docente se muestra en la tabla No 5.

Tabla 5

Resultados de los ítems y su relación con la variable sociodemográfica del lugar donde trabaja el docente

N/P	Ítems	F	Sig.
1	¿Con que frecuencia le estresa cumplir con el calendario escolar?	1,327	,272
2	¿Con que frecuencia le estresa no terminar con los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio?	4,080	,004
3	¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo para atender algún asunto personal?	1,869	,121
4	¿Con que frecuencia le estresa no iniciar puntualmente sus actividades académicas?	2,447	,061
5	¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos se atrasen académicamente por no asistir a clases?	,809	,549
6	¿Con que frecuencia le estresa la falta de material proporcionado por la Secretaria de Educación Pública?	,939	,466
7	¿Con que frecuencia le estresa si sus alumnos no traen el material de la asignatura que está trabajando?	,815	,546
8	¿Con que frecuencia le estresa no lograr la motivación de todos sus educandos al momento de desarrollar las actividades académicas de las diversas asignaturas?	1,108	,371
9	¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo en manos de un maestro sustituto?	1,006	,426
10	¿Con que frecuencia le estresa no llegar temprano a su centro educativo?	1,512	,206
11	¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no asistan a clases puntualmente?	1,028	,413
12	¿Con que frecuencia le estresa si le falta material didáctico de cualquier índole?	,906	,487
13	¿Con que frecuencia le estresa no cubrir todo el tiempo del calendario escolar en actividades de aprendizaje?	1,524	,202
14	¿Con que frecuencia le estresa que las actividades que usted propone no sean del interés de todos sus alumnos?	1,343	,265
15	¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no consoliden el dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo a los aprendizajes esperados que usted está desarrollando?	1,824	,128
16	¿Con que frecuencia le estresa la implementación de la normalidad mínima?	1,526	,203

Nota: El ítem que influye se resalta con negritas

Como se puede observar el ítem se relaciona es 2 porque tiene un nivel de significación de .004 el cual es menor a .05 y no pudo conocerse la diferencia entre cada uno de los grupos porque el ítem no cubre los requisitos ya que al menos un grupo tiene menos de dos casos.

La media general de la variable sociodemográfica referente al Centro Educativo en que labora el docente no presenta relación alguna ya que su nivel de significación se ubica en .30 mayor a .05 por lo que se puede afirmar que no existe ninguna relación.

En la tabla No 6 se muestran los resultados de los ítems en relación a la variable sociodemográfica del nivel de preparación que tiene el docente.

Tabla 6

Resultados de los ítems y su relación con la variable sociodemográfica del nivel de preparación que tiene el docente.

Ítems	F	Sig.
¿Con que frecuencia le estresa cumplir con el calendario escolar?	2,174	,105
¿Con que frecuencia le estresa no terminar con los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio?	1,033	,387
¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo para atender algún asunto personal?	,282	,838
¿Con que frecuencia le estresa no iniciar puntualmente sus actividades académicas?	,676	,571
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos se atrasen académicamente por no asistir a clases?	,637	,595
¿Con que frecuencia le estresa la falta de material proporcionado por la Secretaria de Educación Pública?	,039	,990
¿Con que frecuencia le estresa si sus alumnos no traen el material de la asignatura que está trabajando?	,813	,493
¿Con que frecuencia le estresa no lograr la motivación de todos sus educandos al momento de desarrollar las actividades académicas de las diversas asignaturas?	1,210	,317
¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo en manos de un maestro sustituto?	,131	,941
¿Con que frecuencia le estresa no llegar temprano a su centro educativo?	,757	,524
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no asistan a clases puntualmente?	1,016	,394
¿Con que frecuencia le estresa si le falta material didáctico de cualquier índole?	,069	,976
¿Con que frecuencia le estresa no cubrir todo el tiempo del calendario escolar en actividades de aprendizaje?	,116	,950
¿Con que frecuencia le estresa que las actividades que usted propone no sean del interés de todos sus alumnos?	,805	,497
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no consoliden el dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo a los aprendizajes esperados que usted está desarrollando?	,229	,876
¿Con que frecuencia le estresa la implementación de la normalidad mínima?	2,492	,072

Como se puede observar ninguno de los ítems se relacionan con la variable del nivel de preparación que tienen los docentes ya que todos presentan un nivel de significación mayor a .05.

En lo referente a la media general de la variable que nos ocupa el nivel de significación es de .65 el cual se encuentra muy por arriba de .05 lo cual indica que no se relaciona con la variable de la investigación

En la tabla No 7, se analizan los resultados de la variable sociodemográfica del grado que imparte el docente frente a grupo.

Tabla No 7

Análisis de la relación de los ítems y la variable sociodemográfica de grado que imparte el docente.

N/P	ÍTEMS	F	SIG.
1	¿Con que frecuencia le estresa cumplir con el calendario escolar?	,647	,529
2	¿Con que frecuencia le estresa no terminar con los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio?	,080	,923
3	¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo para atender algún asunto personal?	,122	,885
4	¿Con que frecuencia le estresa no iniciar puntualmente sus actividades académicas?	,917	,407
5	¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos se atrasen académicamente por no asistir a clases?	3,095	,055
6	¿Con que frecuencia le estresa la falta de material proporcionado por la Secretaria de Educación Pública?	1,496	,235
7	¿Con que frecuencia le estresa si sus alumnos no traen el material de la asignatura que está trabajando?	3,430	,041
8	¿Con que frecuencia le estresa no lograr la motivación de todos sus educandos al momento de desarrollar las actividades académicas de las diversas asignaturas?	3,596	,036
9	¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo en manos de un maestro sustituto?	1,017	,370
10	¿Con que frecuencia le estresa no llegar temprano a su centro educativo?	,856	,432
11	¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no asistan a clases puntualmente?	4,260	,020
12	¿Con que frecuencia le estresa si le falta material didáctico de cualquier índole?	1,833	,172
13	¿Con que frecuencia le estresa no cubrir todo el tiempo del calendario escolar en actividades de aprendizaje?	2,916	,064
14	¿Con que frecuencia le estresa que las actividades que usted propone no sean del interés de todos sus alumnos?	2,725	,076
15	¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no consoliden el dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo a los aprendizajes esperados que usted está desarrollando?	4,419	,018
16	¿Con que frecuencia le estresa la implementación de la normalidad mínima?	1,119	,336

Nota: Los ítems que influyen se resalta con negritas.

Como se puede observar los ítems que se relacionan son: el 7 con un nivel de significación de .041, el 8 con un nivel de significación de .036, el 11 con un nivel de significación bilateral de .020 y el 15 con un nivel de significación de .018. En todos los ítems que presentan relación no se pudo hacer la diferencia entre cada uno de los grupos porque cada uno de ellos no cubren el requisito ya que al menos un grupo tiene menos de dos casos.

La media general de esta variable es de .044 menor a .050 lo que indica que se relaciona con la variable la normalidad mínima como generadora de estrés pero no se pudo hacer la diferencia entre cada uno de los grupos porque al menos un grupo tiene menos de dos casos.

c) *r* de Pearson

A continuación se hace el análisis correlacional de la *r* de Pearson de cada una de las variables sociodemográficas numéricas para determinar la relación que existe entre cada uno de los ítems que integran el instrumento de recopilación de información de la variable la Normalidad Mínima Escolar como generadora de estrés.

Tabla 8
Resultados de los ítems y su relación con la variable sociodemográfica de la edad que tienen los encuestados

Ítems	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
¿Con que frecuencia le estresa cumplir con el calendario escolar?	-.055	.719
¿Con que frecuencia le estresa no terminar con los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio?	-.027	.857
¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo para atender algún asunto personal?	.199	.179
¿Con que frecuencia le estresa no iniciar puntualmente sus actividades académicas?	.237	.109
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos se atrasen académicamente por no asistir a clases?	.114	.442
¿Con que frecuencia le estresa la falta de material proporcionado por la Secretaría de Educación Pública?	.110	.455
¿Con que frecuencia le estresa si sus alumnos no traen el material de la asignatura que está trabajando?	.106	.480
¿Con que frecuencia le estresa no lograr la motivación de todos sus educandos al momento de desarrollar las actividades académicas de las diversas asignaturas?	.082	.586
¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo en manos de un maestro sustituto?	-.094	.523
¿Con que frecuencia le estresa no llegar temprano a su centro educativo?	.074	.619
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no asistan a clases puntualmente?	.037	.803
¿Con que frecuencia le estresa si le falta material didáctico de cualquier índole?	.035	.818
¿Con que frecuencia le estresa no cubrir todo el tiempo del calendario escolar en actividades de aprendizaje?	.098	.508
¿Con que frecuencia le estresa que las actividades que usted propone no sean del interés de todos sus alumnos?	-.067	.652
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no consoliden el dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo a los aprendizajes esperados que usted está desarrollando?	.117	.429
¿Con que frecuencia le estresa la implementación de la normalidad mínima?	-.214	.149
Media general	.080	.587

En la tabla No 8 se muestran los resultados de los ítems y la relación que se da con la variable sociodemográfica de la edad que tienen los maestros y las maestras encuestados. Como se puede observar ninguno de los ítems se relaciona con la variable en discusión ya que su nivel de significación es mayor a .050.

La media general no se relaciona con la variable sociodemográfica que nos ocupa porque su nivel de significación bilateral es de .58 mayor a .05.

Tabla 9

Resultados de los ítems y su relación con la variable antigüedad en el trabajo

Ítems	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
¿Con que frecuencia le estresa cumplir con el calendario escolar?	-.049	.749
¿Con que frecuencia le estresa no terminar con los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio?	-.020	.894
¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo para atender algún asunto personal?	.193	.199
¿Con que frecuencia le estresa no iniciar puntualmente sus actividades académicas?	.205	.166
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos se atrasen académicamente por no asistir a clases?	.122	.407
¿Con que frecuencia le estresa la falta de material proporcionado por la Secretaría de Educación Pública?	.131	.374
¿Con que frecuencia le estresa si sus alumnos no traen el material de la asignatura que está trabajando?	.070	.640
¿Con que frecuencia le estresa no lograr la motivación de todos sus educandos al momento de desarrollar las actividades académicas de las diversas asignaturas?	.052	.726
¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo en manos de un maestro sustituto?	-.128	.385
¿Con que frecuencia le estresa no llegar temprano a su centro educativo?	-.062	.676
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no asistan a clases puntualmente?	-.030	.840
¿Con que frecuencia le estresa si le falta material didáctico de cualquier índole?	.038	.804
¿Con que frecuencia le estresa no cubrir todo el tiempo del calendario escolar en actividades de aprendizaje?	.029	.846
¿Con que frecuencia le estresa que las actividades que usted propone no sean del interés de todos sus alumnos?	-.099	.503
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no consoliden el dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo a los aprendizajes esperados que usted está desarrollando?	.054	.717
¿Con que frecuencia le estresa la implementación de la normalidad mínima?	-.223	.131
Análisis descriptivos de la media general	.031	.834

Enseguida se analiza en la tabla No 9, los resultados de los ítems en relación con la variable sociodemográfica de la antigüedad que tienen los maestros y las maestras encuestadas mismas que no presentan ningún tipo de

relación ya que cada uno de ellos presenta un nivel de significación bilateral mayor a .05.

En lo referente a la media general de la variable la normalidad mínima como generadora de estrés no presenta relación con la variable de antigüedad ya que su nivel de significación bilateral es de .834 mucho mayor a .050.

En la tabla No 10 se presentan los resultados de los ítems y su relación con la variable sociodemográfica de los alumnos que atienden las maestras y los maestros frente a grupo. Como se puede observar a mayor cantidad de alumnos atendidos, mayor frecuencia de estrés sobre la implementación de la normalidad mínima escolar (.040).

Tabla 10

Resultados de los ítems y su relación con la variable los niños que atiende el maestros frente a grupo

Ítems	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
¿Con que frecuencia le estresa cumplir con el calendario escolar?	.012	.936
¿Con que frecuencia le estresa no terminar con los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio?	-.222	.129
¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo para atender algún asunto personal?	-.032	.833
¿Con que frecuencia le estresa no iniciar puntualmente sus actividades académicas?	-.178	.227
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos se atrasen académicamente por no asistir a clases?	.088	.552
¿Con que frecuencia le estresa la falta de material proporcionado por la Secretaria de Educación Pública?	-.173	.240
¿Con que frecuencia le estresa si sus alumnos no traen el material de la asignatura que está trabajando?	.033	.827
¿Con que frecuencia le estresa no lograr la motivación de todos sus educandos al momento de desarrollar las actividades académicas de las diversas asignaturas?	.021	.891
¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo en manos de un maestro sustituto?	-.185	.209
¿Con que frecuencia le estresa no llegar temprano a su centro educativo?	-.117	.429
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no asistan a clases puntualmente?	-.032	.827
¿Con que frecuencia le estresa si le falta material didáctico de cualquier índole?	-.042	.779
¿Con que frecuencia le estresa no cubrir todo el tiempo del calendario escolar en actividades de aprendizaje?	-.088	.552
¿Con que frecuencia le estresa que las actividades que usted propone no sean del interés de todos sus alumnos?	-.089	.546
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no consoliden el dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo a los aprendizajes esperados que usted está desarrollando?	.064	.668
¿Con que frecuencia le estresa la implementación de la normalidad mínima?	.300	.040
Media general	-.086	.562

Nota: Los ítems que influyen se resaltan con negritas

En lo referente a la media general de la variable la normalidad mínima escolar como generadora de estrés no se relaciona con la variable sociodemográfica de los discentes que atienden los docentes ya que su nivel de significación bilateral es de .562 mayor a .050.

En la tabla No 11 se muestran los resultados de los ítems y su relación con la variable sociodemográfica referente a la cantidad de padres de familia que integran el grupo que atiende el docente. Como se puede observar ninguno se relaciona con la variable en discusión ya que todos presentan un nivel de significación mayor a .05.

Tabla 11

Resultados de los ítems y su relación con la variable sociodemográfica de los padres de familia de su grupo

Ítems	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
¿Con que frecuencia le estresa cumplir con el calendario escolar?	.095	.526
¿Con que frecuencia le estresa no terminar con los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio?	-.166	.250
¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo para atender algún asunto personal?	-.045	.763
¿Con que frecuencia le estresa no iniciar puntualmente sus actividades académicas?	-.105	.474
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos se atrasen académicamente por no asistir a clases?	-.195	.175
¿Con que frecuencia le estresa la falta de material proporcionado por la Secretaria de Educación Pública?	-.049	.738
¿Con que frecuencia le estresa si sus alumnos no traen el material de la asignatura que está trabajando?	.007	.962
¿Con que frecuencia le estresa no lograr la motivación de todos sus educandos al momento de desarrollar las actividades académicas de las diversas asignaturas?	.005	.973
¿Con que frecuencia le estresa dejar su grupo en manos de un maestro sustituto?	-.226	.114
¿Con que frecuencia le estresa no llegar temprano a su centro educativo?	-.184	.202
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no asistan a clases puntualmente?	-.132	.361
¿Con que frecuencia le estresa si le falta material didáctico de cualquier índole?	.020	.891
¿Con que frecuencia le estresa no cubrir todo el tiempo del calendario escolar en actividades de aprendizaje?	-.258	.070
¿Con que frecuencia le estresa que las actividades que usted propone no sean del interés de todos sus alumnos?	-.192	.181
¿Con que frecuencia le estresa que sus alumnos no consoliden el dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo a los aprendizajes esperados que usted está desarrollando?	.087	.548
¿Con que frecuencia le estresa la implementación de la normalidad mínima?	.009	.953
Media general	-.150	.299

La media general de la variable la normalidad mínima escolar como generadora de estrés no se relaciona con la variable número de padres de familia que atiende el docente en su grupo ya que su nivel de significación bilateral es de .299 mayor a .050.

Comentarios

El resultado del instrumento aplicado presenta una media de 2.68 la cual se encuentra en un porcentaje de 67%, ubicándose en una escala media alta, por lo que se afirma que al docente frente a grupo le estresa la implementación de la normalidad mínima escolar.

Se propone que cada director como responsable de la aplicación de la NME tenga informado a su equipo de trabajo sobre los alcances del acuerdo 711 y sobre todo que genere al interior de su escuela el desarrollo de la tarea docente en un ambiente de libertad, armonía, respeto, solidaridad y colaboración para evitar la generación de estrés en los integrantes del equipo.

Que la NME premie el uso del tiempo en el diseño de estrategias de enseñanza e implementación de actividades de aprendizaje con mayor eficacia y no genere una carga administrativa extra en el maestro frente a grupo ya que esto puede ser el detonante del estrés que se está generando en los docentes.

Que en los consejos técnicos escolares se desarrolle un verdadero trabajo colaborativo ya que es el espacio donde se socializa el avance de los rasgos de la NME y en el cual se puede apoyar a los maestros que presentan mayor dificultad en el desarrollo de su tarea para evitar la generación de estrés en el equipo de trabajo.

Que el subdirector apoye con la carga administrativa que le pueda generar la implementación de la NME al maestro de grupo ya que esa función permite tener más espacio para atender situaciones de este tipo.

La presente investigación da la pauta para continuar realizando indagaciones en este campo.

Referencias

- Balseiro, L. (2010). *El síndrome de Burnout. Como factor de riesgo laboral en el personal de enfermería* 1era. ed. México: Trillas.
- Barraza, A. (2011). Gestión del tiempo. Competencia específica para el afrontamiento del estrés académico. En A. Jaik y A. Barraza (coord.). *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación*. (pp. 119-140). México: ReDIE.
- Bosque, M. y Baena, A. (2014). Actividad físico-deportiva de los alumnos de tercer ciclo de primaria y de la ESO en su tiempo libre. *Ágora para la EF y el deporte*, 16 (1), 36-49.
- Cladellas, R. y Castello, A. (2011). Percepción del estado de salud y estrés, de profesorado universitario, en relación con la franja horaria de docencia,

- Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. España (23), 217-240.
- De la Riva, M. J. (2005). Cómo perciben los alumnos el uso del tiempo escolar en dos escenarios: la primaria y la secundaria, *X Congreso Nacional De Investigación Educativa*, área 16: sujetos de la educación.
- García, C. H. (2006). La medición en ciencias sociales y en la psicología. En R. Landeros y M. T. González (comp.). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Gutiérrez, D. y Calderón, G. (2014). La normalidad mínima como generadora de estrés en el docente frente a grupo. En L. F. Salazar y E. Márquez, (Coord.). *Los actores educativos. Una visión psicopedagógica*. Durango, México.
- Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.
- Honorio, S. (2010). Estilos de vida y estrés en docentes que realizan estudios de maestría, *Colegio de Psicólogos del Perú*, 9(1), 79-85.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Roca, S. A
- Madrigal, G. y Barraza, A. (2014). Fuentes organizacionales de estrés en docentes de educación primaria y su relación con el número de alumnos que se atiende. *Avances en Supervisión Educativa* (22), s/p.
- Mañas, I., Franco, C. y Justo, E. (2011) Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness, España. *Clínica y Salud*, 22(2), 121-137
- Martínez, J. P. y Buendía, J. (2012). *Conducta del alumnado y estrés docente: Una reflexión sobre su influencia en las dificultades de aprendizaje*. Murcia.
- Martinic, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con Jornada Escolar Completa en Chile, REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 3-20.
- Mateo, J. L. y Proenza, J. R. (2011). La formación de competencias profesionales para la educación del tiempo libre en la formación inicial de los profesionales de la cultura física y el deporte, *Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 16(163).
- Mertín, M. J. (2003). La gestión del tiempo, En L. Puchol, et al. (comp.), *El libro de las habilidades directivas*, (pp. 347-370), Madrid, España: Díaz de Santos.
- Moran, M.C., Iglesias, L., Vargas, G. y Rouco, J.F. (2012). Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): entre la escuela, la familia y la comunidad. *SIPS - Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 20, 61-101.
- Pérez, M. G., González, G. y Pérez, S. M. (2013). El estrés docente relacionado con el género, en las profesoras de la Escuela Superior de Cómputo del I.P.N., *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (10).

- Piña L. (2009). Los Pecados originales en la propuesta transaccional sobre Estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(1), 196.
- Reyes, L. V., Torres, M. E. R. y López J. A. (2012). *El estrés laboral docente: ¿Un problema de género?*, México.
- Rodríguez, L., Díaz, F. J. y Rodríguez, E. (2010). Trabajo docente y estrés: un reto para los profesores de educación física, *Revista Brasileira de Docencia, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 2(1), 79-90.
- Rodríguez, L., Oramas, A. y Rodríguez, E. (2007). *Estrés en docentes de educación básica: estudio de casos en Guanajuato*, México.
- Rodríguez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la alcaldía metropolitana, *Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 83-104.
- Riesco, M. (2007). Gestión y dominio del tiempo. *Educación y Futuro*, 17, 177-200.
- Salmurri, F. y Skoknic, V. (2003). Control del Estrés Laboral en los Profesores mediante Educación Emocional, *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII(1), 37-64.
- Selye, H. (1954). *The stress of life*. New York: McGraw Hill Book Company, Inc
- SEP (2013). *Acuerdo 711. Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. México: Autor.
- Shturman, S. (2005). *El poder del estrés*. México: EDAMEX.
- Travers, CH. J., y Cooper, C. L.(1997).*El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Temas de Educación. Barcelona: Paidós.
- Urquidi.L. y Rodríguez, J. (2010). Estrés en profesorado universitario mexicano, Actualidades Investigativas en Educación *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica*, 10(2), 1-21.

EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Norma Daniela López Ibarra

Universidad Juárez del Estado de Durango

danielaloibarra@gmail.com

Jaime Fernández Escárzaga

Universidad Juárez del Estado de Durango

jaimefer14@hotmail.com

Resumen

El artículo presenta los primeros resultados que se derivan de dos acciones: el diseño de un instrumento que permite evaluar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, así como el análisis descriptivo del resultado de la aplicación a 393 alumnos de diversas instituciones de nivel superior. Se describe el resultado obtenido en algunas de las 19 estrategias del pensamiento crítico en donde se destaca que solamente el 25% de los estudiantes alcanzan un nivel óptimo de pensamiento crítico.

Palabras clave: Pensamiento crítico, estrategias de pensamiento, valor intelectual.

Abstract

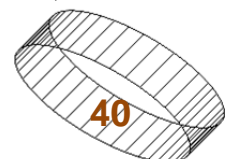
The article presents the first results deriving from two actions: the design of an instrument that allows the evaluation of critical thinking in university students, and a descriptive analysis of the result of a 393 student application from different level institutes of higher education. The result is described by obtaining in some of the 19 critical thinking strategies, where it emphasizes that only 25% of the students reach an optimum level of critical thinking.

Key words: Critical thinking, thinking strategies, intellectual value.

Introducción

De acuerdo a Paul y Elder (2005), el grave error que ha habido en la educación y por el que sus frutos han sido insuficientes de acuerdo a las necesidades sociales; es la falsa suposición que algunos involucrados hacen al creer que mientras enseñen los contenidos a sus estudiantes, éstos sabrán utilizarlos de manera eficiente y podrán controlar su proceso de aprendizaje, mientras la realidad refleja lo contrario.

Siguiendo esta línea de investigación, llegan a la conclusión de que el pensamiento crítico es el cómo de todo el qué educativo; a través de éste los estudiantes tendrán la oportunidad no únicamente de memorizar contenidos, sino



de asimilarlos, movilizar su intelecto, trabajar con su mente atrayendo nuevas ideas, interrelacionar conceptos, teorías, conocimientos, aplicarlos en diversos contextos, etc.

Resulta interesante resaltar de igual forma que según estos autores, el pensamiento crítico puede ser enseñado o transmitido únicamente en el mismo nivel e instancias que la misma persona que busca enseñarlo posea. Es decir, si cierto profesor (a) pretende que sus estudiantes desarrollen un nivel de pensamiento crítico que él o ella misma no posean, esta tarea resultará prácticamente imposible.

De ahí la recomendación y promoción a que tanto los particulares administrativos y responsables de la coordinación académica, como los cuerpos docentes de cada institución educativa, realicen por sí mismos y en colectividad actividades consideradas formativas en el desarrollo y puesta en práctica del pensamiento crítico que tanto se busca fomentar en los estudiantes.

En el presente estudio se parte de algunos argumentos descritos sobre la teoría del pensamiento crítico propuesta por Paul y Elder (2005), adaptándolos para efectos explicativos del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior; cabe mencionar que algunos han sido definidos con apoyo en otras fuentes.

Estos autores forman parte de la comunidad del pensamiento crítico (Strategy List: 35 Dimensions of Critical Thought, n.d.) que sugiere una lista de 35 estrategias conformantes de dicho pensamiento; en este apartado se hace una descripción de 32 de estas estrategias que se consideran fundamentales en el ejercicio de las personas que se están preparando profesionalmente; a éstas se añade una más: Interés por la investigación, propuesta por Lipmanya que la investigación es la vía a través de la cual se construyen los conocimientos científicos (Lipman, citado por Boivert, 2004)

En este sentido, Saladino (2012) opina que el pensamiento crítico es “Todo planteamiento intelectual producto de análisis, interpretaciones y problematizaciones racionales acerca de las manifestaciones de la realidad, sus fenómenos, situaciones e ideas, para generar cuestionamientos, juicios y propuestas orientadas a la promoción de cambios y transformaciones en beneficio de la humanidad.” (p. 12)

Luego de que Mc Millan analiza las distintas definiciones acercándose a la perspectiva de la Psicología Cognitiva; concluye que éste abarca “el reconocimiento y comprensión de los supuestos subyacentes a lo que alguien afirma, la evaluación de sus argumentos y de las evidencias que ofrece, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado” (Mc Millan citado por Díaz, 2001 p. 3)

Para efectos del estudio que aquí se presenta, se abordará el término pensamiento crítico como el tipo de pensamiento abierto, flexible, analítico, reflexivo y razonable que se basa en la constante búsqueda y comprensión de los fenómenos. Incluye una serie de hábitos, actitudes, destrezas, estrategias, etc., que se practican en función del cambio y transformación de las actuales condiciones de vida y una eficiente adaptación al mundo cambiante.

Componentes del pensamiento crítico

A continuación en la tabla I se muestra la lista de 33 estrategias que forman parte importante del ejercicio del profesionalista, se presentan dentro de la misma categorización que sus autores sugieren: estrategias afectivas, estrategias cognitivas: macro habilidades (dentro de la que se implementa la estrategia *interés por la investigación*) y estrategias cognitivas: micro habilidades (Thecriticalthinkingcommunity, 2011).

Tabla 1.
Conjunto de estrategias del pensamiento crítico.

	Estrategia
1	Pensar en forma autónoma. Pensar por uno mismo usando habilidades críticas y puntos de vista que contribuyan a la identificación de creencias irracionales. No limitarse a aceptar pasivamente las ideas de los demás, habrá entonces que intentar resolver las cuestiones por sí mismos (Thecriticalthinkingcommunity, 2011).
2	Explorar los pensamientos subyacentes en las emociones y las emociones subyacentes en los pensamientos. Cuando un pensamiento está acompañado por emociones o viceversa, es posible que sin darse cuenta se esté alejando de la racionalidad a la que el pensamiento crítico hace referencia. Ello debido a que las emociones que una persona adjudica a un pensamiento o idea, pueden diferir de las emociones que otra persona adjudica a ese mismo pensamiento. Explorar los sentimientos y emociones que acompañan a un pensamiento permite conocer de manera más cercana su nivel de racionalidad (Chaffee, 2012).
3	Humildad intelectual. Involucra considerar de manera consciente las propias limitaciones en cuanto a conocimientos, y estar alerta ante los prejuicios que podrían suscitarse a partir de las propias opiniones y puntos de vista; así como ser sensible ante las piezas de información que forman parte del objeto estudiado.
4	Valor intelectual. Disposición a examinar y valorar equitativamente las diferentes creencias, ideas u opiniones independientemente de las reacciones negativas que con ello se pudieran suscitar.
5	Sentido intelectual de la justicia. Facultad de considerar y comprender todos los puntos de vista en función de los propios criterios y sin permitir que intervengan sentimientos o intereses particulares, tampoco los de las amistades, la comunidad, región, país, etc.
6	Integridad intelectual. Necesidad de apegarse al propio pensamiento y criterios intelectuales, su aplicación y a actuar de acuerdo a las reglas con el mismo apego respecto de hechos y argumentos que se demanda a los adversarios.
7	Perseverancia intelectual. Disposición de profundizar e indagar las afirmaciones e intuiciones intelectuales a pesar de las adversidades que pudieran converger.
8	Fe en la razón. Es la certeza de que tanto los propios intereses como los de la humanidad serán la mejor guía para el libre ejercicio de la razón; esto se consigue fomentando que las personas lleguen a sus propias conclusiones en virtud del desarrollo de sus propias facultades racionales.
9	Solidaridad intelectual. Implica reconocer la importancia que tiene el desarrollar una actitud empática con los demás para lograr comprenderlos asertivamente.
10	Autocorrección. En esta actitud se destaca la importancia de reflexionar acerca de las propias debilidades de pensamiento cuando éste se produce de manera simplemente asociativa o espontánea, sin análisis ni argumentos válidos. Por medio de esta actitud se invita a que el individuo rectifique y cambie sus métodos y procedimientos de pensamiento.

Estrategia	
11	Comparar situaciones análogas. Transferir lo comprendido a contextos nuevos: No limitar el poder e impacto de una idea al depender de la propia capacidad para movilizarla. Cada idea es tan útil y poderosa como lo es la habilidad mental de quien la utiliza. Bajo esta premisa, la idea es prever diversas maneras y contextos en los cuales aplicar el material disponible (Thecriticalthinkingcommunity, 2011).
12	Desarrollar un punto de vista personal: elaborar o examinar creencias, argumentos o teorías. No solamente se trata de que la creencia, argumento o teoría logre convencer a alguien; habrá que considerar si las premisas que envuelven dicha declaración ofrecen una buena razón para creer en ella, examinando de dónde proviene la información y si verdaderamente cuenta con validez o no (Epstein & Kernberg, 2006).
13	Dilucidar problemas, conclusiones o creencias. Lo primero que hay que hacer para resolver un problema, es encontrarlo. Un problema es una cuestión o situación que requiere solución; cuando se enfrenta un problema hay que pensar analíticamente y tomar acciones y decisiones que pongan en curso su resolución (Starkey, 2010).
14	Aclarar y analizar los significados de palabras o frases. Entender conceptos (no únicamente poder definirlos) e identificar el tipo de pruebas necesarias para justificar el uso de determinadas palabras o frases en determinada situación. Capacidad de dar ejemplos claros y obvios en donde se utilicen los términos de manera apropiada (Thecriticalthinkingcommunity, 2011).
15	Elaborar criterios con base en la evaluación: dejar en claro valores y normas. Hacer evaluaciones de las acciones y carácter humanos basándose en conceptos tales como el bien y el mal, lo justo e injusto, lo responsable e irresponsable; asociando a su vez la ética con la idea de las costumbres o hábitos culturales (Chaffee, 2012).
16	Evaluar la credibilidad de las fuentes de información. Según Brunilda (2007) los criterios a considerar para evaluar qué tan confiable es una información, son: la relevancia, el alcance, la credibilidad, la objetividad y la exactitud
17	Debatir de manera profunda: plantear y ahondar en los problemas fundamentales o significativos. Buscar entender claramente las preguntas y/o problemas que tratan de resolverse formulándolos de manera precisa y concreta, analizando su complejidad y sus diferentes puntos de vista; evaluar además los problemas en el pensamiento de otras personas (Paul y Elder, 2005).
18	Analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, opiniones o teorías. Un argumento se construye de premisas y conclusiones. Cuando una de estas premisas apunta a una conclusión que lógicamente no puede ser cierta, se habla de un argumento no válido. Así, las premisas y conclusiones que construyen una declaración que da forma a interpretaciones, opiniones o teorías, deben resultar lógicamente verdaderas si se busca que a su vez sean válidas. En otras palabras, únicamente cuando todas las premisas y conclusiones que forman declaraciones resultan verdaderas, se está hablando de argumentos válidos (Lau, 2011).
19	Descubrir soluciones o evaluarlas. Utilizar todos los elementos posibles para encontrar soluciones y evaluarlas no de manera independiente sino en relación con los demás. Para ello es necesario examinar con cuidado las causas del problema, ser creativos y generar las posibles mejores soluciones (Thecriticalthinkingcommunity, 2011).
20	Leer de manera crítica: aclarar o analizar textos. Mangrum y Strichart (2013) mencionan que leer de manera crítica implica ciertas cuestiones como: Considerar el contexto en el que ha sido escrito el texto, cuestionar las aseveraciones del autor por medio de la búsqueda de estadísticas, hechos, ejemplos, etc., comparar el texto con otros que se relacionen, analizar los supuestos hechos por el autor, evaluar las fuentes que usa el autor e identificar posibles sesgos del autor.

Estrategia	
21	Escuchar de manera crítica: dominar el acto activo de escuchar. Reconocer la diferencia entre el escuchar pasivamente y sin actitud crítica, y el escuchar activa y críticamente. Saber lo fácil que es caer en malos entendidos al escuchar hablar a alguien y tratar de incorporar ese pensamiento al propio. Se trata entonces de sumergirse en sus puntos de vista, cambiar los propios y así seguir su línea de pensamiento.
22	Establecer vínculos interdisciplinarios. No permitir que la división de disciplinas académicas controlen el propio pensamiento; es sumamente importante y necesario tomar en cuenta los asuntos que trascienden los límites de una u otra disciplina, que aportan conceptos relevantes, conocimientos y puntos de vista de diversos temas para el análisis.
23	Practicar la discusión socrática: dilucidar y cuestionar opiniones, teorías y puntos de vista. Ser interrogador es fundamental para el pensador crítico. Cuestionar y explorar de manera profunda para llegar al fondo de la información, desentrañar sus apariencias y llegar a las ideas fundamentales.
24	Razonar de manera dialogística: comparar tesis, interpretaciones o teorías. Capacidad para entablar un diálogo o intercambio de puntos de vista amplio y profundo en donde se consideren conceptos y temas; explorar sus conexiones con otras ideas desde los diferentes puntos de vista.
25	Razonar de manera dialéctica: evaluar posturas, interpretaciones o teorías. Pensamiento dialéctico en el que se ponen a prueba las fortalezas y debilidades de los puntos de vista opuestos. Razonar en contra del mismo razonamiento para llegar a la verdad. Al integrar el propio pensamiento habrá que identificar las ideas que se aceptan o rechazan provisionalmente y buscar la manera de conciliarlas.
26	Interés por la investigación. Es parte crucial de la pedagogía que favorece el razonamiento de la razón y el juicio; ya que contribuye a que los estudiantes se escuchen entre sí, se retroalimenten en las ideas de los demás, pongan en duda las opiniones ajenas y propias; además permite que a partir de la reflexión en grupo, surjan las correcciones de posibles errores de razonamiento (Lipman en Boisvert, 2004).
27	Comparar y confrontar los ideales con la realidad. Esforzarse para lograr verse a sí mismo y a los demás de manera precisa, para ello será necesario identificar las diferencias entre los ideales y la práctica. Cuando se confunden los hechos con los ideales es más difícil conseguir estos últimos, por lo que es fundamental proponer y evaluar métodos para evitarlo. Esta actitud se relaciona con el rasgo del “desarrollo de la buena fe intelectual” (Thecriticalthinkingcommunity, 2011).
28	Reflexionar con precisión sobre el pensamiento: utilizar un vocabulario adecuado. El lenguaje es una poderosa herramienta de los patrones del pensamiento y entre estos dos elementos existe una relación directa, importante e interactiva. Usualmente cuando se tiene un claro entendimiento de un pensamiento, es normal que pueda expresarse por medio del lenguaje de manera efectiva; si, por el contrario, la expresión en lenguaje se dificulta, se debe en la mayoría de las veces al hecho de que no se tiene un claro entendimiento de dicho pensamiento o a que no se conocen las palabras correctas con las cuales darle forma (Chaffee, 2012).
29	Examinar o evaluar supuestos. A partir del reconocimiento de que todo pensamiento se basa en creencias que damos por hecho (suposiciones), evaluar el grado de sensatez de éstas, comprenderlas y distinguir si son verdaderamente justificables bajo el contexto en que se encuentran.
30	Formular inferencias, predicciones o interpretaciones verosímiles. Reconocer que los pensamientos contienen inferencias en las que se basan las conclusiones y los significados que se otorgan a los datos y a las situaciones. Evaluar qué tan claras, lógicas, justificables y razonables son esas inferencias, así como la información y las suposiciones que les dan forma (Paul y Elder, 2005).

Estrategia	
31	Evaluar los hechos comprobados y los hechos supuestos. Reconocer y hacer explícitos cada uno de los elementos que componen el razonamiento que se trata de evaluar. Aceptar el razonamiento que refleje mayores fortalezas, buscando y rechazando las suposiciones que resultan falsas y tomando en cuenta todas las alternativas posibles.
32	Discernir contradicciones. Capacidad para identificar de manera específica en dónde se contradicen los argumentos, creencias, opiniones y/o puntos de vista, distinguiendo las contradicciones de las creencias compatibles, por lo que habrá que centrar el análisis en los puntos de vista contradictorios (Thecriticalthinkingcommunity, 2011).
33	Examinar las implicaciones y las consecuencias. Buscar, entender y concientizarse acerca de las implicaciones y consecuencias visibles y no, que cualquier pensamiento conlleva; incluso las implícitas en los pensamientos y comportamientos de otras personas cuando sea pertinente. Pero no únicamente las consecuencias inmediatas, sino también las consecuencias de las consecuencias. Ello para encontrarse en la mayor disposición posible de tomar decisiones responsables (Paul y Elder, 2005).

Ahora bien, con fines prácticos en la realización y aplicación del instrumento para medir el nivel de pensamiento crítico de los escolares en este estudio, la lista presentada de 33 estrategias se generaliza a una lista de 19 en las que se considera que se encuentran implícitas las demás.

Metodología

Es un estudio transeccional descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La muestra se obtuvo de la población de alumnos matriculados a nivel de licenciatura en la ciudad de Durango, Dgo. Según el INEGI para el ciclo escolar 2012-2013 la población escolar de ese nivel era de 31,002 de donde se obtuvo una muestra de 393 estudiantes que participaron en el estudio por estar presentes y aceptar en el momento de la aplicación.

El resultado de la prueba piloto y de la aplicación posterior arrojó un índice de 0.95 de Alfa de Cronbach, lo que representa un alto nivel de consistencia interna.

Objetivo: Evaluar el pensamiento crítico de estudiantes universitarios de la Ciudad de Durango, Dgo.

Instrumento.

El instrumento que se diseñó para evaluar el pensamiento crítico considera 19 estrategias descritas en 95 ítems según la categorización que Paul en Boisvert (2004) hace, se divide en: estrategias afectivas, estrategias cognitivas: macro habilidades, y estrategias cognitivas: micro habilidades. Para los fines que esta investigación persigue y dado que se considera parte importante del pensamiento crítico a desarrollar dentro de la escuela y parte importante del ejercicio del profesionista en formación, se añadirá a la categoría de estrategias cognitivas: macro habilidades, el elemento que Lipman denomina Interés por la investigación (Lipman citado por Boivert, 2004).

En la primera categoría (estrategias afectivas) los siguientes elementos: 1) Explorar los pensamientos subyacentes en las emociones y las emociones subyacentes en los pensamientos, 2) Valor intelectual, 3) Integridad intelectual, 4) Fe en la razón, 5) Solidaridad intelectual.

La segunda categoría (estrategias cognitivas: macro habilidades) está dividida en: 6) Comparar situaciones análogas, 7) Elaborar criterios con base en la evaluación: dejar en claro valores y normas, 8) Evaluar la credibilidad de las fuentes de información, 9) Debatir de manera profunda: plantear y ahondar en los problemas fundamentales o significativos, 10) Analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, opiniones o teorías, 11) Descubrir soluciones o evaluarlas, 12) Leer de manera crítica: aclarar o analizar textos, 13) Escuchar de manera crítica: dominar el acto activo de escuchar, 14) Establecer vínculos interdisciplinarios, 15) Razonar de manera dialogística: comparar tesis, interpretaciones o teorías, 16) Interés por la investigación.

La tercera categoría (estrategias cognitivas: micro habilidades) dividida en: 17) Comparar y confrontar los ideales con la realidad, 18) Reflexionar con precisión sobre el pensamiento: utilizar un vocabulario adecuado, 19) Examinar o evaluar supuestos.

Resultados

La población estudiada es de 393 estudiantes cursando estudios a nivel de licenciatura de diferentes instituciones de la ciudad de Durango, Dgo., fueron 182 mujeres y 211 hombres.

El instrumento estuvo conformado por 95 ítems distribuidos en las 19 variables complejas que a su vez conforman al pensamiento crítico.

Análisis de las variables complejas

El pensamiento crítico quedó conformado por las 19 estrategias anteriormente expuestas. A continuación se muestran algunas (por razones de espacio) de las tablas que reflejan los resultados obtenidos en cada una de estas estrategias.

La Tabla 2 muestra los resultados obtenidos por la población encuestada en cuanto a la variable explorar emociones subyacentes en los pensamientos y viceversa. Ahí se puede observar que 80 de los encuestados (20%) reconocen que tanto sus acciones como su situación actual se deben en parte a la manera en que sus sentimientos y emociones influyen en su vida. 192 estudiantes (49%) no únicamente reconocen que sus sentimientos y emociones influyen directamente en su pensamiento y en su vida, sino que se esfuerzan por evitar dicha situación; y tratan de ser personas racionales. Y 109 de los encuestados (28%) afirman ser conscientes de sus emociones y sentimientos; no permiten que éstos influyan en su pensamiento, acciones y toma de decisiones; y mantienen una postura neutral ante los problemas a los que se enfrentan.

Tabla 2.

Explorar las emociones subyacentes en los pensamientos y los pensamientos subyacentes en las emociones.

	Frecuencia	Porcentaje
Se comporta y toma decisiones impulsivamente de acuerdo a sus sentimientos espontáneos. Desconoce que sus emociones dirigen su actuar.	1	0%
Piensa en la posibilidad de que sus emociones pueden influir en sus decisiones. No sabe cómo y cuándo; por lo que a menudo sus decisiones y su comportamiento están dirigidos por sus emociones y sentimientos.	11	3%
Reconoce que tanto sus acciones como su situación actual se deben en parte a la manera en que sus sentimientos y emociones influyen en su vida.	80	20%
No únicamente reconoce que sus sentimientos y emociones influyen directamente en su pensamiento y en su vida, sino que se esfuerza por evitar dicha situación. Trata de ser una persona racional.	192	49%
Es consciente de sus emociones y sentimientos; no permite que éstos influyan en su pensamiento, acciones y toma de decisiones. Mantiene una postura neutral ante los problemas a los que se enfrenta.	109	28%

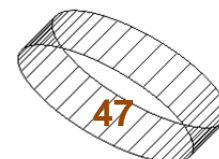
Tabla 3.

Valor intelectual

	Frecuencia	Porcentaje
Cree saberlo todo. No escucha opiniones diferentes a la suya. Actúa en base a ello.	0	0%
Considera la posibilidad de que no sabe todo pero difícilmente permite que su pensamiento se influya por otras ideas, opiniones, etc.	1	0%
Está al tanto de que no sabe todo pero no le afecta. En ocasiones permite que sus decisiones respondan a intereses propios.	25	6%
Considera el hecho de no saber todo y sabe que es su deber indagar distintos puntos de vista. Se esfuerza por tomar decisiones justas.	249	63%
Ante el hecho de no saber todo, busca información relevante, fidedigna y diversa antes de tomar decisiones. Cuando toma decisiones se asegura de favorecer a la mayoría de la gente involucrada.	118	30%

Mientras que para la estrategia Valor intelectual reflejada en la siguiente tabla 3; solamente 25 estudiantes (6%) están al tanto de que no saben todo pero no les afecta; y en ocasiones permiten que sus decisiones respondan a intereses propios.

Demostrando una diferencia imponente, 249 estudiantes (63%) consideran el hecho de no saber todo y saben que es su deber indagar distintos puntos de vista; además se esfuerzan por tomar decisiones justas. Y 118 (30%) afirman que ante el hecho de no saber todo, buscan información relevante, fidedigna y diversa



antes de tomar decisiones; y cuando toman decisiones se aseguran de favorecer a la mayoría de la gente involucrada.

En la tabla 4 concerniente a la estrategia Integridad intelectual; los estudiantes refieren que solamente 48 de ellos, (12%) aunque procuran que su pensamiento y conducta se basen en valores y principios, pueden caer en situaciones que indican lo contrario.

Mientras que 179 (46%) manifiestan esforzarse por ejecutar un pensamiento propio que se base en decisiones informadas y justas. Y 164 (42%) afirman que su pensamiento y conducta se mantienen apegados a principios y valores que aplican equitativamente hacia sí mismo y los demás.

Tabla 4.
Integridad intelectual

	Frecuencia	Porcentaje
No tiene bases en su pensamiento y actuar. Busca obtener ventajas en cualquier situación. Considera que las reglas tienen que romperse si de este modo puede "favorecerse" a sí mismo.	0	0%
Aunque conoce las reglas y circunstancias en determinada situación, tiende a no evaluarlas justa y equitativamente.	2	1%
Aunque procura que su pensamiento y conducta se basen en valores y principios, puede caer en situaciones que indican lo contrario.	48	12%
Se esfuerza por ejecutar un pensamiento propio que se base en decisiones informadas y justas.	179	46%
Su pensamiento y conducta se mantienen apegados a principios y valores que aplica equitativamente hacia sí mismo y los demás.	164	42%

Para la estrategia Fe en la razón que se muestra en la siguiente tabla 5; los resultados indican que un porcentaje considerable, el 62% de la población (242 encuestados) cree que las opiniones de las personas deben ser escuchadas; también cree que por medio de éstas se puede llegar a razonar.

A diferencia de ellas y ellos, 22 miembros de la población, (6%) en ciertas situaciones tienen dudas acerca de que sus intereses y los de la humanidad sean una buena guía para ejercer la razón; y piensan y actúan en consecuencia. Mientras que 129 encuestados (33%) se esfuerzan para que las personas desarrollen sus facultades racionales; y luego de escuchar la suma de opiniones, toman decisiones en función del mayor bien común.

Tabla 5.
Fe en la razón

	Frecuencia	Porcentaje
Considera que las personas se equivocan en cuanto a los intereses que deberían tener, y por lo tanto no permite que éstas formen conclusiones ni desarrollen sus facultades racionales.	0	0%
Tiende a creer que únicamente sus intereses y opiniones deben tomarse en cuenta para la toma de decisiones.	0	0%
En ciertas situaciones tiene dudas acerca de que sus intereses y los de la humanidad sean una buena guía para ejercer la razón. Piensa y actúa en consecuencia.	22	6%
Cree que las opiniones de las personas deben ser escuchadas; también cree que por medio de éstas se puede llegar a razonar.	242	62%
Se esfuerza para que las personas desarrollen sus facultades racionales; luego de escuchar la suma de opiniones, toma decisiones en función del mayor bien común.	129	33%

En cuanto a la estrategia Solidaridad intelectual cuya tabla 6 se muestra enseguida; se obtuvo que mientras que únicamente el 11% de la población (43 encuestados) conoce la importancia que tiene el hecho de comprender a los demás; una diferencia considerable, el 54% (213 encuestados) escucha y trata de entender al otro; y el 35% (137 encuestados) escucha atentamente al otro, toma en cuenta los elementos de su contexto y se imagina a sí mismo en dicha situación para lograr comprenderlo asertivamente.

Tabla 6.
Solidaridad intelectual

	Frecuencia	Porcentaje
No escucha al otro, cree que no sirve de nada hacerlo.	0	0%
Escucha al otro pero no le interesa empatizar con él.	0	0%
Conoce la importancia que tiene el hecho de comprender a los demás.	43	11%
Escucha y trata de entender al otro.	213	54%
Escucha atentamente al otro; toma en cuenta los elementos de su contexto; se imagina a sí mismo en esa situación para lograr comprenderlo asertivamente.	137	35%

Así, la tabla 7 Comparar situaciones análogas; refleja que a diferencia de la opinión de 38 encuestados (10% de la población) que intentan aplicar sus conocimientos en distintos ámbitos de su vida; el 53% (208 encuestados) afirma que reconoce diferentes campos de conocimiento y se esfuerza por fundamentar sus opiniones y decisiones. Y el 37% (145 encuestados) refiere que reconoce límites en los campos de conocimiento, también cómo y cuándo se conectan, sus diferencias y las maneras y momentos en que deben aplicarse.

Tabla 7.
Comparar situaciones análogas

	Frecuencia	Porcentaje
No aplica ni comparte conocimientos si cree que no se beneficiará de ello.	0	0%
Considera que los conocimientos de determinado campo no pueden aplicarse en una situación perteneciente a otro campo de conocimiento.	2	1%
Intenta aplicar sus conocimientos en distintos ámbitos de su vida.	38	10%
Reconoce diferentes campos de conocimiento y se esfuerza por fundamentar sus opiniones y decisiones.	208	53%
Reconoce límites en los campos de conocimiento, también cómo y cuándo se conectan, sus diferencias y las maneras y momentos en que deben aplicarse.	145	37%

En cuanto a la estrategia Analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, opiniones o teorías, cuya tabla 8 es la siguiente; se obtuvo que mientras que únicamente el 2% de la población no reconoce los elementos que construyen un argumento, interpretación, opinión o teoría; una diferencia considerable, o sea el 54% (213 encuestados) se esfuerza por comprender la manera en que se construyen los argumentos, interpretaciones, opiniones y teorías que previamente identifica de manera asertiva. Además el 24% (94 estudiantes) reconoce argumentos, interpretaciones, opiniones y teorías pero no sus elementos ni la manera en que han sido construidos. Y 20% (78 encuestados) identifica y comprende las premisas que construyen los argumentos.

Tabla 8.
Analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, opiniones o teorías

	Frecuencia	Porcentaje
No reconoce un argumento, interpretación, opinión o teoría.	0	0%
No reconoce los elementos que construyen un argumento, interpretación, opinión o teoría.	8	2%
Reconoce argumentos, interpretaciones, opiniones y teorías pero no sus elementos y la manera en que han sido construidos.	94	24%
Se esfuerza por comprender la manera en que se construyen los argumentos, interpretaciones, opiniones y teorías que previamente identifica asertivamente.	213	54%
Identifica y comprende las premisas que construyen los argumentos, interpretaciones, opiniones y teorías, así como la validez de cada una de éstas.	78	20%

Concerniente a la tabla 9 que refleja los resultados obtenidos para la estrategia Descubrir soluciones o evaluarlas, mientras que únicamente el 5% de la población (20 encuestados) reconoce problemas e intenta solucionarlos sin analizarlos profundamente; un 51% (202 encuestados) ante la resolución de un problema analiza las posibles consecuencias y la manera en que la mayoría de las personas saldrían beneficiadas; y el 44% (171 encuestados) asume una actitud

creativa al resolver un problema, reflexiona acerca de la manera en que éste se suscitó y analiza cada una de las posibles soluciones para tomar la que tenga mayor viabilidad y validez, así como la que beneficie a la mayoría de las personas.

Tabla 9.
Descubrir soluciones o evaluarlas

	Frecuencia	Porcentaje
No le interesa resolver problemas eficazmente.	0	0%
“Resuelve problemas” solo por salir de la situación; es decir, sin analizarlo previamente, sin pensar en las posibles consecuencias.	0	0%
Reconoce problemas e intenta solucionarlos sin analizarlos profundamente.	20	5%
Ante la resolución de un problema analiza las posibles consecuencias y la manera en que la mayoría de las personas saldrían beneficiadas.	202	51%
Asume una actitud creativa al resolver un problema, reflexiona acerca de la manera en que éste se suscitó y analiza cada una de las posibles soluciones para tomar la que tenga mayor viabilidad y validez, así como la que beneficie a la mayoría de las personas.	171	44%

Tabla 10.
Leer de manera crítica: aclarar o analizar textos

	Frecuencia	Porcentaje
Ejecuta cualquier tipo de lectura sin analizarla ni reflexionar acerca del contexto en que fue escrita, ni los componentes que la rodean.	0	0%
La única selección que hace en cuanto a lecturas se basa en que traten temas que le gustan; no analiza.	7	2%
Lee acerca de temas que le gustan y le interesan sin tomar en cuenta el contexto en que fueron escritas ni la intención del autor.	104	26%
Trata de seleccionar cuidadosamente sus lecturas, las analiza, interpreta y saca conclusiones.	220	56%
Únicamente ejecuta lecturas previa y cuidadosamente seleccionadas, las analiza revisando el contexto en que fueron escritas, las premisas en que se basa el autor, la posible intención que tiene, luego las contrasta con otras que traten temas relacionados e identifica posibles sesgos.	62	16%

Para la estrategia Leer de manera crítica: aclarar o analizar textos, cuya tabla 10 se muestra enseguida; se obtuvo que solo el 2% de la población, (7 encuestados) la única selección que hace en cuanto a lecturas se basa en que traten temas que le gustan; no analiza. En contraste, el 56% (220 encuestados) trata de seleccionar cuidadosamente sus lecturas, las analiza, interpreta y saca conclusiones. Y el 16% (62 encuestados) únicamente ejecuta lecturas previa y cuidadosamente seleccionadas, las analiza revisando el contexto en que fueron escritas, las premisas en que se basa el autor, la posible intención que tiene, luego las contrasta con otras que traten temas relacionados e identifica posibles sesgos.

Para la estrategia y tabla 11 Interés por la investigación; se obtuvo que el 12% de la población (46 encuestados) sabe que la investigación es favorecedora pero le genera tedio realizarla. A diferencia de ellos, el 54% (214 encuestados) sabe que por medio de la investigación se construyen las bases del conocimiento científico y por ello le interesa. Y el 33% (130 encuestados) se mantiene al día en cuanto a hallazgos de investigaciones, artículos, revistas, congresos, etc., de temas afines a su línea de investigación porque dentro de sus prioridades se encuentran acciones encaminadas a ésta.

Tabla 11.
Interés por la investigación

	Frecuencia	Porcentaje
No le interesa la investigación; considera que es una pérdida de tiempo y esfuerzo.	0	0%
Considera que la investigación requiere demasiado esfuerzo en comparación con los frutos que ofrece.	3	1%
Sabe que la investigación es favorecedora pero le genera tedio realizarla.	46	12%
Sabe que por medio de la investigación se construyen las bases del conocimiento científico y por ello le interesa.	214	54%
Se mantiene al día en cuanto a hallazgos de investigaciones, artículos, revistas, congresos, etc., de temas afines a su línea de investigación porque dentro de sus prioridades se encuentran acciones encaminadas a ésta.	130	33%

Ahora bien, a nivel de pensamiento crítico se muestra la tabla 12, en donde se conjuntan los resultados obtenidos en cada una de las variables complejas anteriormente ilustradas.

En esta tabla se da cuenta de que únicamente el 6% de los estudiantes reconocen los problemas y/o situaciones que deberían cambiar pero no saben cómo, cuándo, ni dónde empezar a hacer su aportación. Una mayoría considerable que se refleja con un 69% refieren reflexionar constantemente acerca de sí mismos y de los problemas y/o situaciones que tienen que cambiar para mejorar las actuales condiciones de vida; además se esfuerzan por actuar en consecuencia. Y solamente el 25% de ellas y ellos alcanzan el nivel óptimo de pensamiento crítico; pues son los que continuamente ponen en práctica un tipo de pensamiento abierto, flexible, analítico, reflexivo y razonable que se basa en la constante búsqueda y comprensión de la verdad; sus hábitos diarios se basan en la ejecución de una serie de destrezas, capacidades, estrategias, etc., que practica en función de la transformación de las condiciones de vida y en beneficio de la humanidad.

Tabla 12.
Pensamiento crítico

	Frecuencia	Porcentaje
Es indiferente ante los problemas y/o situaciones susceptibles de cambio, tanto propios como ajenos; no escucha, no analiza, no reflexiona; no le interesan las reglas y normas.	0	0%
No suele basar su pensamiento y conducta en valores, reglas ni normas. Si reconoce una situación de la que puede beneficiarse, lo hace sin pensar en las consecuencias. Considera que toda la estructuración del sistema está mal pero no se reconoce a sí mismo (a) como parte del problema.	0	0%
Reconoce los problemas y/o situaciones que deberían cambiar pero no sabe cómo, cuándo o dónde puede empezar a hacer su aportación.	23	6%
Constantemente reflexiona acerca de sí mismo (a) y de los problemas y/o situaciones que tienen cambiar para mejorar las actuales condiciones de vida. Se esfuerza por actuar en consecuencia.	271	69%
Continuamente pone en práctica un tipo de pensamiento abierto, flexible, analítico, reflexivo y razonable que se basa en la constante búsqueda y comprensión de la verdad. Sus hábitos diarios se basan en la ejecución de una serie de destrezas, capacidades, estrategias, etc., que practica en función de la transformación de las condiciones de vida y en beneficio de la humanidad.	99	25%

Discusión

Al momento de realizar el primer acercamiento a la literatura se encontraron bastas aportaciones en torno a la definición del pensamiento crítico, su importancia, sus componentes, etc., e incluso pruebas que lo evalúan. Sin embargo, en habla hispana no se localizó algún instrumento disponible que permitiera reflejar el nivel de pensamiento crítico en estudiantes de educación superior, y por medio del cual el estudiante no se sintiera sometido al momento de contestar “otra prueba estandarizada más”.

Por lo que, a partir de la postura teórica de Richard Paul, por ser una de las más aceptadas y que se ajusta a las necesidades de esta investigación, se construyó un instrumento que mide el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior.

Este instrumento es una encuesta de 95 ítems que mediante la escala de Likert cuestiona la medida en que los estudiantes ejecutan los hábitos que constituyen al pensamiento crítico.

Se realizó prueba piloto y una primera aplicación a una muestra representativa de estudiantes, en este artículo se ha ofrecido una primera lectura de los resultados de la aplicación del instrumento. Falta seguir analizando los resultados obtenidos y desde luego lograr estandarizar el instrumento para que pueda ser empleado como una herramienta psicométrica. Por ahora parece que los resultados obtenidos bien valen para reconocer el instrumento como una encuesta que refleja el estado del pensamiento crítico.

A nivel descriptivo, los resultados más sobresalientes que arrojaron los informantes del estudio, fueron que únicamente el 6% de los estudiantes reconocen los problemas y/o situaciones que deberían cambiar pero no saben cómo, cuándo, ni dónde empezar a hacer su aportación; el 69% de los encuestados dicen reflexionar constantemente acerca de sí mismos y de los problemas y/o situaciones que tienen que cambiar para mejorar las actuales condiciones de vida; además se esfuerzan por actuar en consecuencia; y solamente el 25% de ellos alcanzan el nivel óptimo de pensamiento crítico.

Referencias

- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. México: FCE
- Chaffee, J. (2012). *Thinking critically*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Díaz, B. F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6 número 13. Consejo mexicano de investigación educativa. Recuperado el 28 de febrero del 2013 de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=gmail&attid=0.3&thid=13d1f0354f7d74be&mt=application/pdf&url=https://mail.google.com/mail/?ui%3D2%26ik%3D46a6155e3f%26view%3Datt%26th%3D13d1f0354f7d74be%26attid%3D0.3%26disp%3Dsafe%26zw&sig=AHIEtbTY1bF8xx1JblhaDX1dfs5DYUEyAw>
- Difabio, H. (2005). El criticalthinkingmovement y la educación intelectual. *Estudios sobre Educación*. Centro de investigaciones Cuyo (Mendoza). República Argentina. Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8919/1/NE.PDF>
- Epstein, R. y Kernberg, C. (2006). *Critical thinking*. Canada: Thomson Wadsworth.
- Espíndola, J. L. y Espíndola M. A. (2005). *Pensamiento crítico*. México: Pearson educación.
- Lau, J. (2011). *An introduction to critical thinking and creativity, think more, think better*. United States of America: Wiley
- Mangrum y Strichart (2013). *Lecturacrítica*. Howtostudy.com. Mangrum-Strichart Learning Resources. Recuperado el 26 de Marzo del 2013 de <http://www.how-to-study.com/study-skills/es/artes-del-lenguaje/lectura-critica.asp>
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento Crítico Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado el 16 de Octubre del 2014 de <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una Guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado el 01 de Abril del 2013 de http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

- Saladino, G. (2012). *Pensamiento crítico*. Instituto de investigaciones sociales. Universidad Autónoma de México. Recuperado el 27 de febrero del 2013 de http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf?PHPSESSID=ffc42510e755335c76404a255913b8ab
- Secretaría de Economía Durango (s.f.). Recuperado el 18 de Julio del 2014 de http://mim.promexico.gob.mx/Documentos/PDF/mim/FE_DURANGO_vf.pdf
- Starkey, L. (2010). *Critical thinking skills success in 20 minutes a day*. 2010. 2nd Edition. United States of America: Learning express.
- The critical thinking community (2011). *Strategy List: 35 Dimensions of critical thought*. Recuperado el 4 de Abril del 2013 de <https://www.criticalthinking.org/pages/strategy-list-35-dimensions-of-critical-thought/466#s22>

LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN EL PROCESO FORMATIVO DE LOS ALUMNOS DE LIE EN LA UCEM

Alba Yolanda Ortega Cárdenas

Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo
alyorca00@hotmail.com

Resumen

A través de esta investigación, se generan interrogantes sobre el proceso formativo en las competencias investigativas de los alumnos de la LIE, en la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEM), para contribuir con un aporte significativo en su formación profesional, por medio de la evaluación de las competencias investigativas, para determinar dicho resultado se consultaron a los alumnos de la LIE, para posteriormente diagnosticar, e identificar y determinar competencias investigativas en su proceso formativo. El presente trabajo de tesis propone, Evaluar las competencias investigativas (CI) en el proceso formativo en los alumnos de la LIE de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo.

Además de diagnosticar el desarrollo académico de las CI en los alumnos de la LIE, e identificar factores internos que inciden en la formación de CI en el proceso formativo de los alumnos de la LIE y por último determinar el uso de CI en el proceso formativo de los alumnos de la LIE.

Metodológicamente el trabajo con los alumnos de la LIE y docentes y otros docentes de trayectorias de la UCEM, se aplicaron estadística a la investigación, para medir la recopilación de datos de los instrumentos aplicados, a través del programa SPSS. Finalmente se concluye que los alumnos de la LIE, si trabaja las competencias investigativas, carecen de herramientas esenciales las cuales van adquiriendo en su proceso de formación, pero todo ello depende mucho del interés profesional que el alumno determine trabajar.

Palabras Claves: Competencias investigativas, habilidades, proceso formativo, universidad, educación.

Abstract

Through this research, question sabot he training process generated in the investigative kills of students in the LIE, at the University of La Cienega, to contribute a significant contribution to their professional training, through kills assessment investigative, to determine those results to the students of the LIE were consulted, laterto diagnose and identify and determine investigative skills in their learning process. Thistles proposes Evaluate investigative kills (CI) in the training process in the LIE students at the University of La Cienega in the State of Michoacán de Ocampo. In addition to diagnosing the academic development of the CI on the students of the LIE and identify internal factors that affect the formation of CI in the training process of students in the LIE and ultimately determine the use of CI in the training process of the Students of the LIE. Methodological working withes students and teachers of the LIE and other educational paths of the University, they applied statistical research to measure the applied data collection instrument, through the SPSS program. Finally it is concluded that students in the LIE, if you work the investigative kills, la coessential tool which the acquire in their training process, but tall depend she pavilion professional interest that determine student work.

keywords: Investigative competitions, skills, Formative process, university education.

Introducción

La cultura del mexicano, tiene una diversidad de matices con un ingenio de gran valor cultural, por ello, la riqueza cultural tiene gran influencia en los diferentes sectores como son el económico, el social, el cultural y sobretodo el académico. No es una situación tan diferente en el estado de Michoacán, ya que los egresados de las universidades del estado en un gran porcentaje deben emigrar a otros países para lograr una fuente de empleo.

En la presente investigación se abordó el tema de Competencias investigativas, en la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, a los alumnos de la Licenciatura de Innovación Educativa; ya que desde el modelo Educativo de la universidad se abordan las competencias, para introducir un poco en las competencias a continuación se retoman definiciones de competencias y competencias investigativas.

El investigador Tobón (2006), percibe las competencias como:

“Las competencias vienen del latín cum y petere capacidad para concurrir, coincidir en la dirección. En sí significan poder seguir el paso, por lo que una competencia consistiría en la capacidad de seguir en un área determinada; supone una situación de comparación directa y situada en un momento determinado.”

El Problema de Investigación

En la sociedad de hoy, se afronta grandes retos entre ellos el sistema educativo que debe cambiar para fortalecer los niveles de rendimiento académico de los estudiantes en educación superior.

En la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, se imparte la Licenciatura en Innovación Educativa para formar profesionistas capacitados para desarrollar y ofrecer investigación de calidad, por ello, es importante medir las competencias investigativa en su formación profesional.

La investigación en cualquier campo de la formación profesional es fundamental para quienes desean incursionar en la actividad de la investigación profesional, es así, como las competencias investigativas forman y transforman el proceso formativo de los estudiantes para generar una formación sólida.

La creación e inicio de los trabajos educativos de la universidad afronta grandes retos, ya que la oferta educativa va encaminado en su mayoría a la investigación en torno a las ciencias sociales,

Los Objetivos de la Investigación

Toda investigación comprende un proceso y los objetivos de investigación forman parte de dicho proceso los cuales deben ser precisos y congruentes con el planteamiento del problema.

Pregunta de Investigación

Cuando el investigador se plantea varias incógnitas para proyectar la búsqueda del tema que requiere investigar, llega a la generación de la pregunta de investigación.

¿Cuál son las competencias investigativas en el proceso formativo en los alumnos de la LIE de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo?

Objetivo General

El objetivo debe orientar el estudio, por ser la línea de referencia de donde se desarrolló la investigación, su formulación debe expresar en forma sintética y generalizada, para expresar en forma afirmativa con una precisión y clara.

Evaluar las competencias investigativas en el proceso formativo en los alumnos de la Licenciatura de Innovación Educativa de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar el desarrollo académico de las competencias investigativas en los alumnos de la LIE.
- Identificar factores internos que inciden en la formación de competencias investigativas en el proceso formativo de los alumnos de la LIE.
- Determinar el uso de competencias investigativas en el proceso formativo de los alumnos de la LIE.

Hipótesis

La hipótesis que guía la investigación es la siguiente:

Las competencias investigativas determinan el proceso formativo de los alumnos en Licenciatura de Innovación Educativa de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo.

Al realizar la investigación para comprobar la hipótesis, con la aplicación de instrumentos a los alumnos y docentes y posterior a su análisis estadístico, se determina que, al ingresar los alumnos a la Licenciatura de Innovación Educativa (LIE), el desarrollo de habilidades en competencias investigativas, no es el más óptimo, sin embargo, lo van trabajando durante su formación en algunos casos más significativamente que en otros, lo cual, dependerá en su gran medida del interés de cada estudiante, por consiguiente sí, determinan el proceso formativo en los alumnos de la LIE, en consecuencia dependerá ampliamente del egresado, derivado en gran medida del interés y el gusto por la investigación que fortalezcan dicho proceso posteriormente.

Variable Independiente: Competencias investigativas.

Variable Dependiente: El proceso formativo LIE.

La presente investigación emerge derivado de la innovación con la que fueron creadas las trayectorias de la Universidad, en especial la Licenciatura de Innovación Educativa (LIE), así mismo por la línea de investigación es pertinente efectuar el estudio de las competencias investigativas en los alumnos de la LIE.

Por lo anterior, se trabajó con la investigación de las competencias investigativas en el proceso formativo de los alumnos de la LIE en la UCEM, con la aplicación de dos instrumentos uno a los alumnos y otro al docente, para monitorear el desarrollo de las competencias investigativas en su proceso de formación.

Los alumnos de la Universidad, desde su formación en el área de formación básica, se van formando en la investigación; derivado que no todos aportan las mismas competencias investigativas en virtud de su diversidad de culturalidad, sin embargo, son los inicios para posteriormente adentrar a la investigación ya que la LIE, deben formar profesionistas altamente competitivos en la investigación.

Los alumnos de la LIE, en su formación si integran los cursos de metodología en lo general no establece una diferencia significativa de competencias investigativas, ya que depende de cada alumno en algunos casos solo investigan para acreditar las asignaturas, sin tener en consideración la importancia de las competencias investigativas, ya que por el objetivo de la trayectoria deben egresar con altas competencias investigativas. Las cuales deberán estar enfocadas en saber leer comprensivamente y escribir correctamente, comprender el texto, para generar un análisis y síntesis, en relación a una comunicación en forma oral y escrita.

Referencias.

- Ávila, H. L. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Edición Electrónica. Recuperado de www.eumed.net/libros/2006c/203/
- Best, J. W. (1982). *Como Investigar en Educación*, Morata (Tercera ed.).Madrid.
- Bijarro, H. F. *Desarrollo Estratégico para la Investigación Científica*. Eumed Net.
- Bunge, M. *La Ciencia. Su Método y su Filosofía*, Ed. Sudamericana.
- Briones, G. (2006). *Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación*. México. Ed. Trillas.
- Fermoso, E. P. (1990). *Teoría de la Educación*. México. Ed. Trillas
- Hessen, J., *Teoría del Conocimiento*, Ed. Losada.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista L. M. P., (2010). *Metodología de la Investigación*. Ed. Mc Graw Hill.
- Jaik, D. A. (2013). *Competencias Investigativas, una mirada a la Educación superior*. Durango, México. ReDIE A.C.

- Rivera, H. M. E., Aragon, P. L.G., Torres, V. C. K., Salgado, B. R., Garcia, G. F. L., Caña, D. L. E. (2005). *Competencias para la Investigación Desarrollo de Habilidades y Conceptos*. México. Ed. Trillas.
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de Investigación*. Caracas. Ed. Panapo.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Colombia. Ed. Magisterio.
- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias; Pensamiento Complejo, Diseño Curricular y Didáctica*. Colombia: ECOE.

DINAMICA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LA ENFERMERA

Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez

Centro Iberoamericano de Investigación, Formación y Capacitación A.C.
karimebal@hotmail.es

Ivonne Balderas Gutiérrez

Centro Iberoamericano de Investigación, Formación y Capacitación A.C.
ivonn_e@hotmail.com

Resumen

En el presente documento, presentamos los resultados de la investigación documental realizada con la finalidad de conocer la dinámica de la construcción de la identidad profesional de la enfermera. Para ello tomamos como referente teórico la sociología de las profesiones y, como marco metodológico, la investigación documental. En un primer momento abordamos el concepto de identidad. En un segundo momento los aspectos subjetivos de las profesiones que influyen en la conformación de la identidad profesional. En tercer lugar la metodología empleada y finalmente los resultados.

Palabras claves: identidad, sociología de las profesiones, identidad profesional, enfermeras.

Abstract

In this paper, we present the results of documentary research conducted in order to understand the dynamics of the construction of the professional identity of the nurse. To do this we take as a reference theoretical sociology of professions and, as a methodological framework document research. At first we address the definition of identity, in a second moment the subjective aspects of professions that influence the formation of professional identity. Thirdly, the methodology and finally the results.

Keywords: identity, sociology of professions, professional identity, nurses.

Presentación

El estudio de la identidad se basa en el interés por comprender el proceso por el cual los individuos se reconocen a sí mismos y a los demás. Hasta finales del siglo XIX, la reflexión sobre la noción de la identidad se centraba en el ámbito existencial. Esta concepción se impuso sin cuestionamientos y se centró en el proceso de reflexión intelectual, enfocado al aspecto psicologizante de interiorización de modelos e imágenes determinantes de la personalidad (Gutiérrez, 2010). Conceptualmente, la identidad ha sido tratada por dos disciplinas fundamentalmente: la psicología y la sociología.

La sociología sostiene que la identidad se construye a través de un proceso en permanente cambio, ya que la experiencia adquirida por el individuo a lo largo de su existencia, le permite desarrollarse dentro de distintos contextos sociales (Berger y Luckmann, 2008). Esta perspectiva se ubica dentro de los estudios microsociales, los que propugnan que tanto el conocimiento del individuo, como el análisis de las formas sociales que establece y sus modos de comportamiento, se realizan dentro de contextos de interacción en los que se desenvuelve.

Por su parte, Camacho (2013), establece que en la conformación de la identidad influye el reconocimiento del individuo por parte de sus semejantes, pues al tomar conciencia de la relación entre el Yo y el Mí, las cuales podemos interpretar como dos percepciones personales que cohabitan en el individuo. Es decir, el Yo es lo que el individuo cree de sí mismo, mientras el mí, es la percepción que el individuo cree que los otros tienen de él. De acuerdo a estas dos percepciones, interioriza valores y otorga sentido a otros individuos y a las cosas.

En cuanto a las profesiones, éstas contienen en sí mismas, aspectos subjetivos que influyen en la conformación de la identidad, pues ésta no es sólo la descripción biográfica del individuo (Dubar, 2002), pues en su construcción intervienen el contexto en el que se desenvuelve y las relaciones sociales que establece. Éstas sirven para interiorizar valores, reconocerse como parte de un grupo social y dar sentido a su existencia.

Las profesiones desde sus aspectos subjetivos

Al interior del grupo profesional, el sujeto comparte estilos de lenguaje, creencias, códigos éticos, e incluso gustos en el vestir. La ostentación de este bagaje cultural, permite una adecuada “clausura profesional” (Collins, 1990, p. 46), es decir, la condición en la que solamente participan los integrantes de la profesión. Es la escuela el espacio inicial en el que se construyen estas características, ya que ahí se establece la diferencia entre las profesiones, los profesionales y los no profesionales.

En este sentido, es necesario considerar al sujeto como profesional, a partir de conocer y explicar el significado de su posición dentro de la profesión, así como en donde se desarrolla profesionalmente.

Por lo tanto, consideramos que los procesos colectivos vividos por las enfermeras, en los distintos ámbitos de desenvolvimiento, producen distintas resignificaciones acordes a los ambientes particulares.

La profesión de enfermería en el marco de la Sociología de las Profesiones

La sociología de las profesiones tiene su origen en el pensamiento clásico. El positivismo funcionalista de Parsons (1984), define al profesional como el individuo que aplica un saber basado en el conocimiento teórico, adquirido a través de una formación educativa de “larga” duración, sancionada y fundamenta en la práctica. En otras palabras, los profesionales aplican saberes para la resolución de

problemas sociales, manteniendo el ideal de servicio, el altruismo y su función de integración social.

Desde otra perspectiva, la profesión tiene procesos de acreditación que se circunscriben a través de su acción práctica, sean la competencia específica o la especialización técnica del dominio único y legítimo de su actividad profesional. En concordancia con este planteamiento para Hualde (2003), el especialista domina un área específica de su competencia, además establece una relación recíproca con otras especialidades y con el que recibe su servicio “el cliente” (p.89).

Por otro lado, “la profesión representa la fusión de la eficacia económica y la legitimidad cultural” (Dubar, 2000, p. 138), así, la profesión es producto de la división social del trabajo, la evolución de las profesiones está ligada a la interacción social cotidiana, la cual cambia constantemente. Aunado a lo anterior, se relaciona con el orgullo profesional generado por el estudio de la misma y la práctica en una institución hospitalaria (Balderas, 2005).

Becher (1992), se refiere a las disciplinas académicas. En éstas, los actores se sitúan en espacios concretos de actuación, a través de los cuales asumen roles, establecen redes y negocian tanto la entrada como la permanencia, así como el prestigio y la imagen que ésta proyecta hacia el exterior, por lo que alrededor de cada disciplina, se forman subculturas.

Continuando con este autor, en la medida en que las profesiones se especializan, como en el caso de las enfermeras, se dificulta su relación con otras. Por lo que, las disciplinas existen como tribus, incluyen ídolos, y objetos que demuestran la pertenencia a determinada disciplina y comunidad académica, como la medicina que tiene instrumentos especializados para realizar su trabajo y cuenta con su propio lenguaje.

Así, el individuo que ingresa en una comunidad disciplinaria, desea garantizarse una posición dentro y fuera de ésta, por lo que debe sujetarse a las normas establecidas, que van desde un discurso ya elaborado por la tribu, hasta el comportamiento y la imagen. De no cumplirlo, difícilmente será aceptado y tendrá reconocimiento. Por lo tanto, el nuevo integrante de la disciplina, aprende, entre otras cosas, los vínculos lingüísticos de la comunidad académica y también el momento de su aplicación, lo que finalmente constituye la identidad profesional de la enfermera.

A partir de lo expuesto, consideramos el estudio de la identidad profesional de la enfermería, a partir de una investigación documental, acercándonos a la dinámica que la identidad profesional de estas profesionales ha tenido, tomando en cuenta las formas simbólicas en relación a contextos socialmente estructurados en el tiempo y en el espacio (Dubar, 2000). Es decir, considerarla como un proceso de producción, transmisión y apropiación de significados.

Acercamiento metodológico

La metodología empleada para conocer la dinámica de la identidad profesional de la enfermera, fue por medio de una investigación documental. Este tipo de

investigaciones consisten en reunir, seleccionar y analizar datos que están en forma de documentos (Valles, 2009).

En este caso, para iniciar, delimitamos el tema identidad profesional de la enfermera. Una vez definido el tema, nos dimos a la tarea de recabar investigaciones y estudios de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) Estudios de identidad profesional de la enfermera
- b) Estudios realizados por enfermeras

La búsqueda inicial se centró en el tema de identidad profesional, la cual, en un primer momento arrojó un total de 110 artículos relacionados con el tema, distribuidos en distintas profesiones, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.
Identidad profesional por disciplina

Profesión	No. de Trabajos
Profesores	70
Docentes	61
Enfermeras	12
Trabajadores sociales	5
Fisioterapeutas	1
Adolescentes	3
Total	110

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo anterior, de 110 artículos relacionados con el tema, se utilizaron doce artículos que cumplieran con los criterios de selección. Tabla 2.

Tabla 2.
Identidad profesional de la enfermera

Título	Año	Autor	País	Actividad
Análisis de la identidad profesional a través de la competencia educadora de la enfermería.	2004	Chocarro, Guerrero, Venturini, Salvadores.	España	Prof. Titular Enfermería Medico Quirúrgica, Departamento de Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Rey Juan Carlos (URJC), Alcorcón Madrid.
Construyendo la Identidad Profesional de las Enfermeras a la Luz de las Representaciones Sociales.	2007	Lázaro y Lavado	Brasil	Docente de la Escuela de enfermería de San Paulo.
Percepción de la imagen social de la Enfermería	2007	Rodríguez	Colombia	Licenciada en Enfermería, profesora Instructora de la Facultad de Ciencias Médicas Mariana Grajales Coello, Holguin.
Identidad de la enfermería y liderazgo en el sector público de salud.	2007	Pucheu	Chile	Psicólogo

Título	Año	Autor	País	Actividad
Construcción de la identidad profesional en estudiantes de enfermería de la Universidad el Bosque.	2010	Velandia	Colombia	Profesora en la escuela de enfermería de la Universidad del Bosque
Identidad profesional en enfermería: un reto personal y profesional.	2008	Zamorano	Colombia	Profesora de la escuela de enfermería de la Universidad de Antioquía.
A Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo	2008	De Souza	Brasil	Docente de la Escuela de enfermería de San Paulo
¿Por qué somos como somos? Discursos y relaciones de poder en la constitución de la identidad profesional de las enfermeras en España	2008	Miró	España	C.Dr. en enfermería.
Identidad Profesional en Enfermería: Construyendo las bases para SER cuidador(a) Profesional.	2008	Castrillón		Profesora (UNAM), Visitante de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía, Colombia.
Identidad Profesional. Revista Mexicana de Cardiología.	2009	Armendáriz y Medel	México	Maestra en Administración en Organizaciones de Salud. Profesora de la Escuela de Enfermería. Instituto Nacional de Cardiología Ignacio Chávez.
La identidad profesional como configuración subjetiva de la personalidad de los estudiantes de la carrera de enfermería	2010	Pérez y Rodríguez	Colombia	Estudiante
La imagen profesional de enfermería en su contexto de trabajo y en comunidad	2011	Samaniego	Argentina	Universidad nacional de Lanús. Departamento de salud comunitaria Licenciatura en enfermería

Fuente: Elaboración propia.

Con base en esta información, realizamos el análisis correspondiente de cada texto. De acuerdo a Ruiz Olabuenaga (2007), la lectura de un documento, es una mezcla de entrevista – observación.

Una vez realizado lo anterior, se procedió a la codificación del material, como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3.

Análisis

ARTÍCULO, AUTOR, PAÍS FECHA.	1. PORQUE FUE IMPORTANTE PARA EL AUTOR O AUTORA	PORQUE ES IMPORTANTE RESCATAR ESTOS ESTUDIOS PARA EL ESTADO DE CONOCIMIENTO
<p>ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA COMPETENCIA EDUCADORA DE LA ENFERMERÍA Chocarro González, Lourdes, Prof. Titular Enfermería Médico Quirúrgica. Guerrero Bonmatty, Rafael, Enfermero. Licenciado en Antropología Social y Cultural. Prof. Titular Interino Enfermería Médico Quirúrgica Venturini Medina, Carmen, Enfermera. Prof. Titular Interina Enfermería Médico Quirúrgica. Salvadores Fuentes, Paloma Enfermera. Licenciada en Sociología. Catedrática de Fundamentos de Enfermería. Departamento de Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Rey Juan Carlos (URJC), Alcorcón Madrid. AÑO (2004).</p>	<p>La percepción que tienen las propias enfermeras sobre sus competencias profesionales, la visión que tienen otros profesionales sanitarios y la visión social que tienen los usuarios sobre este colectivo. Lo que se pretende es conocer los discursos que elaboraban las enfermeras/os, en interacción con otros compañeros de trabajo del mismo hospital, respecto de su competencia en educación con pacientes crónicos hospitalizados.</p>	<p>1. Porque conocer el discurso de las enfermeras es un campo de exploración nuevo para las enfermeras. 2. Porque reflexionar sobre la competencia en educación que se hace con los pacientes hospitalizados, de igual modo es un campo en el que este gremio había reflexionado.</p>
<p>SABER COMO LAS ENFERMERAS SE HAN ESTUDIADO ASÍ MISMAS EN TEMAS QUE CORRESPONDEN MÁS A PSICOLOGÍA O SOCIOLOGÍA</p>	<p>PARA CONOCER LA VOZ DE LA ENFERMERA</p>	<p>2. CONTRIBUCIÓN AL CAMPO: EMPLEO DE TEORÍAS Y METODOLOGÍA AJENAS A LA ENFERMERÍA.</p>
<p>La sociología y la antropología hacen aportaciones interesantes respecto al análisis del discurso, como estrategia para acercarnos a las representaciones sociales, a las visiones del mundo. <i>"Existe pues, una vinculación intrínseca entre discurso y poder, que se da tanto en el plano de las cosmovisiones como</i></p>	<p>Analizando los discursos que fluían entorno al rol educativo, se pudo identificar las características que estos grupos de enfermeras/os asignaban a la educación que llevan a cabo en el hospital, así como la problemática derivada de su realización, y los factores que la condicionan. La propia dinámica de los grupos de discusión, facilitó la emergencia de otros discursos que estas enfermeras/os</p>	<p>El análisis del discurso en el seno de los grupos de discusión, es una herramienta útil que nos acerca al lenguaje de símbolos y representaciones sociales de las personas que configuran el grupo.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Al concluir el análisis de los trabajo, obtuvimos los resultados que enseguida presentamos.

Resultados

De acuerdo a la revisión documental realizada, encontramos que tradicionalmente la enfermería había sido concebida como una profesión esencialmente humana, cuya práctica se limitaba a ser la auxiliar del médico. Sin embargo, durante las décadas de los ochenta y noventa, el estudio de la profesión tuvo cambios cualitativos importantes. En primer lugar, se establecen los estudios a nivel licenciatura y maestría, para la formación científica de recursos humanos en enfermería. En segundo lugar, producto de dichos estudios, se ha realizado un análisis conceptual de la disciplina.

Por lo tanto, dichos cambios en la profesión, se han visto influenciados por aspectos subjetivos que influyen en la conformación de la identidad profesional de la enfermera. En esta dinámica, distinguimos a partir de los estudios revisados, cinco formas por las cuales ha transitado la identidad profesional de la enfermera:

a) Praxis profesional

Se refiere a la adopción, de valores y la vocación de servicio durante la formación inicial. Desde esta perspectiva, se relaciona con aspectos éticos como los valores,

la caridad, la vocación, la abnegación, la sumisión, la responsabilidad, el espíritu de servicio y juicios valorativos (Armendáriz y Medel, 2009; Venegas et al., 2007).

También encontramos referentes que ubican la práctica profesional, desde el desempeño de la enfermera en el contexto laboral, ya que en ese espacio, las enfermeras se identifican entre sí, y son identificadas como tales, por todo aquel que se relaciona con su trabajo, principalmente el médico (Pérez y Rodríguez, 2010).

b) Representaciones

La adquisición de la identidad profesional de la enfermera a través de las representaciones, involucra tres momentos. El primero, es la representación inicial de la profesión la cual influye en la elección de la misma (De Souza, 2008; Lázaro y Lavado 2007). El segundo momento, es la percepción que supone tienen otros profesionales y los pacientes de su ejercicio profesional (Chocarro et al., 2004). Finalmente, el tercer momento corresponde a la imagen de la enfermera a partir de la práctica profesional centrada en la actividad asistencial y de cuidado que brinda al paciente. Dicho cuidado se otorga tanto en el apoyo emocional como la atención física (Lázaro y Lavado, 2007; Pérez y Rodríguez, 2010). Así, las representaciones y la práctica profesional, convergen cuando la enfermera se relaciona con el paciente, al ser en quien recae su atención y servicio.

c) Adopción de saberes en la formación inicial

La identidad profesional se conforma desde la formación inicial, ya que en ese periodo se adquieren conocimientos y habilidades con respecto al cuidado del paciente. Posteriormente, la identidad se consolida a través de la práctica profesional (Castrillón, 2008; Venegas et al., 2007). Dicha práctica implica la habilidad en el desarrollo de procedimientos, manejo de sustancias y atención en caso de urgencia, lo que conlleva el desarrollo de una identidad competente para sí y para quien recibe su atención (Chocarro et al., 2004). También ubicamos el carácter epistemológico y científico de la enfermería, con lo que han contribuido en el fortalecimiento como disciplina científica (Cárdenas, 2005).

d) Regulación de las instituciones

Se encuentra determinada por el conjunto de organismos que determinan la prestación de los servicios de salud. Dichas instituciones promueven el desarrollo científico y tecnológico, así como la promoción, prevención, recuperación y rehabilitación de la salud, mediante el cuidado de la persona, familia y comunidad, con el propósito de lograr el bienestar de la población. En este sentido, se fomenta en el personal de salud una identificación con la institución, la cual está caracterizada por la lealtad, obediencia, civilidad y compromiso hacia ésta (Miró, 2008).

e) Práctica social

La identidad profesional constituida desde la práctica social de la atención involucra dos dimensiones. Por un lado, la práctica macrosocial, y por otro, la práctica microsocia. La primera se refiere a las políticas de salud, las cuales son parte de las políticas sociales en las que se encuentra inmersa la acción de la enfermera. La segunda está relacionada con el estado de salud o enfermedad del individuo, lo que contribuye en la realización de acciones de enfermería encaminadas para tal fin (Armendáriz y Medel, 2009). Cualquiera que sea la dimensión en la que se realice la práctica de enfermería, esta acción consolida tanto el sentido de pertenencia al grupo profesional, como la integración en un equipo interdisciplinario.

También destacan el significado de pertenencia, el que objetivan a través del reconocimiento entre sí y como grupo, lo que influye en la identificación con el contexto y con otros profesionistas del área de la salud (Armendáriz y Medel, 2009; Pérez y Rodríguez, 2010; Velandia, 2010).

Conclusión

De acuerdo a la investigación documental, producida durante el periodo que abarca del año 2000 al año 2012, sobre los estudios de identidad profesional de la enfermera, encontramos cinco formas de aproximación, entendidas éstas, como el estudio de la identidad profesional de la enfermera considerando un aspecto particular. Los trabajos fueron realizados por enfermeras que se desempeñan como docentes, y los sujetos de investigación estudiantes de enfermería. Las investigadoras se apoyaron, principalmente, en disciplinas como la psicología, antropología y sociología. Observamos que la producción ha sido escasa pero, consideramos que se debe a lo novedoso del tema.

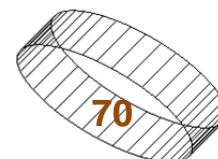
Como hemos visto, la identidad profesional de la enfermera está conformada por una serie de elementos subjetivos y objetivos, que la hacen asumirse como enfermera. Con respecto a los elementos objetivos podemos mencionar: conocimientos y habilidades; la práctica profesional y desarrollo de procedimientos. En cuanto a los elementos subjetivos se encuentran: adopción de valores y vocación de servicio. De los valores podemos citar: la caridad y la responsabilidad. De la vocación de servicio: la abnegación y la sumisión.

Considerando lo expuesto, la identidad profesional de la enfermera no se define por un sólo aspecto, se constituye como un complejo entramado de atributos que emergen del momento vivido y del contexto en el que se desenvuelven estas profesionistas. Así, la identidad profesional de la enfermera es dinámica, ya que es un proceso de construcción que inicia desde la formación inicial, continúa durante la incorporación al contexto laboral, durante los estudios de licenciatura, así como en el ámbito académico, a través de los estudios de posgrado.

Referencias

- Armendáriz, A. y Medel, B. (2009). Identidad profesional. *Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica*. 17(1-3). Consultado el 14-04-2011 en: <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfe/en-2009/en091h.pdf>
- Balderas, K. (2005). *Identidad y orgullo profesional: Las enfermeras del ISSSTE de la ciudad de Puebla*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Becher, Tony. (1992) "La disciplinas y la identidad de los académicos", en *Universidad futura* Vol. 4 No. 10, verano; pp. 55-72. UAM-A. México.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Camacho, M. (2013). Self, identity, and discourse: A briefreview os concepts. *Coincidencias*. No. 8. 2013. pp 35-51.
- Cárdenas, L. (2005). *La profesionalización de la enfermería en México*. Barcelona, España: Ediciones Pomares.
- Castrillón, C. (2008). Identidad Profesional en Enfermería: Construyendo las bases para SER cuidador(a) Profesional. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*. 5(5-4). Consultado el 09-10-2010 en: www.revistas.unam.mx/index.php/reu/article/download/.../28014
- Chocarro, L., Guerrero, B., Venturini, C. Salvadores, P. (2004). Análisis de la identidad profesional a través de la competencia educadora de la enfermería. *Cultura de los cuidados*. XVI(33), 22-29. Consultado el 04-14-2011 el: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1035773>.
- Collins, R. (1990). *Cuatro Tradiciones sociológicas*. Edición corregida y aumentada. UAM Iztapalapa, México.
- De Souza, P. (2008). La Escuela de Enfermería de la Universidad de São Paulo y la reconfiguración de la identidad profesional de la enfermería brasileña. *Revista brasileña de enfermería*. 61(6), 892-898. Consultado el 04-14-2011 en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000600017
- Dubar, C. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Francia: ArmandColin.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. España: Ediciones Bellaterra, S. L.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad contemporánea*. Barcelona, España: Península.
- Gutiérrez, D. (2010). Identidades múltiples en la globalización. En Gutiérrez, D. (coord.), *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad*. (pp. 199-239). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hualde, A. (2003). La sociología de las profesiones: Asignatura pendiente en América Latina. En De la Garza, E. *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. (pp. 664-679). México: El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica.

- Lázaro, E. y Lavado, S. (2007). Construyendo la identidad profesional de las enfermeras a la luz de las representaciones sociales. V Jornada internacional e III Conferencia Brasileira sobre Representaciones Sociales. Consultado el 04-14-2011 en: <http://www.vjirs.com.br/>.
- Miró, M. (2008). *¿Por qué somos como somos? Discursos y relaciones de poder en la constitución de la identidad profesional de las enfermeras en España (1956-1976)*. Tesis de doctorado. Universitat de les Illes Balears. España. Consultado el 04-14-2011 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2525798>.
- Parsons, T. (1984) La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. En Gras, A. Textos fundamentales de sociología de la educación. Education Economy and Society. De.by Halsey, Floud and Anderson
- Pérez, I. y Rodríguez, R. (2010). *La identidad profesional como configuración subjetiva de la personalidad de los estudiantes de la carrera de enfermería*. EUMED. Consultado el 04-14-2011 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/19/prrb2.htm>.
- Pucheu, A. (2007). Identidad de la enfermera y liderazgo en el sector público de salud. *Horizonte*, 18, 23-50. Número especial de gestión en salud. Consultado el 04-14-2011 en: http://www.uc.cl/enfermeria/html/produccion/cienti/Archivos/Horizonte_N_18_1_ano_2007_S.pdf.
- Rodríguez Ramírez Raiza; Escalona Aguilar José Rafael (2007). Percepción de la imagen social de la enfermería. *Educaré* 21. Consultado en 04-14-2011 en http://cursos.puc.cl/enf1116-2/almacen/1299267557_merubioa_sec4_pos0.pdf.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la Investigación cualitativa*. 4ª ed. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Samaniego, Corina; Frankel, Daniel; Carcamo, Silvia; Sabbadini, Jorge (2011). La imagen profesional de enfermería en su contexto de trabajo y en comunidad. Instituto de investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Consultado en 04-14-2011 en <http://iigg.fsoc.uba.ar/saludypoblacion/viii Jornadas/principal.php?resumenid=169>
- Valles, M. (2009). Metodología biográfica y experiencia migratoria: actualidad del enfoque de los testimonios anónimos y de autor en el legado de Juan F. Marsal. *Papers Revista de Sociología* 91, 2009, pp.103-125. Consultado el 13-02-2013: <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/133023/182937>
- Velandia, A. (2010). Indicadores de profesionalización e identidad profesional de la enfermería. *Revista Colombiana de enfermería*, 6. Consultado el 11-11-2010 en: <http://www.uelbosque.edu.co/medios/noticias/circulacionrevistacolombiana>



- Venegas, B., Barrera, G., Bautista, L., Gómez, N., Hernández, L., Ramírez, K., Roa, V. (2007). Construcción de la identidad profesional en estudiantes de Enfermería de la Universidad El Bosque. *Revista Colombiana de Enfermería*. 3(3), 33-43. Consultado el 10 de noviembre de 2010 en: <http://www.uelbosque.edu.co/?q=es/facultades/enf/revistacont3>
- Zamorano Pabón Ingrid Carolina (2008). *Identidad profesional en enfermería: un reto personal y profesional*. Universidad de Antioquia. Consultado en 04-14-2011 en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/iee/article/view/Article/2870>.

EL SÍNDROME DE LA GLOBALIZACIÓN CULTURAL: OMNIPRESENTE, AMBIVALENTE, INCIERTO E INCOGNOSCIBLE. ¿CÓMO AFECTA AL PATRIMONIO CULTURAL?

Milagros Elena Rodríguez

*Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, Departamento de Matemáticas,
República Bolivariana de Venezuela*

melenamate@hotmail.com

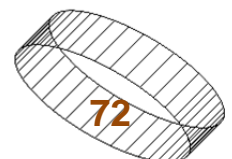
Resumen

Desde pisos de realidades crudas que ocurren en nuestros pueblos en esta investigación con piso hermenéutico crítico se analiza y desconstruye la temática de la globalización cultural. En un entramado y dilatado proceso de observaciones que desde lo que significa la globalización cultural un mundo cambiante en paso a un tercer milenio omnipresente, ambivalente, incierto e incognoscible y finalmente que significan estas cuestiones como referentes al patrimonio cultural. Para la realización de esta investigación la autora recurre a lecturas críticas de autores como Eduardo Galeano, Edgar Morín, Antonio Pérez Esclarín, Ezequiel Ander Egg, Nestor García Canclini, José Vargas Hernández, Mario González, Anthony Giddens entre otros autores que desde distintos paradigmas tienen importantes investigaciones al respecto. En medio de reflexiones en esta investigación se asevera entre otras quede la rectificación de políticas y globalizaciones herradas depende el futuro de la humanidad hagamos conciencia de ellas desde nuestras trincheras; no hay duda que este problema inmenso tiene una carga profundamente educativa; aun cuando política de la mano de los poderosos, pero tal cual Paulo Freire afirma serán los oprimidos a alzar la voz y buscar ellos su liberación; hay serios movimientos de protección de la cultura, del medio ambiente de la vida; tomemos ejemplos y hagamos cada uno lo propio; que nos duela lo que sucede, que nos duela nuestra cultura popular y la cultura del pueblo.

Palabras Clave: globalización cultural, patrimonio cultural, omnipresente, ambivalente, incierto e incognoscible.

Abstract

From floors of raw realities that occur in our peoples in this investigation with hermeneutic floor critical analysed and desconstruye the theme of cultural globalization. In a lattice and lengthy process of observations from cultural globalization which means a world changing in step a third millennium omnipresent, ambivalent, uncertain and unknowable and finally they mean these issues as related to cultural heritage. To carry out this research the author uses critical readings by authors such as Eduardo Galeano, Edgar Morín, Antonio Pérez Esclarín, Ezequiel Ander Egg, Nestor García Canclini, José Vargas Hernández, Mario González, Anthony Giddens among other authors that have important research from different paradigms. In the midst of reflections in this research asserts among other rectification policies and ferrata globalizations, it depends on the future of humanity to make awareness of them from our trenches; There is no doubt that this immense problem has a deeply educational load; even though political hand of the powerful, but as Paulo Freire says will be the downtrodden to speak out and seek them their release;



there are serious moves of the culture of life environmental protection; Let's take examples and each do the same; It hurts us to what is happening, that it hurts our popular culture and the culture of the people.

Key words: cultural globalization, cultural heritage, omnipresent, ambivalent, uncertain and unknowable.

En plena era de la globalización, los niños yano pertenecen a ningún lugar, pero los que menos lugar tienen son los que más cosas tienen: ellos crecen sin raíces, despojados de la identidad cultural, y sin más sentido social que la certeza de que la realidad es un peligro. Su patria está en las marcas de prestigio universal, que distinguen sus ropas y todo lo que usan, y su lenguaje es el lenguaje de los códigos electrónicos internacionales.

Eduardo Galeano (1998)

Desde lo que significa síndrome: conjunto de fenómenos que concurren unos con otros y que caracterizan una determinada situación y la globalización entendida a vuelo rápido como augurio al paso al tercer milenio donde optamos por resistir o transformarnos se asevera que la globalización cultural induce a pensar en las diferentes formas y niveles en que se expresa la cultura y las formas en que incide en ellas el proceso de globalización; sin más en la cultura de élite y en la cultura de masas, la cultura popular y la cultura del pueblo; pero también en las culturas hegemónicas en el interior de cada país y en las culturas subalternas.

Desde estos pisos de realidades crudas, pero que ocurren en nuestros pueblos en esta investigación con piso hermenéutico crítico se analiza y deconstruye la temática de la globalización cultural. En un entramado y dilatado proceso de observaciones que desde lo que significa la globalización cultural un mundo cambiante en paso a un tercer milenio omnipresente, ambivalente, incierto e incognoscible y finalmente que significan estas cuestiones como referentes al patrimonio cultural.

Inicialmente se puede considerar una acepción de globalización bastante amplia, desde el legado de Morín (2011, p.20):

la globalización es el estadio actual de la mundialización. Empieza en el año 1989, tras el hundimiento de las llamadas «economías socialistas». Es fruto de la conjunción entre un bucle retroactivo de auge desenfrenado del capitalismo (que, bajo la égida del neoliberalismo, invade los cinco continentes) y el auge de una red de telecomunicaciones instantáneas (fax, teléfono móvil, Internet). Esta conjunción hace posible la unificación tecno económica del planeta.

Nótese que la concepción moriniana es desde luego del piso de la complejidad sin parcelar la concepción de globalización. Vale la pena acá dilucidar

la concepción del término globalización también desde otra mirada Beck (1998; p.40) es "la palabra (...) peor empleada, menos definida, probablemente la menos comprendida, la más nebulosa y políticamente la más eficaz de los últimos –y sin duda también de los próximos– años". La globalización es un fenómeno que sucede en nuestro mundo en todos los planos, tanto en el económico, político, cultural y social; el globalismo es la ideología de la globalización, el dominio del mercado mundial o la ideología del liberalismo; todo lo asume desde la economía, según la cual todos los problemas pueden resolverse con el mercado global que es a lo que se denomina neoliberalismo. Es entonces una tela de araña muy tupida de la que se tratará cuando se involucre entonces la significación de cultura y se piense en globalización cultural.

Para la realización de esta investigación la autora recurre a lecturas críticas de autores como Eduardo Galeano, Edgar Morín, Antonio Pérez Esclarín, Ezequiel Ander Egg, Nestor García Canclini, José Vargas Hernández, Mario González, Anthony Giddens entre otros autores que desde distintos paradigmas tienen importantes investigaciones al respecto. Vamos a ello en un enmarañar complejizado que aún cuando se presente en subtítulos la investigación no se desunen las ideas.

El síndrome de la globalización cultural: omnipresente

Es bueno antes de desmarañar la omnipresencia de la globalización cultural, saber que entre las principales entidades que apoyan la globalización se encuentran el Fondo Monetario Internacional FMI conformado por 183 países. Sus estatutos declaran como objetivos principales la promoción de políticas cambiarias sostenibles a nivel internacional, facilitar el comercio internacional y reducir la pobreza.

El Banco Mundial BM cuyo propósito es reducir la pobreza mediante préstamos de bajo interés, créditos sin intereses a nivel bancario y apoyos económicos a las naciones en desarrollo. Está integrado por 185 países miembros. La Organización Multilateral del Comercio OMC que es un foro de negociaciones comerciales multilaterales; que administra los procedimientos de solución de diferencias comerciales o disputas entre países, se encarga de supervisar las políticas comerciales.

La Organización de las Naciones Unidas ONU que es una asociación de gobiernos global que facilita la cooperación en asuntos como el Derecho Internacional, la Paz y Seguridad Internacional, el desarrollo económico y social, los asuntos humanitarios y los Derechos Humanos. De estas organizaciones Morín (2011, p.21) deja su huella cuando afirma que:

la ONU tiene muy poca autoridad y muy poca legitimidad. La FAO, la OMC y la UNESCO sólo son los embriones de las instituciones que podría tener una sociedad-mundo. Únicamente ha aparecido el concepto de crímenes contra la humanidad, el Tribunal Internacional con unas competencias limitadas, y una corriente altermundista que todavía no ha podido elaborar su pensamiento, beneficiosos para una

sociedad de ese tipo, aunque dispersos como bloques erráticos en pleno desierto

No hay duda que la globalización cultural es un hecho; con sus características particulares presentes en el planeta. De allí que omnipresente, difundido es una de sus características que lo definen. Vale la pena acotar y profundizar que y cuales elementos han tocado la fibra de cada nación de cada cultura, de cada ser humano. ¿Qué tan conveniente es que la globalización cultural sea abarcadora en cuanto a las regiones?, pero, ¿realmente la globalización cultural es abarcadora, respetando la diversidad de cada región?

La globalización produce, entre otras cosas, un proceso de homogeneización en los modos de vida a escala universal, son procesos e intentos de unificación del orden mundial bajo el lente y la conveniencia de la norteamericanización, el irrespeto a la diversidad cultural nos lleva a ser pesimistas y pensar que la homogeneización cultural sería más o menos total, salvo en los espacios territoriales en donde se diese una fuerte resistencia a la subyugación uniformizadora. Existen pese a ello definiciones conservadoras de la globalización cultural, por ejemplo García (1995; p.30) la entiende “como el pasaje de identidades culturales tradicionales y modernas, de base territorial, a otras modernas y postmodernas, de carácter transterritorial”.

Son los medios de comunicación y el comercio los principales medios usados para globalizar la cultura; que contrariamente a pensar que llegara a todos es un proceso totalizador y excluyente no sólo de la diversidad cultural sino de muchos grupos sociales. El universo simbólico no es el mismo desde que la atmósfera se habitó de frecuencias hertzianas, antenas, salas cinematográficas, cables, anuncios espectaculares y las oficinas y hogares de receptores de radio, televisión, video, teléfono, fax entre otros.

De esta manera la cultura popular ha sido absorbida por los medios audiovisuales que con métodos de producción industrial se han re-semantizado las historias, tradiciones, fiestas y personajes y muchos otros han surgido entre los grupos sociales. Todos estos hechos han invadido el imaginario colectivo. Pero la cultura con los medios audiovisuales se ha transformado. Es esa nueva cultura la que permea y se va volviendo dominante conforme pasa el tiempo; es ahora la cultura de masas, cultura industrial. Nótese que esto desde este entendimiento global deja fuera casi la cultura popular, la cultura de los pueblos; que no pasa por el filo del discernimiento de quienes les dan importancia a las manifestaciones culturales.

Es bueno aquí hablar un poco de las bonanzas que ha traído la globalización cultural es la promoción de muchas culturas que se multiplican; claro con la excepción de las que ni son conocida pues no llegan los medios de comunicación y otras tantas que se resisten al proceso de homogeneización. Desde la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad se crean movimientos de protección de la cultura que intentan preservar tal diversidad.

El síndrome de la globalización cultural: ambivalente

De lo ambivalente de la globalización cultural quisiera que Giddens (2000, p. 28) dejara ya cuenta “la globalización lleva consigo cambios culturales locales, margina a las minorías, ayuda más a los ricos. En lugar de una aldea global, alguien podría decir, esto parece más un saqueo global”. Si ha habido un saqueo cultural, que no sólo se ha realizado en las guerras; sino en la llamada guerra fría delante de las narices de muchos y en las espaldas de más del 80% de la población mundial que no tiene acceso a internet el principal vehículo de la globalización cultural; más no el caldo de cultivo de ella; pues este está en manos de unos pocos supuestamente anónimos que son los que deciden que se globaliza y que se denigra de manera escueta en una suerte de decidía.

Es bueno ante los ojos del lector audaz que busca justificaciones precisar concepciones distintas de lo que aquí se discute; por ejemplo González (2006, p.33) concibe la globalización cultural como:

la bifurcación de identidades culturales de distinto orden en los que se concreta la unidad y la diversidad. Unidad en una perspectiva de universalidad con principios universalistas y diversidad si se tiene en cuenta el mantenimiento de ciertas formas de identidad nacional. En ello está implícito la socialización de los valores de la cultura universal, lo cual, tiene como base la intersección de lo global con lo local, el nivel de las identidades, su evolución y nuevas formas de emergencia e hibridación que son propias del desarrollo social.

A mi manera de ver la concepción anterior es un poco conservadora y tal vez recatada pues los principios universalistas y de diversidad no lo son tanto; en tanto los que toman la decisión de universalidad margina costumbres culturas y formas de estas que no pasan por el filo de su conveniencia, La globalización cultural trae consigo la cultural global de la que Vargas (2002) afirman que desde ella “se pierde todo el sentido de comunidad solo se buscan los intereses comerciales y de expansión de poder unilaterales enajenando con ello a las comunidades más pobres y realmente afectando su forma de vivir”.

Es esta la realidad que se vive de la que el autor Vargas (2002) refiere; con la globalización de la cultura se pierde la noción de pertenencia a cambio de una noción global que desde la verdadera identidad de los pueblos no tiene ninguna significancia; y que por una suerte de hechicería los medios de comunicación normalizan sobre todo en la formación de niños y jóvenes que desconocen sus verdaderos orígenes.

Y esta realidad tanto en la globalización cultural como en otros aspectos que globaliza Galeano (1998) da cuenta cuando afirma:

los carros manejan a las personas, las computadoras programan nuestras vidas, todo sube de precio menos la vida humana que cada vez vale menos, las cadenas de oro y los zapatos y ropas demarcan el valor de las personas, y el televisor es con mucho el personaje más importante de la casa, y el que termina educando a nuestros hijos (se calcula que, en América Latina, los niños de los barrios pasan el

doble de horas frente al televisor que en la escuela). ¿Qué se puede esperar de una generación que crece pegada al televisor y que aprende cada día que la violencia, la seducción, el chantaje o la mentira son medios eficaces para resolver los problemas?

Por otro lado; me gustaría hablar de la globalización y la ética; o tal vez de una globalización cultural con ética; tremenda discusión que amerita muchos textos de reflexión. A mi entender sería posible globalización con ética responsable si se globaliza la oportunidad de un desarrollo humano posible en cada rincón del planeta; del acceso a las comunicaciones; el respeto por la cultura de los pueblos; una desglobalización de su identidad.

¿Por qué no hacer posible la plena conciencia y acción de que se destruye rápidamente la naturaleza y los problemas ambientales se hacen cada vez más globales y difíciles de resolver?, ¿no somos todos perjudicados en este modelo cultural del imperio que se hace más universal y peligra con acabar con la identidad cultural y territorial?

En este asunto ético de la globalización cultural vale la pena atender un gran texto de Fernando Baez, El Saqueo de América Latina, desde la Conquista a la Globalización; allí Baez (2009) al hablar del saqueo cultural en la historia con guerra, comercio e imperio, así reflexiona sobre el papel de las conquistas y guerras en los saqueos culturales de la historia de la humanidad; pero también habla del saqueo de bienes culturales y afirma categóricamente que estos son fomentado por cuestiones estrictamente económicas que movilizan bandas dedicadas a la expoliación sistemática de yacimientos arqueológicos, paleontológicos y subacuáticos.

Pero Baez (2009) va más allá en su referido texto averigua sobre la cuestión de la identidad cultural y, en particular, sobre la identidad latinoamericana. El tema del memoricidio se ha ejercido en América Latina con manipulaciones o modificación es sobre la cultura. Desentraña este autor la hegemonía cultural, la imposición de una concepción del mundo determinada en donde se eliminan los símbolos culturales de la clase dominada y se amplía el acceso a los símbolos culturales de la clase dominante.

De todas estas cuestiones éticas atañen a la vida de hoy; pero también a los desarraigados del mundo que no tienen techo, ni comida ni la más mínima posibilidad de educación, aquella liberadora que le desaté las cadenas de la opresión. Es atender a epitafio que en la tumba de Karl Marx escribe Engels cuando expresa “¡Trabajadores del mundo, uníos!” y más abajo “los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”. Así, sus propias palabras dejan grabadas el mejor epitafio: “la llamada a transformar el mundo”.

Sí, un mundo desarrollado, con las conexiones más avanzadas a un paso de la cura del cáncer; pero irónicamente millones de personas mueren de sed que se dirá de hambre; y otras tantas se masacran junto a su patrimonio por simple capricho, en una manía de control universal.

El síndrome de la globalización cultural: incognoscible e incierto

De la mayoría de la problemática que genera la globalización cultural que es precaria y muchas veces impenetrable en cuanto a los que toman las decisiones de la globalidad u unificación apartada de muchos; a los cuales no le he permitido ni existir en las mentes de quienes toman las decisiones. Por ejemplo como afecta la niñez y su futuro, de allí cuando Galeando (1998, p.20) afirma “en plena era de la globalización, los niños ya no pertenecen a ningún lugar, pero los que menos lugar tienen son los que más cosas tienen: ellos crecen sin raíces, despojados de la identidad cultural, y sin más sentido social que la certeza de que la realidad es un peligro”.

De algunas de las formas en que se refleja el proceso de globalización en lo cultural da cuenta Ander Egg (2007, p.150) cuando dice que hay cuatro vertientes al respecto que se ha acentuado: a) se acentúa el mestizaje cultural, b) Se ha producido en las últimas décadas un proceso de difusión cultural y de divulgación científica sin precedentes en la historia, c) Se tiende a la formación de un folklore planetario a partir de temas originales brotados de culturas distintas, integrados unas veces, sintetizados otra y d) Se produce un proceso de norteamericanización del estilo de vida. La “aldea global made in USA”.

De todo ello quiera explicar en mis palabras a lo que hace alusión el autor anterior. En cuanto al mestizaje cultural, se corre el riesgo de la pérdida de identidad cultural o de un deterioro cada día mayor; pero sin embargo pese a ese riesgo es innegable el mestizaje cultural en esta parte del mundo; Latinoamérica y el Caribe aún más; es la esencia de nuestra raza. Esta mezcla debe ser aprovechada pues pese a las fronteras inquebrantables de los países podemos dialogar, en una comunidad de respeto y amor por la vida; en una búsqueda del bien común; desde las diferencias pronunciarnos por la inclusión y igualdad de oportunidades. Tal vez lo logremos desde el reconocimiento de la madre tierra, la Gaiga en agonía que clama por el cuidado del ambiente; por un consumo libre de contaminantes y la preservación de la especie humana.

En cuanto a la segunda vertiente es claro que se ha producido en las últimas décadas un proceso de difusión cultural y de divulgación científica sin precedentes en la historia, y casi esto ha sido únicamente posible por el desarrollo de los medios de comunicación; construcciones indetenibles de la mano del hombre. Con casi dos aporías o realidades claras: a nuestras mansos llegan saberes y conocimientos de las más variadas temáticas; pero llegan tamizados, disfrazados fragmentados; debemos entonces estar preparados para discernir de ellos en la búsqueda de la mejor información.

De la cuarta versión de la formación de un folklore planetario, a la que Morín (1999, p.9) hace alusión hablando de la mundialización de la cultura; no hay duda que esto es consecuencia innegable de la red de internet, de los medios masivos de comunicación. Afirma entonces el autor que “el devenir cultural es un proceso ambivalente con dos aspectos antagónicos: (1) homogenización, degradación, pérdida de diversidades; (2) encuentros, nuevas síntesis, nuevas diversidades”. De ello no cabe duda; así aparece el flamenco-rock como una

combinación de dos manifestaciones culturales distintas que muchas veces pierden la noción y originalidad.

En esa fábrica del folklore planetario a la que Morín (1999, p.9) se refiere el cine se transformó “en arte a la vez que en industria, en una paradoja ininteligible por mucho tiempo para la alta inteligencia, y, después de un tiempo de purgatorio, fue reconocido como el séptimo arte. La formidable “fábrica de sueños” de Hollywood creó y propagó un nuevo folklore mundial con el western, el cine “negro”, el thriller, la comedia musical, el dibujo animado de Walt Disney a Tex Avery”.

En la cuarta y última vertiente a la que Ander Egg (2007) se refiere que se produce un proceso de norteamericanización del estilo de vida. La “aldea global made in USA. De aquí también deja cuenta Morín en muchas de sus publicaciones. La globalización de la cultura o imposición de un solo modelo cultural o minusvaloración de otras formas de culturas o Pérdidas de culturas “autóctonas” a favor de la cultura “dominante” o Ignorancia o desprecio de culturas de países no desarrollados.

Son muchas más las consecuencias que en el plano cultural ha dejado su huella y sigue casi indetenible la globalización y es que pueblos indígenas desaparecidos; más de un centenar de pueblos indígenas con su cultura, sus costumbres, sus cantes, sus creencias, sus religiones, su cocina, repartidos en varias regiones de América del Sur y Asia se encuentran al borde de la extinción. De aquí que con justo valor Morín (2011, p. 22) afirma “la globalización, a la vez una y plural, conoce una crisis propia, que acerca y disgrega, unifica y separa”.

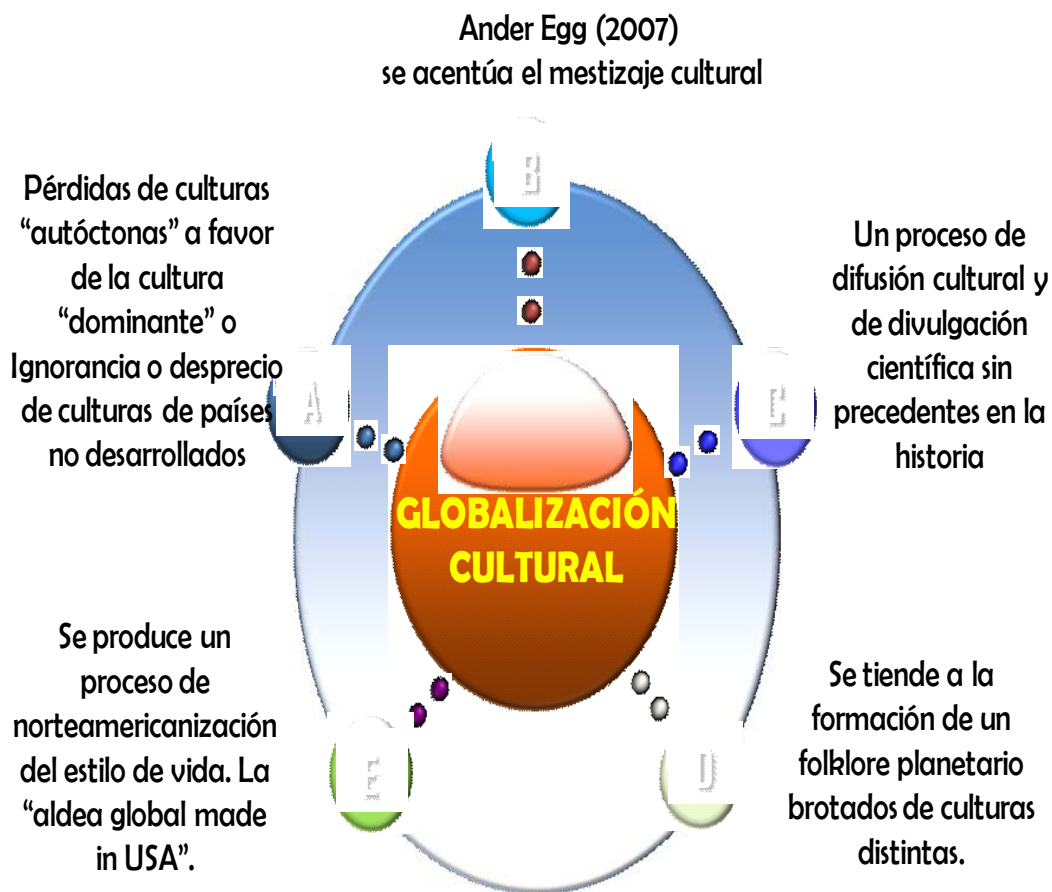
Es más ya en el año 2002, se daba cuenta cualitativa y cuantitativamente la desgarrada crisis que se vive en tiempos de globalización; Pérez (2002, p.3) en su conferencia titulada Educar en Tiempos de Crisis afirma que vivimos en:

Tiempos de globalización neoliberal en que el éxito de la macroeconomía se traduce, de hecho, en la generalización de la macropobreza, y miles de millones de personas, los excluidos del festín, ven cómo se aleja cada vez más la posibilidad de una vida digna. De pobres y marginados pasaron a excluidos, a desechables, a poblaciones sobrantes. Al no tener trabajo, no cuentan ni siquiera con el privilegio de ser explotados: simplemente no son, no cuentan, su delito es existir. Mil millones de personas deben vivir con menos de un dólar diario, mientras un reducido grupito de multimillonarios aumenta sus fortunas en 500dólares cada segundo. En un mundo que produce un 10% más de los alimentos necesarios para que toda la humanidad pudiéramos alimentarnos dignamente, 35.000 niños mueren de hambre cada día. Uno década ocho niños (246 millones) es explotado en las formas más peligrosas como la esclavitud, la servidumbre por deudas, la prostitución, la pornografía, el tráfico de órganos.

Esta realidad de la que habla Pérez es en 2002; pero hoy se ha multiplicado en cantidad impresionante. Alrededor de 805 millones de personas en el mundo no tienen suficientes alimentos para llevar una vida saludable, uno de cada nueve personas en la tierra. La gran mayoría de personas que padecen hambre en el

mundo viven en países en desarrollo, donde el 13.5% de la población presenta desnutrición, una persona Asiática de cada cuatro presenta desnutrición que es la causante de la mitad de las muertes en niños menores de cinco años. El Programa Mundial de Alimentación PMA estima que se necesitan alrededor de 3,2 mil millones de dólares por año para llegar a todos los 66 millones de niños con hambre en edad escolar.

Un resumen de lo tratado en la sección se da en el siguiente gráfico:



Elaboración de la autora de la investigación. 2015

¿Cómo afecta la globalización cultural al patrimonio cultural?

Hablar de patrimonio cultural y globalización cultural es adentrarse en un enmarañado y tortuoso camino digno de muchos textos de análisis que la autora de esta investigación intentará saltar y salir airoso en cuanto a las ideas más

importantes. En plena globalización cultural es bueno anteponer que ésta ha desculturizado o por lo menos lo ha intentado de la verdadera significancia y conservación de patrimonio cultural; este no sólo lo construido como una forma de representatividad él tiene el alma de su gente; tiene sus significancia que solo se la dan sus pueblos. Es bien sabido de la UNESCO preservando algunos patrimonios en cuanto a generalizarlos como de la humanidad; especialmente después de la tercera guerra mundial.

Pero ante tal realidad descrita no es menos cierta la destrucción de enormes obras patrimoniales; que desde la globalización se han intentado desvalorizar en favor a conveniencia de unos pocos que son los que toman la decisión de lo que es valioso o no. Ya lo dice Morín (2011; p. 76) en su libro *La Vía para el Futuro de la Humanidad*:

Deberíamos crear instancias planetarias que pudieran salvaguardara estos pueblos y sociedades de la humanidad arcaica. Existe un patrimonio cultural de la humanidad protegido por la UNESCO, pero el patrimonio cultural no consiste sólo en monumentos, arquitectura, arte y paisajes, también consiste en la existencia de las sociedades humanas madres, ricas en cualidades que nosotros hemos perdido y que podríamos y deberíamos recuperar a través de ellas. Su existencia, que es en sí misma resistencia a la barbarie de la civilización evolucionada, es una resistencia civilizadora.

Desde entonces las respuestas a conveniencia en la globalización cultural a estas interrogantes: ¿por qué algunas cosas son catalogadas de patrimonio cultural y otras no lo son?, ¿por qué se conmemoran determinados acontecimientos y no otros? ¿por qué se intenta perpetuar ciertos usos?; y de allí la gran interrogante: ¿cuál es el valor que atribuimos al pasado y cuáles son los objetos portadores de ese valor? Podemos imaginar como la globalización ha arrasado hasta con la memoria de los pueblos y su propia identidad; mientras que unos tanto se resisten a morir y que en ironía su cultural se interprete como un folklore; siendo tan valiosa y autentica como otras.

La multiculturalidad como se llama en Latinoamérica y el Caribe, debe filtrar las lecturas y políticas acerca de su patrimonio cultural y develar la historia de su diversidad, en contra del proyecto de la globalización de homogeneizar las diferencias culturales; y más aún de unificarlas con las europeas, como una suerte de destino marcado después de la invasión y masacre realizada en esta parte del mundo. No hay duda que el ciberespacio marca un nuevo modo de expresión de la multiculturalidad; también del patrimonio cultural global y de los patrimonios culturales nacionales y locales.

Pese a la realidad marcada anteriormente no podemos dejarnos cejar pues mientras muchos de nosotros disfrutan de una parte de ese ciberespacio o expansión de las tecnologías a muchos otros se les está prohibido hasta el agua. El acceso a Internet, escenario por excelencia de la globalización, según un reciente informe de la ONU, hace más dramática la distancia entre ricos y pobres a escala planetaria, porque su lógica deja a los pobres de los países del Sur excluidos de este campo de fuerza multidimensional de la información, la

comunicación interactiva y el mercado, incluida su percepción visual. El 20% más pudiente de la población mundial, controla el 93% de los accesos a la red informática, frente al 20 por ciento más pobre, que apenas tiene el 0.2% de las líneas.

Mientras sigue sucediendo lo que de manera ejemplificante lo expresa Galeando (1998, p.55):

las culturas de origen no europeo no son culturas, sino ignorancias, a lo sumo útiles para comprobar la impotencia de las razas inferiores, para atraer turistas y para dar la nota típica en las fiestas de fin de curso y en las fechas patrias. En la realidad, sin embargo, la raíz indígena o la raíz africana, y en algunos países las dos a la vez, florecen con tanta fuerza como la raíz europea en los jardines de la cultura mestiza.

No es esta vedado entonces y de allí que se habla de una amenaza seria de extinción para muchas comunidades ancestrales, al igual que sus lenguas, tradiciones, mitos, leyendas y toda su idiosincrasia.

De esta realidad ha estado permeada los patrimonios culturales en muchos casos, al igual que la cultura globalizada; sigue explicando Galeando (1998, p.29) “la igualación, que nos uniformiza y nos emboba, no se puede medir. No hay computadora capaz de registrar los crímenes cotidianos que la industria de la cultura de masas comete contra el arcoíris humano y el humano derecho a la identidad”. De ese derecho a la identidad en que los pueblos deben resistirse a una suerte de ironía y valentía en que buscando en sí mismos su verdadero valor, identidad y patrimonio no sucumban ante lo global como unificador y discriminante.

Las grandes empresas incrementan políticas de estandarización en sus productos para satisfacer las necesidades de una aldea global, donde las particularidades de cultura, lengua, mitos, leyendas y demás, quedan reducidos bajo el enfoque global que impera en el siglo XXI y como consecuencia los patrimonios en su orden viviente, las lenguas como patrimonios; entre otros bienes. Estas cuestiones son más palpables en los países subdesarrollados con sus culturas regionales, y las costumbres, los mitos, las tradiciones, las leyendas, la lengua, y todo lo que haga parte de la esencia de una comunidad en particular.

Desde estas realidades hablar e implantar una cultura única en el mundo; tendría la implantación de esta cultura única y de patrimonios culturales que sobrevivan a ello; si las proveedores de la globalidad de este pensamiento de cultura única podrían lograr normalizar sus productos para satisfacer las necesidades de esta aldea global; ¿qué pasaría con las minorías étnicas y sus culturas?; ¿podrán entrar estas minorías a esa aldea global olvidándose de quiénes eran y de dónde vinieron en un país como Venezuela, por ejemplo lleno de biodiversidad, pluricultural y multicultural?.

Un resumen de esta sección se da en al siguiente figura.

¿CÓMO AFECTA LA GLOBALIZACIÓN CULTURAL AL PATRIMONIO CULTURAL?

FOLKLORE

MEMORICIDIO

GLOBALIZADO

**CONVE-
NIENCIA**

Fuente: Elaboración propia

Reflexiones a medio andar en un camino de la autora des-globalizado

Reflexionar a medio andar es función del caminante que nunca se detiene y que busca un mundo más humano en la que no existan los nadies así como le llama Eduardo Galeano. De la calidad de vida en un mundo mejor, con su propia riqueza con su cultura en una identidad viva; deja claro Galeano (1993) en su libro cuando habla de los nadies; citando en la sátira de comparación de los desarrapados de la vida, en palabras de Paulo Freire, a los que les está prohibido hasta practicar su propia cultura y al final “valen menos que la bala que los mata”.

Para eso me uno a lo que Morín (2011, p.35) afirma que: es preciso, a la vez, globalizar y desglobalizar, crecer y decrecer, desarrollar e involucionar, conservar y transformar. La orientación globalización/ desglobalización significa que, si hay que multiplicar los procesos culturales de comunicación y de mundialización, si es preciso que se cree una conciencia de Tierra-Patria (...)La recuperación de los servicios sanitarios, escolares y postales de proximidad, la revitalización de los pueblos, donde volverían a instalarse cafés, panaderías y tiendas de ultramarinos, son procesos que rehumanizarían el mundo rural.

No hay duda que es un proceso de mucha construcción de consciencia que desde la educación deconstruya los procesos de destrucción de la vida, del

planeta, de los patrimonios; de nuestra cultura. No son caminos fáciles las luchas por un mundo mejor. De la globalización hay mucho que decir; pero en el mundo de los ciegos que idolatran la llamada aldea global no se puede permanecer inmune. Y desde luego que esta ha traído sus ventajas; pero con las desventajas hemos ignorado un mundo de belleza, de personas, de creaciones profundamente humanas que arrastramos.

Desde luego que Giddens (1999, p. 40) cuando afirma que “La globalización(...) no es sólo, ni principalmente, interdependencia económica, sino la transformación del tiempo y del espacio en nuestras vidas”; tiene toda la razón en esas afirmaciones sobran maneras de mirarnos que desde la tecnología facilitan nuestras vidas; pero está en manos de menos del tercio de la población del planeta; de manera que con euforia no podemos vivir pensando que se beneficia al mundo entero. Se necesitan verdaderas políticas para que esto sea una realidad.

Existen vías de salvación pues estamos en la etapa prehistórica del espíritu humano; hay razón para la esperanza, precisamente quien afirma esto Morín (2011, p.75) expresa que “la vía de salvación es la difícil vía de la integración autonomizante de esos pueblos testigos. Ésta comporta la rememoración de su historia, el respeto a sus tradiciones identitarias, el reconocimiento de las virtudes de su cultura, el acceso a una conciencia de humanidad planetaria”.

Es así como en identificación de esperanza creo firmemente que para despedir estas reflexiones bien vale la pena unirme al clamor que hace Antonio Pérez Esclarín en su texto, que es un título de emergencia y de líneas de salida en estos tiempos de plena globalización en todos los aspectos, Educación para Globalizar la Esperanza y al Solidaridad; es esa la verdadera y única unificación y verdadera globalidad que valdría la pena, desde donde Pérez (2004; p.38):

los educadores populares estamos empeñados en asumir la globalización como oportunidad y como responsabilidad, y queremos comprometernos, en tiempos en que se globaliza la desesperanza y el egoísmo, a trabajar por una globalización de la esperanza y de la solidaridad. Una globalización al servicio del hombre, que tenga en el centro de sus preocupaciones y opciones a la persona humana, su dignidad y su realización, y no el mercado y sus intereses. Muy conscientes de la vocación histórica de cada ser humano, que es en definitiva el que crea y recrea el mundo, afirmamos que una mundialización que no está al servicio de toda persona y de todas las personas, de todos los pueblos, sólo será una nueva forma de servidumbre y deshumanización.

De la rectificación de políticas y globalizaciones herradas depende el futuro de la humanidad hagamos conciencia de ellas desde nuestras trincheras; para mí no hay duda que este problema inmenso tiene una carga profundamente educativa; aun cuando política de la mano de los poderosos, pero tal cual Paulo Freire afirma serán los oprimidos a alzar la voz y buscar ellos su liberación; hay serios movimientos de protección de la cultura, del medio ambiente de la vida;

tomemos ejemplos y hagamos cada uno lo propio; que nos duela lo que sucede, que nos duela nuestra cultura popular y la cultura del pueblo.

Referencias

- Ander Egg, E. (2007). El proceso de globalización en lo cultural. En: *Convivir, aprender y enseñar en el aula*, pp. 187-213.
- Báez, F. (2009). *El saqueo cultural de América Latina. De la Conquista a la globalización*. Debate, Buenos Aires: Argentina.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós, Barcelona.
- Galeano, E. (1993). *El libro de los Abrazos*. Ediciones Siglo XXI. Madrid.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI. Madrid.
- García, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía*. México: Taurus.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus
- González, M. (2006). *Globalización cultural: sus interacciones socio-económicas y políticas. Retos para el desarrollo social*. Ediciones EDUMED.NET. La Habana: Cuba.
- Morín, E y Kern, A. (1999). *Tierra patria. Nueva Visión*. Buenos Aires.
- Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Ediciones Paidós. Barcelona. España.
- Pérez, A. (2002). Educar en Tiempos de Crisis. Ponencia presentada en la I Jornada de Reflexión "VALORES una alternativa para la vida". Caracas, Venezuela.
- Pérez, A. (2004) *Educación para Globalizar la Esperanza y la Solidaridad*. Fe y Alegría. Caracas: Venezuela.
- Vargas, J. (2002). Cultura y globalización. *Revista Espacio Académico*, Año II, No. 17.

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN MÉXICO ANTE LA OPINIÓN PÚBLICA UNA MIRADA HACIA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Jesús José Arzola Rodríguez
Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED
jjarzolaneuro@yahoo.com.mx

Resumen

En México últimamente la evaluación del proceso educativo ha cobrado mucho interés, los medios de comunicación masiva “bombardean” a la sociedad, informando la grave problemática educativa pública del País, difundiendo y en ocasiones magnificando las suspensiones de actividades y las participaciones del gremio magisterial en activismo y manifestaciones de protesta, haciéndolo casi único responsable de esta situación, surgiendo las siguientes interrogantes: ¿Son los Docentes los principales responsables del pobre desempeño del Sistema Educativo del País?, ¿Es igual el problema en todos los niveles educativos?, ¿Reciben el mismo trato de parte de los medios masivos de comunicación, todas las Instituciones Educativas?, ¿Cuáles son los principales retos del Sistema Educativo Público Mexicano?. La problemática educativa en México es compleja y variada, los niveles más señalados son los básicos y medios, por sus resultados en comparación con otros países, desarrollados y algunos en vías de desarrollo, especialmente miembros de la OCDE. Las Instituciones de Educación Superior, tienen otros problemas, reciben un trato privilegiado de parte de los medios de comunicación masiva y algunas gozan de buen prestigio a nivel nacional e internacional; por último los retos del Sistema de Educación Pública Mexicano son múltiples, de muy diversa naturaleza y complejidad, que requieren de un enfoque multidisciplinario, de la conjunción de voluntades y de la participación de todos, desde las altas esferas gubernamentales, directivos y comunidad de las instituciones (docentes, alumnos y administrativos) y por supuesto la sociedad civil (incluidos medios de comunicación). Los retos son diferentes para el nivel básico y los niveles superiores, pero los objetivos son comunes, mejorar la calidad educativa en el contexto nacional e internacional.

Palabras clave: Evaluación, Docentes, Retos, Medios de Comunicación, Sistema Educativo.

Abstract

Lately in Mexico, the evaluation of the educational process, has gained a lot of interest, the massive communication media “bomb” the society informing of the serious problematic of public education of the country, spreading and sometimes magnifying the suspension of activities and the participation of the teachers’ union in activism and protest demonstrations, making it almost the only responsible of this situation, arising the next questions: Are the teachers the main responsible of the poor performance of the educational system of the country?, Is the problem the same in all educational levels?, Do all educational Institutions receive the same treatment from the massive communication media?, Which are the main challenges of the Public Educational System in Mexico?The educational problematic in Mexico is complex and varied; the basic and medium levels are the most criticized for their results in comparison with other countries, especially the OCDE members. The high education institutions have other problems; they receive a privileged treatment from massive communication media, and some of them enjoy of good national and international prestige; last but not least, the challenges of the Public Educational System in Mexico are

multiples and from a very diverse nature and complexity, that require a multidisciplinary approach, from the conjunction of wills to the participation of everyone, from the high governmental spheres to directives and community of each educational institution (teachers, students, admins, etc...) and of course, civil society (including communication media). The challenges for basic and high levels are different, but the objective is the same, to improve the educational quality in a national and international context.

Keywords: Evaluation, Teacher's, Challenges, Communication Media, Educational System.

Introducción

En México en los últimos tiempos, el tema de la evaluación del proceso educativo, ha cobrado mucho interés y los medios de comunicación masiva, tienen un papel preponderante, ya que continuamente “bombardean” a la sociedad, con informaciones de la grave problemática educativa pública que vive el país, pero frecuentemente tienen la tendencia de hacer responsable casi en su totalidad al gremio magisterial y de ello surgen las siguientes inquietudes: **¿Son los docentes, los principales responsables del pobre desempeño y los resultados obtenidos en la evaluación del Sistema de Educación Pública en el País?, ¿este problema es similar para todos los niveles educativos?, ¿reciben el mismo trato las instituciones de educación básica y las de educación superior, de parte de los medios de comunicación? ¿Cuáles son los principales retos del sistema educativo público mexicano?** ,el presente trabajo, pretende analizar los puntos anteriores.

I- ¿Son los docentes, los principales responsables del pobre desempeño y los resultados obtenidos en la evaluación del Sistema de Educación Pública en el País?

La problemática educativa en México, es compleja, amplia y muy variada, a nivel básico, que es probablemente el más estudiado, o al menos, el más difundido, se han realizado pruebas, sondeos, encuestas, tratando de evaluar al sistema educativo mexicano, respecto a estándares nacionales e internacionales, con pruebas como la PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) y la ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), en las que los resultados son francamente desfavorables para el sistema, siendo utilizados por algunos medios de comunicación, ejemplo, el documental “De Panzazo”, promovido para su difusión por la asociación civil, “Mexicanos Primero”, en la que se enfatizan las carencias del sistema educativo mexicano, destacando importantemente las deficiencias pedagógicas y profesionales de los docentes. Nava, M. y Rueda, M., (2013).

A esto agregamos que dichos medios, dan cobertura y difusión a la participación de los docentes en los movimientos gremiales, marchas, mítines, paros, etc. y su evidente repercusión, sobre el desempeño docente en el proceso educativo.

Es un hecho que el país ocupa un lugar bajo en el contexto internacional, no solo comparados con países consolidados, vanguardistas en este renglón, sino con algunos países en desarrollo, incluso Latinoamericanos, especialmente los afiliados a la OCDE, ejemplo de ello, es el estudio:

“Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico” OCDE (2010), los resultados enfatizados por los medios, fueron que México ocupa el primer lugar de los países participantes, donde el director del plantel, reportó que el 70.2% de los docentes tiene falta de preparación pedagógica, el 67.5% presenta ausentismo y el 69.2% tiene retardos recurrentes.

Además de los medios de comunicación, el sistema educativo es foco de atención de organizaciones civiles y empresariales, que han hecho encuestas y sondeos, como el realizado en el 2012 por el IFIE (Instituto de Fomento e Investigación Educativa), respecto al hábito de lectura de los docentes de educación básica en México,

IFIE (2012) encuestó a 3,156 docentes, resultando que los maestros mexicanos de enseñanza primaria y secundaria, leen menos que la media nacional y el 41%, no recuerda el título del último libro que leyó.

El programa de Carrera Magisterial, implementada por la SEP y el SNTE en 1993, para la profesionalización, superación y actualización del magisterio.

El programa fue asumido como un instrumento de promoción salarial, maneja los siguientes rubros, grado de estudios = 15%, antigüedad = 10%, actualización docente = 17%, desempeño profesional = 10%, preparación profesional (examen de conocimientos) = 28%, aprovechamiento de los alumnos = 20%, no ha dado resultados positivos en el aprovechamiento de los alumnos (Ruiz 2003).

Pese al énfasis y a los recursos otorgados al programa de Carrera Magisterial, su utilidad ha sido cuestionada frecuentemente, debido a que no hay evidencia de que tenga un impacto positivo en el aprovechamiento de los alumnos (Santibáñez et al., 2006).

El objetivo central de evaluar la práctica docente, es tener información para desarrollar programas, planes, proyectos y acciones para mejorar los procesos (Arbesú y Rueda, 2003).

La evaluación debe tener credibilidad y utilidad a los ojos del docente (Ravela, 2009).

La evaluación docente, deberá enriquecerse con las prácticas de evaluación de otros componentes del sistema educativo (Luna et al., 2012).

La evaluación debe ser continua, contar con una evaluación diagnóstica o inicial, que permita conocer que sabe un docente y tomarse como punto de partida para trazar una trayectoria hacia la meta deseada (García, 2003).

Es necesario implementar una evaluación formativa que permita conocer y comprender los progresos y dificultades que tienen los maestros en su práctica. Las evaluaciones, deben contemplar diversas modalidades, pruebas escritas, observación y registro del comportamiento del docente y sus interacciones en clase (Arbesú y Díaz, 2013; Cisneros-Cohernour, 2007).

Sin embargo hay voces que opinan, que sin restarle importancia a la responsabilidad que tienen los docentes, hay una enorme diferencia entre ser una de las innumerables aristas del problema, a concluir que es el problema mismo (Solórzano, 2012).

Para analizar el desempeño docente, se deben tener en cuenta las condiciones particulares en el que este se desarrolla (Desatnik, 2009).

Entre los elementos que condicionan la labor del docente, están su formación profesional, su actualización pedagógica y desarrollo profesional, la institución y el lugar en que desempeña su labor, el tipo de alumnos que atiende, el nivel académico de los mismos, los recursos materiales y tecnológicos, la infraestructura, las condiciones de equidad, los planes y programas de estudio. Según el INEE (2012), en las zonas rurales el 20% de las escuelas primarias, carecen de agua potable, el 7% de energía eléctrica, el 7% no tiene baños y el 2% no tiene aulas. En escuelas secundarias de áreas indígenas, el 26% no tiene agua potable, 8% no tiene baños, el 5% carece de energía eléctrica y el 4% no tiene aulas. El 30% de las escuelas primarias en zonas indígenas, tiene alguna computadora, casi siempre en funciones administrativas, pero en escuelas comunitarias, solo el 8% cuenta con ese recurso. El perfil de sus docentes, es muy variable, en áreas rurales, e indígenas, son jóvenes, inexpertos y frecuentemente con preparación deficiente.

Otro problema, son las condiciones de contratación, a nivel secundaria, 5 de cada 10, son contratados por horas y en las escuelas técnicas, solo 3 de 10, tienen tiempo completo (INEE, 2012) y muchas instituciones de educación superior, están en condiciones similares, cada vez menos se contratan en esa modalidad, lo que dificulta la formación docente continua, la capacitación y la especialización, lo que afecta el “buen desempeño docente”.

La crítica pública al proceso educativo, no es muy equitativa, ya que es muy frecuente y en ocasiones severa para los niveles básicos, un poco menores a nivel medio y francamente mínimas y a veces hasta indulgentes para el nivel superior, con todo lo anterior, compartimos la idea de que aunque los docentes son parte importante del problema educativo en México, hay muchos otros factores, que también son difíciles de solucionar.

II- ¿Este problema es similar para todos los niveles educativos?

Por supuesto que la problemática y la evaluación del Sistema Educativo Público Mexicano, es muy diferente a nivel básico, medio y superior, a nivel básico ya fue analizado en líneas anteriores.

En las Instituciones de Educación Superior, uno de los principales problemas es que existe una gran diversidad de programas, planes de estudios, procesos de evaluación, etc. (García, 2003), muchas son Universidades, las cuales son autónomas en casi todos sus procesos, algunas están acreditadas ante las instancias correspondientes; de su planta docente, un buen número están certificados por sus órganos colegiados y consejos correspondientes, tienen marcadas diferencias en instalaciones, infraestructura, recursos materiales,

auxiliares didácticos, etc. y aunque la formación disciplinar de los docentes, generalmente es muy sólida, tienen una escasa formación pedagógica y eso complica más la situación, ya que prácticamente todas estas instituciones están en etapa de transición de sus programas tradicionales, por el método por competencias.

III- ¿Reciben el mismo trato las instituciones de educación básica y las de educación superior, por parte de los medios de comunicación?

El trato que reciben por parte de los medios de comunicación, las instituciones de Educación Básica y las de Educación Superior, es muy diferente, ya en párrafos anteriores mencionamos el papel de algunos medios que frecuentemente difunden críticas severas no solo a las Instituciones de Educación Básica, sino especialmente al gremio magisterial, haciéndolos aparecer como responsables casi únicos de los problemas educativos del País, mientras que para las Instituciones de Educación Superior, el trato es mucho mejor, seguramente porque muchas de ellas tienen un gran prestigio a nivel nacional y algunas a nivel internacional, la mayoría cuenta con sus propios medios de comunicación, electrónicos y escritos, que junto con los masivos, difunden y promueven sus programas, sus logros y adelantos y desde hace varios años cuentan con un buen ambiente, estable, sin movimientos estudiantiles o magisteriales, huelgas o paros y aunque tienen grandes retos, ya mencionados líneas arriba, los medios de comunicación y la opinión pública, las tratan bastante bien.

IV- ¿Cuáles son los principales retos del sistema educativo público mexicano?

Como se mencionó anteriormente, los problemas del Sistema Educativo Mexicano son muy variados y complejos y son diferentes para los niveles básicos y para el nivel superior (García 2003), aunque la solución de los mismos, requiere de un enfoque multidisciplinario y de la participación de muchos actores, así como la conjunción de muchas voluntades, desde las altas esferas gubernamentales, federales, estatales, directivos y comunidad de las instituciones (Nava y Rueda, 2013) y por supuesto la sociedad civil, incluidos los medios de comunicación; podemos concretar que los retos a nivel básico, son múltiples (Ruiz, 2003), por lo que mencionaremos solo los principales, uno es ciertamente mejorar los perfiles académicos de los docentes, pero también el de los alumnos, otro, modernizar y mantener vigentes y actualizados los programas, que también son por competencias, otro es, mejorar globalmente las instalaciones de las Escuelas, dotarlas de recursos suficientes, tanto económicos, como de infraestructura y servicios, material y auxiliares didácticos adecuados, uno más, es tener métodos adecuados de evaluación a Docentes y Alumnos, tanto con estándares nacionales como internacionales. Remunerar a los Docentes un pago justo y digno, ofrecerles opciones viables de profesionalización, superación y actualización (Santibáñez, 2006), así como mejorar la percepción que de ellos tienen los medios de

comunicación y la sociedad, aumentar su credibilidad e involucrar en sus tareas a los padres de familia y a la comunidad, para lograr una participación ciudadana.

La educación superior también tiene importantes retos (OCDE, 2010), uno de ellos es reducir las diferencias muy importantes que existen entre las Instituciones de Educación Superior del País, en especial las Universidades, en instalaciones, infraestructura, presupuesto, recursos etc., otro es homologar sus programas, consolidar la implementación del método por competencias, vigilar y transparentar sus mecanismos de ingreso, adoptar métodos de evaluación más eficientes y justos; otro, no menos importante, es promover la profesionalización, actualización y superación de su planta docente (Santibáñez, Martínez, 2006); por supuesto, mantener sus programas y procesos acreditados, así como ofrecer a su personal, salarios justos e incentivos para el desempeño de tareas docentes, administrativas y de investigación, esto con la finalidad de ser más competitivos y para fortalecer la movilidad e intercambio, a nivel nacional e internacional y uno más, es avanzar en la formación integral de los alumnos e involucrar más los programas y su participación en el ámbito social, para lograr que la comunidad, haga suya la institución.

Conclusiones

I- Aunque en cada una de las interrogantes planteadas, se analizaron e incluso se mencionaron algunas posibles soluciones, tratando de concluir muy brevemente, el desempeño docente, aunque con deficiencias en muchos casos y aceptando, que es necesario mejorar sustancialmente, no es ni con mucho el único responsable de los pobres, resultados obtenidos en evaluaciones basadas en estándares de desempeño nacionales e internacionales, del Sistema Educativo Público Mexicano y que el problema por desgracia tiene muchas aristas, las cuales, hay que reconocer, tratar y resolver.

II- Que la problemática es múltiple y muy diferente para los niveles básico y superior, del Sistema Educativo Público Mexicano, pero que todas las soluciones, deben tener un mismo objetivo, mejorar la calidad educativa del País y hacer que los egresados de cualquier nivel, sean más competentes, con una formación en valores y con una orientación de servicio a la sociedad.

III- Que los medios de comunicación, dan un trato muy diferente a los niveles básicos de la educación, respecto al nivel superior, en especial a ciertas Instituciones que tienen reconocido prestigio y una importante atención mediática; esto tendrá que ir cambiando, conforme se logre una mejoría global, sobre todo en el nivel básico y que la percepción de la sociedad, sea diferente.

IV- Por último los retos que tiene el Sistema Educativo Público en México, son enormes y aunque diferentes para los niveles básicos y el nivel superior, tienen como objetivos comunes, mejorar globalmente la calidad educativa, elevar la calificación y los estándares de calidad del Sistema Educativo en el contexto nacional e internacional, conseguir que la percepción que se tiene de este tema, dentro y fuera del País, cambie favorablemente, así como lograr que los

egresados del sistema, estén mejor preparados, sean más competitivos, con una formación integral y una vocación social.

Referencias

- Arbesú, M. I. y Díaz, F. (2013). *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Arbesú, M. I. y Rueda, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. Serie Cuadernos*, 36, 56-64. Recuperado de <http://redalic.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34003606>
- Cisneros-Cohernour, E. (2007). *El portafolio como instrumento de evaluación docente*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Desatnik, O. (2009). *Las relaciones escolares. Una visión sistémica*. México: Castellanos Editores.
- García, B. (2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*, 32(3), 63-70
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (noviembre, 2012). *La Educación en México: Estado actual y consideraciones sobre evaluación*. Presentación ante la Comisión de Educación de la LXII Legislatura de la Cámara de Senadores. Ciudad de México.
- Luna, E. y Cordero, G. (2012). La evaluación docente en la educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1-19.
- Nava, M. y Rueda, M. (2013). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 1-11. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-nava-rueda.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). *Perspectivas OCDE: México. Políticas clave para un desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.org/mexico/45391108.pdf>
- Ravela, P. (2009). La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales. En F. Martínez Rizo y E. Martín (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (Col. Metas Educativas 2021) Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana.
- Ruiz, G. (2003). Proyectos de evaluación de la educación básica en la década 1990-2000. En M. Zorrilla, (Ed.), *La evaluación en la educación básica en México 1990-2000*. Una mirada a contraluz. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Santibáñez, L., Martínez, J., Datar, A., McEwan, P., Messan-Setodji, C. y Basurto-Dávila, R. (2006). *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*. México: RAND Educación. Recuperado de

http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2007/RAND_MG471.1.pdf
Solorzano, F. (2012, abril). De Panzazo. *Letras Libres*. Recuperado de <http://www.letraslibres.com/autores/fernanda-solorzano>

EDUCACIÓN INCLUSIVA, DISCURSIVIDAD Y DIVERSIDAD: DESAFÍOS PARA AVANZAR SOBRE EL ENFOQUE

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Profesor de la Universidad de Playa Ancha (Sede Valparaíso) y de la Universidad de Valparaíso.

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Resumen

Este documento analiza los usos de la diversidad en el marco de promoción de una educación inclusiva coherente con los desafíos del nuevo siglo. Inicialmente, aborda el estancamiento del problema, especialmente, desde la ausencia de un modelo teórico capaz de resolver los dilemas éticos, epistemológicos, ontológicos, pedagógicos y didácticos que supone la educación para todos en el marco de la post-modernidad. Se concluye sobre la importancia del enfoque, develando los matices del principal paradigma educativo del nuevo milenio.

Palabras clave: *diversidad, educación inclusiva, límites y post-modernidad*

Abstract

This paper discusses the uses of diversity in the context of promoting an inclusive and consistent with the educational challenges of the new century. Initially, approaches the stagnation problem, especially since the absence of a theoretical model able to resolve ethical dilemmas, epistemological, ontological, pedagogical and didactic education for all means in the context of post-modernity. We conclude on the importance of focus, revealing the nuances of the main educational paradigm of the new millennium., pedagogical and didactic education for all means in the context of postmodernity.

Keywords: *diversity, inclusive education, limits and post-modernity*

Introducción: ideas para situar la reflexión

“... Hay que desviar la mirada hacia otros lados porque la concentración en los acontecimientos de interés inmediato, es una forma de hipnosis y el hombre debe dejar su mente libre para comprender el alma del mundo. De modo que le recordaría al lector, y también al escritor, pintor o músico, que hay amaneceres, estrellas y sentimientos que no están en el primer plano de lo cotidiano. El hipnotizador no puede hipnotizar a alguien que desvía la mirada y que ve otras cosas...” (Briceño, 2002)

Los primeros años del siglo XXI se han caracterizado a las ciencias de la educación por el desarrollo de caminos alternativos y cada vez más pertinentes a las necesidades de los ciudadanos, sus contextos y prácticas. Es en esta búsqueda alternativa y diversificada que aparece la experiencia discursiva de la educación inclusiva como parte de un discurso socialista renovador y prometedor, cuyas dimensiones no ha logrado asentarse oportunamente debido a la ausencia de nuevas discusiones teóricas que hoy comienzan a visibilizarse.

Actualmente gran parte de los gobiernos de Latinoamérica han otorgado un papel relevante en sus agendas políticas al enfoque de educación inclusiva, entendiendo la necesidad de transformar radicalmente la gestión de oportunidades (Mayer, 1997; Simon, 2008; Dubet, 2009, 2012) para todas las personas sin distinción alguna, identificando nuevas minorías visibles, nuevas construcciones de justicia (Rawls, 1995; Roemer, 1998; Sen, 2010; Cuenca, 2011) y nuevas figuras de alteridad desde la periferia para la periferia¹ (Zea, 1990).

Esta concepción centrada en la «totalidad» (Kosik, 1963; Dussel, 1974; Badiou, 2006) de sujetos implica abandonar aquellas concepciones basadas en la justicia social (Rawls, 1995; Sen, 2010) que apuntan a redistribuir los bienes y derechos (Tomasevki, 2009) a grupos *tradicionalmente excluidos*, promocionando un nuevo enfoque que según Dubet (2012) apostaría por dos grandes concepciones tales como: a) la igualdad de posiciones² y b) la igualdad de oportunidades³. Ambas concepciones asumen una nueva perspectiva ética cuya mediación intenta

[...] reducir la tensión fundamental que existe en las sociedades democráticas entre la afirmación de la igualdad de todos los individuos y las inequidades sociales nacidas de las tradiciones y de la competencia de los intereses en pugna. En ambos casos se trata de reducir algunas inequidades, para volverlas si no justas, al menos aceptables (Dubet, 2012:11).

Mientras que la igualdad de oportunidades estaría determinada por una orientación reflexiva que explica

[...] la definición de las inequidades sociales cambia sensiblemente en relación al modelo de posiciones: aquellas son menos desiguales de posición que obstáculos que se oponen al desarrollo de una competencia equitativa. En este caso, el ideal es el de una sociedad

¹ Concepto desarrollado ampliamente por Lyotard y Vattimo. En su transferencia a la ciencia educativa y sus problemas centrales podemos entenderla como un vocablo que explicita la descentración del sujeto. En términos más generales las concepciones socio-antropológicas lo definen como un epíteto desafortunado para explicar la complejidad del tempo actual.

² En la propuesta sociológica de François Dubet la igualdad de posiciones corresponde a las posiciones ocupadas por los sujetos sociales en la sociedad, es decir, los lugares donde se organizan los sujetos. Esta premisa enfatiza en la promoción de una de las 4 A de los derechos a la educación descritas por Tomasevki (2009), es decir, en la accesibilidad a servicios sociales, educativos y políticos. La accesibilidad corresponde al derecho a la educación, vale decir a garantizar condiciones de ingreso universales sin reflexionar sobre las condiciones estratégicas para su aseguramiento, lo que correspondería la aceptabilidad, es decir a la capacidad de los sistemas educativos para brindar una educación inclusiva de calidad (pertinente).

³ A diferencia de la concepción centrada en las posiciones ocupadas por los sujetos, la igualdad de oportunidades consiste en optimizar las condiciones de mejora de posiciones de cada individuo en función de respuestas más meritocráticas (Dubet, 2012). Desea evitar las inequidades entre las diferentes posiciones sociales circundantes en la estructura social.

en la cual cada generación debería ser redistribuida equitativamente en todas las posiciones sociales en función de los méritos de cada uno (Dubet, 2012:12).

Por esta razón uno de los desafíos más importantes por los que atraviesa la inclusión en la educación superior, apunta hacia la creación de dispositivos que permitan reducir las *inequidades*, las *barreras ideológicas* y las *concepciones sobre el sujeto*, evitado caer en filosofías abstractas y sin sentido a la *historia de la cultura*⁴ (Burke, 2010) de nuestra región, cuestiones que en sí mismas son éticas en su carácter más intrínseco. De modo que desarrollar un sistema de educación superior con foco en «todos sus estudiantes» implica analizar la tensión ontológica (Adorno, 1970) y epistemológica (Adler, 2011; Rivera, 2013) que introduce la *categoría de totalidad* (Dussel, 1974; Torres, 2011) como parte de la gestión del cambio social a la luz de este discurso.

La categoría de «totalidad» ha sido estudiada por numerosos autores a nivel mundial. Sus principales tensiones se desprenden de las acciones explicitadas por el Foro de Dakar (Unesco, 2009), reunión que se propuso brindar una educación de calidad a todos los grupos de la sociedad, más allá de aquellos que se en situación de exclusión socioeducativa.

El problema de totalidad depende de una dificultad discursiva, en tanto dispositivo de control (Foucault, 1990) se constituye, pues, tiende a homogenizar bajo una experiencia discursiva que pluraliza las intenciones y diversifica a los sujetos superficialmente, entre ellos, los denominados como estudiantes en *situación de discapacidad* (Barton, 1998). Esta tensión, eminentemente hermenéutica (Adorno, 1970; Martuccelli, 2013) podría resolverse a través de un análisis epistemológico que considere la *hermenéutica analógica*⁵ (Beauchot, 2005) como principal elemento de interpretación.

La hermenéutica analógica nos permite según Beauchot (2005) superar aquellas concepciones discursivas y paradigmáticas que superan las formas de comprender la realidad bajo una polarización constante. En materia de educación inclusiva se observa según los criterios de diversificación expuestos por Morin (2007) en su epistemología compleja, una aproximación sutil dirigida a

[...] ampliar el margen de las interpretaciones sin perder los límites; de abrir la verdad textual, esto es, la de las posibles lecturas de un texto, sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada o delimitable (Beauchot, 2005:21).

⁴ Visión que implica considerar los nuevos territorios que la historia oficializa en su desarrollo y qué relaciones guarda con los sujetos históricos en tiempos y espacios determinados. Este análisis se inicia desde la historia de nuestra región, puesto que no exige separar o fragmentar la historia en otros campos de interés de los historiadores (Burke, 2010), sino que interpretarla desde una *unificación complejizada* que involucre sus diversos campos de análisis e interpretación, provenientes esencialmente de la historia política, de la historia social y de la historia cultural de nuestra región.

⁵ Visión desarrollada por Beauchot (2005) quien explica que el carácter analógico de no pierde de vista la subjetividad de la interpretación, no obstante, se orienta a establecer un conjunto de verdades graduadas y jerarquizadas al interior de un campo científico determinado.

La hermenéutica analógica conjuga los aportes de la hermética univocista⁶ (González, 2006) y de la hermenéutica equivocista (Beuchot, 2005). La primera de ellas proviene del *positivismo clásico* y la segunda, se centra en el *relativismo postmoderno* (Vattimo, 1986; Beuchot, 2005).

¿Por qué utilizar la hermenéutica analógica en la proposición inicial de un sistema epistemológico de educación inclusiva?, principalmente porque esta concepción nos permite direccionar de forma más oportuna su construcción teórica, permitiendo una interpretación clara y distinta del *texto/objeto* de análisis. A esto se agrega un sistema de mediación entre la filosofía del lenguaje que explicaría los grupos semánticos de la inclusión y la sistematización ontológica a esta discusión, develando sus impactos en la educación superior.

Es importante reconocer que la necesidad de clarificar el estatus epistemológico (Martín, 2013) de la educación inclusiva y avanzar en torno a una discusión paradigmática más amplia y coherente con los desafíos del nuevo milenio exige redefinir sus *condiciones de producción* y las *posibilidades de desconstrucción* (Derrida, 1989).

Esta desconstrucción exige hoy que la educación inclusiva clarifique su naturaleza científica al interior de la ciencia educativa e inicie un tránsito oportuno hacia una Educación Para todos, como modelo independiente a la Educación Especial (Salvador, 1999).

Todo esto no sería posible sin recurrir al carácter analógico de la hermenéutica pues, graduara y jerarquizara sus las condiciones epistémicas que explican su naturaleza y cuáles permitirán sistematizar su aporte en un conjunto de disposiciones de diferenciación paradigmática.

Para ello, “es necesario centrar y modelar las fuerzas en tensión, y lograr un equilibrio (no estático, sino dinámico) entre la pretensión de univocidad y la disgregación de la equivocidad, una integración” (Beuchot, 2005:23). Sin duda, que esta visión permitirá el surgimiento de un *nuevo sistema epistemológico* cada vez más alternativo y oportuno cuyo giro permita equilibrar sus planteamientos y sus bases teóricas como medio para resignificar a todos sus actores desde nuevos espacios de comprensión y legitimación.

Este trabajo presenta una visión crítica en torno a esta construcción, recurriendo a los aportes de la epistemología subalterna y su relación con ética en tiempos de exclusión. Se concluye sobre la necesidad de apostar por un paradigma epistémico autónomo en materia de educación inclusiva y delinear que acciones corresponden a la gran transferencia de conocimiento otorgados por parte de la educación especial a esta discusión.

⁶ Corresponde a las ciencias de la modernidad, se ponen otorgando preeminencia a la diversidad, las diferencias y las múltiples lecturas de la realidad.

Los usos y abusos de la diversidad en la experiencia discursiva de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI

Durante los últimos años, se observa con gran fuerza, en las sociedades Latinoamericanas, el ingreso de una perspectiva teórica y metodológica, destinada a reducir las desigualdades sociales y educativas de quienes hoy participan al interior del sistema educativo en general. Se promocionan así, nuevas visiones sobre el papel de las oportunidades educativas destinadas a visibilizar al sujeto al interior de sus dilemas, especialmente, bajo el discurso de la igualdad de oportunidades y del derecho a la educación de todos y cada uno de sus ciudadanos sin distinción alguna.

Ésta perspectiva, fue denominada educación inclusiva o educación para todos. Es importante señalar, que la gran mayoría de documentos dispuestos por la Unesco y por gran parte de la literatura científica en la materia, no aparece con claridad sobre cuál es el propósito diferenciador y específico de cada enfoque, pues el referido a educación inclusiva, procede desde una evolución cualitativa del enfoque integracionista propuesto por la educación especial, justificando sus intenciones a partir del reconocimiento de colectivos de personas en situación de discapacidad a la educación en cualquiera de sus niveles, demostrando así, un cierto margen de incongruencia en sus fines y propósitos.

El enfoque de educación para todos, surge a partir de la realización del foro mundial de educación para todos en el año 2000 en Dakar (Senegal). Esta reunión se vertebró en torno a los desafíos del nuevo milenio, en cuanto a la educación de las mujeres y de los grupos étnicos, la alfabetización de los adultos, la lucha contra el HIV/SIDA, la erradicación del trabajo infantil en la zona de Asia-Pacífico, preferentemente. La oficialización de este marco acción, significó en múltiples latitudes del mundo, la reestructuración de sus sistemas educativos, básicamente en la re-orientación de sus políticas educativas y sociales, ahora en adelante, con foco en todos sus ciudadanos, introduciendo así, un lenguaje más inclusivo y reparador en cuanto a su objeto de análisis.

Ambas perspectivas develan una única intención, reducir las brechas que sustentan los sistemas de segmentación tan característicos de nuestra región, mediante el desarrollo de dispositivos y lineamientos destinados a promover el desarrollo de un sistema educativo más coherente con los dilemas fundacionales del enfoque y flexible a las condiciones estructurales que busca resolver. Particularmente, se presta un cierto grado de reflexibilidad del tipo inconsciente, al afirmar que todos los seres humanos tienen igualdad de oportunidades, puesto que axiológica y discursivamente ésta premisa, no consagra efectos sobre la realidad, reproduciendo nuevas formas de silenciamiento, relegamiento y resistencia por parte de quienes intenta re-significar.

La igualdad de oportunidades, es un valor y un bien, al que todas las sociedades post-modernas aspiran. En la actualidad esta afirmación, es objeto de debate en casi todas las agendas políticas de los gobiernos de turno en la región. No obstante, resulta legítimo tensionar el cuestionamiento ético, moral, político y cultural al que nos enfrenta esta declaración, pues en sí misma, devela un cierto

vacío en la materia, más aún, al intentar transferirlo al campo de las ciencias de la educación (Martín, 2006).

Este vacío en parte, demuestra un cierto grado de disonancia, en cuanto al tratamiento de los dilemas fundacionales que originan el surgimiento de la educación para todos. El grado de disonancia, no queda definido por evidenciar un conjunto de condiciones materiales, simbólicas y culturales que articulan sistemas de violenciación, preferentemente de tipo estructural (Bourdieu, 2000), pues esto es una causa sustancial y significativa para disponer de estrategias comunes destinadas a operativizar la igualdad de oportunidades, no como una simple declaración, sino que cautelando las condiciones situacionales que permiten instalar contextos que efectivicen el ejercicio del derecho en igualdad, considerando las posiciones que éstos experimentan y que debemos modificar.

La transformación depende sustancialmente, desde la instalación de condiciones estrategias destinadas a estructurar posiciones más significativas y menos violentas en cuanto ejercicio del derecho suponga. El desafío esta hoy, en garantizar un marco conceptual ajustado a las demandas del nuevo siglo, reconociendo las limitaciones de ciertos conceptos y promoviendo nuevas formas de trabajo para su superación, especialmente, con foco en todos los ciudadanos.

La educación inclusiva y la educación para todos, se consagran como modelos destinados a evitar que las personas caigan en situación de exclusión y sean objeto de segregación. No obstante, la ciencia educativa debe reconocer su incapacidad de resolver dichas problemáticas, especialmente, por evidenciar un cierto grado de ausentismo epistemológico en la materia (Ocampo, 2014), especialmente, sobre el retraso de teoría pedagógicas capaces de abordar sustancialmente los dilemas por los que atraviesa la educación de la post-modernidad, enfrentándonos a construir un auténtica y oportuna inclusión educativa, capaz de maximizar los destinos sociales y las esperanzas de quiénes hoy participan del sistema educativo latinoamericano en general, en tiempos de exclusión.

La observación que sustentan los dilemas fundacionales de la educación inclusiva y educación para todos, quedan definidos a partir de la identificación naturalizada de ciertas formas de exclusión, desigualdad y desventaja social que afectan y condicionan las trayectorias y la construcción de subjetividad de quiénes hoy buscan legitimarse en la estructura educativa. Asimismo, debe reconocerse que dichas formas de desventaja social, adquieren hoy nuevas formas de presentación y exigen nuevos parámetros y dimensiones para su abordaje, esencialmente, si aspiramos como sociedades latinoamericanas a la resignificación de todos sus ciudadanos.

La educación inclusiva constituye hoy, el desafío de la ciencia educativa de la post-modernidad. Se presenta como el principal paradigma educativo y social del siglo XXI, invitándonos a cuestionar la pertinencia de su desarrollo teórico y sus efectos sobre la gestión de un modelo socioeducativo de mayor amplitud, que reduzca las brechas ideológicas, estructurales y económicas, permitiendo instalar condiciones efectivas para responder a todos nuestros estudiantes y ciudadanos.

Es importante reflexionar sobre el escaso desarrollo teórico que enfrentamos hoy en torno al paradigma de educación inclusiva o educación para todos, pues en su mayoría, las contribuciones teóricas, metodológicas, investigativas y prácticas demarcan un campo de lógicas posibles que instalan elementos de virtualización o ciertos códigos de ordenación (Foucault, 1980) destinados visibilizar aquellos grupos más desfavorecidos de la estructura social, invitándonos a cuestionar la dimensión de totalidad que este enfoque busca promocionar, especialmente, si pensamos en la horizontalidad de nuestras sociedades y en la redistribución de los bienes socioculturales y simbólicos a los que aspiramos. La gravitación de totalidad representa un desafío crucial en la materia, contribuyendo a replantear el papel de las necesidades en la gestión de oportunidades requeridas para la superación de los obstáculos que invisiblemente condicionan nuestros posicionamientos y trayectorias. Sin duda, este factor, representa un punto clave para avanzar sobre el enfoque.

La inclusión educativa, en sus dimensiones de operacionalización, introduce la relación con la diversidad, especialmente, en la gestión de estrategias de enseñanza, principios didácticos, modalidades evaluativas y formas de aproximar el currículo a colectivos de estudiantes cada vez más reconocidos como heterogéneos (Anijovic, 2010). La sustentación del discurso pedagógico actual en la materia, reconoce la diversidad como parte de un sistema de diferenciación y neutralización (Duschatzky y Skliar, 2000).

La diversidad es una propiedad connatural a lo humano, constituye la base de estructuración de la naturaleza humana, inspirada en el paradigma de variabilidad humana. Define de este modo, los sistemas de relación, producción y dominación silenciada, que bajo un sistema de inclusión-excluyente, niega las diferencias y promueve discursivamente dar respuestas a éstas.

El abordaje de la diversidad en las ciencias de la educación, demuestra un escaso nivel de problematización, especialmente, desde la gestión curricular y sus efectos hacia una construcción didáctica coherente con los dilemas fundacionales del enfoque y el tiempo actual. Gran parte de los avances en la materia, referidos esencialmente, al tratamiento de la educación para la diversidad, nos invitan a cuestionar el constructo de diversidad, colocando la realidad entre paréntesis, pues la gestión de sus respuestas devela una nueva forma de educación especial o de psicopedagógica renovada bajo principios propuestos por la ciencia cognitiva.

La problematización curricular y la construcción de una didáctica apropiada a la diversidad de estudiantes, debe justificarse a partir de los principios de potenciación⁷, totalidad, re-organización⁸ y aumentación (Ocampo, 2014). Las intenciones del enfoque de educación para todos, son coherentes con los desafíos

⁷ Se refiere a la capacidad de los sistemas educativos para maximizar las posiciones reales que sitúan al sujeto respecto de su ejercicio del derecho en la educación.

⁸ Se refiere a la capacidad de cada institución o comunidad de académica para organizar e introducir cambios en los sistemas de enseñanza (según campos disciplinares), en las dimensiones ecológicas, organizativas e institucionales que gravitan en torno al principio de inclusión, o bien, que introducen cambios situacionales para maximizar sus posiciones en el ejercicio directo de sus derechos.

y las transformaciones requeridas hoy en materia educativa. Sin duda, la crisis y el cierto grado de incoherencia sobre el enfoque, reside en el débil tratamiento de éste, en sus dimensiones epistemológicas y pedagógicas ajustadas a los cambios y requerimientos de la sociedad de inicios del Siglo XXI.

La incompreensión articulada a la luz del enfoque de educación inclusiva o educación para todos, radica en la ausencia de un modelo paradigmático capaz de explicitar conceptual y procedimentalmente directrices oportunas y pertinentes a las demandas de quiénes hoy integran el sistema educativo en general, más allá de la instalación de condiciones destinadas a responder a las necesidades educativas especiales⁹ de todos nuestros estudiantes.

Las dificultades y los dilemas prácticos en la materia permiten observar la ausencia de un sistema o un modelo curricular acorde a los dilemas fundacionales del enfoque, un campo de problematización didáctico y de construcción evaluativa que efectivamente considere la diversidad como parte sustancial e inherente a lo humano.

En la actualidad, en respuesta a estas omisiones, se observa la integración de construcciones curriculares y modelo pre-paradigmáticos procedentes de la educación especial (Arroyo, 1997), valoradas prescriptivamente sobre dimensiones de ajustes o adaptaciones del currículo y de la evaluación. El campo de desarrollo didáctico, se define a partir de la diversidad de inteligencias, ritmos y estilos de aprendizaje, que en la práctica no visibilizan sistemas de enseñanza acorde a la diversificación que estos necesitan.

Un campo de problematización didáctica y curricular con foco en la singularidad que inscribe la naturaleza de todos quienes participan del sistema educativo, nos enfrenta a la complejidad de considerar los límites de esta en la gestión de la enseñanza y visualizar las oportunidades de desarrollo. El desarrollo curricular y didáctico en el marco de la educación inclusiva, debe estructurarse sobre principios aumentativos y potenciadores del desempeño de cada estudiante, cautelando la multidimensionalidad de su estructura cognitiva y redefiniendo criterios sobre la funcionalidad de lo que se aprende y los impactos que esto puede tener sobre la personalización de la enseñanza, acorde a las necesidades, intereses y motivaciones de todos los estudiantes, considerando sistemas aumentativos en el diseño de estrategias y sistemas de accesibilidad cognitiva, vinculantes con los marcos de referencia procedentes de la neuro-didáctica.

En la actualidad, el enfoque de educación inclusiva se encuentra presente en todos los niveles del sistema educativo en general. Se evidencia un aumento significativo y un mayor grado de problematización en la educación superior.

La inclusión planteada a nivel mundial en la educación superior, se dirige a respaldar a los estudiantes en situación de discapacidad particularmente. Se muestran avances significativos en la materia, lo que promueve su efectividad, pues devela un cierto modelo de escolarización en cuanto a su abordaje. Si bien, en el contexto latinoamericano, múltiples universidades disponen de acciones

⁹ Según los principios del modelo interactivo de las NEE, estas son dificultades que experimentan todos los estudiantes durante su proceso de escolarización. En la actualidad, lo correcto es hablar de las NEE de todos nuestros estudiantes en vez de estudiantes con NEE (Unesco, 2009).

departamentales, políticas institucionales y programas específicos, a la fecha se observa presencia de un sistema de innovación que integra y reproduce bajo el discurso de la educación inclusiva, acciones propias de la educación especial, lo que reduce su campo de problematización en lo relativo a la gestión institucional, curricular y didáctica. Se observa así, presencia de lineamientos escolarizantes por sobre la orquestación de un sistema institucional capaz de asumir en su visión representacional tales desafíos.

El problema no reside en los apoyos y acompañamientos, sino que en la intencionalización que sobre estos se efectúa, pues, la problemática no se resuelve instalando ciertas condiciones institucionales y pedagógicas, sino que visibilizando campos de gestión que permitan orquestar coherentemente sistemas de enseñanza, ajustes sobre ella y modificaciones, que consideren los futuros campos de desarrollo profesional. Todo ello, nos invita a cuestionar el imperativo modernista de la educación inclusiva y re-adeclararlo a los dilemas de nuestro tiempo, que son del tipo postmodernista.

La diversidad y su relación con la inclusión, en el campo de la educación intercultural, contribuyen a relativizar la etnia como parte de una cierta desventaja social, construido bajo un conjunto de lógicas de tipo eurocéntricas que desvirtúan el devenir ontológico del campo propio de lo intercultural en las ciencias de la educación. Sin duda, estas comprensiones perpetúan viejas discusiones y contribuyen a prolongar sistemas de silenciamiento propios de la región, bajo discursos progresistas de tipo conservadores y neoliberales (Kaplan, 2007), desajustado e impertinente a los desafíos de la diversidad, la educación y el desarrollo social de nuestros pueblos y grupos sociales.

Esta debilidad, ha originado un cierto quebrantamiento en cuanto a los desafíos cruciales en lo estructural, ideológico y en la gestión pedagógica, pues mucho de lo declarado en los paradigmas fundantes que hoy promocionamos no dicen mucha relación con lo que efectivamente ocurre en nuestras aulas. A esto se agrega, la caída de los marcos institucionales en gran parte de la región, que en oportuna pertinencia nos permitan contemplar al *sujeto educativo y visibilizarlo en potencia* al interior de nuestros discursos. El problema de la educación inclusiva según Farrell puede explicarse a raíz de

[...] la inclusión acabe viéndose como más central para el trabajo de las escuelas que la educación. Par ilustrar esta proposición, inventa la metáfora de un departamento de bomberos comprometido con la representación multiétnica, sexual y de género que con el requisito de los conocimientos y destrezas para combatir del fuego (Slee, 2010: 86).

Finalmente, será oportuno comprender que la educación inclusiva es un modelo o tendencia actual diferente a la educación para todos. Por tanto, son los sistemas educativos y los diseñadores de políticas educativas, quienes han de tener mayor conciencia sobre lo que promocionan, pues bajo el modelo de la inclusión, *escasamente construido*, se visibilizan nuevas formas de

homogenización, marginación y algunas contradicciones en la gestión de las instituciones y de las prácticas de enseñanza que día tras día, cristalizan los efectos de una descomunal indiferencia colectiva en nuestra región.

El gran desafío que hoy nos plantea la educación inclusiva es poder sentar las bases de las transformaciones necesarias en todos los campos y dimensiones de la ciencia educativa. La inclusión está canalizando los cambios rehuidos para asumir la pluralidad de subjetividades que rondan el espacio escolar y se cristalizan en él. El sentido de una educación para todos no es otra cosa que avanzar hacia un despeje epistémico que supere las visiones universalistas de la educación moderna por una que brinde mayores espacios a la descentración de los sujetos educativos en tiempos de exclusión.

Referencias

- Adorno, TH. W. (1970). *Dialéctica Negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.
- Adler, J. (2011). *Epistemological Problems of Testimony*. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. EEUU: Zalta.
- Anijovic, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Arroyo, R. (1997). *Encuentro de culturas en el sistema educativo de Melilla: hacia un currículum intercultural*. Melilla: Consejería de Cultura, Educación, Juventud y Deportes, Servicio de publicaciones.
- Badiou, A. (2006). "La potencia de lo abierto: universalismo, diferencia e igualdad", en: Archipiélago, 73-74, 21-34.
- Barton, L. (1998). *Sociedad y Discapacidad*. Madrid: Morata.
- Beuchot, M. (2005). *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: Edit. San Esteban.
- Bourdieu, P. (2000). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Burk, P. (2010). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Segunda Edición. Barcelona: Crítica.
- Cuenca, R. (2011). "Argumentos filosóficos sobre la desigualdad. Balance crítico de la noción", en: J. Cotler y R. Cuenca (Eds.), *Las desigualdades en el Perú: balances críticos* (pp. 31- 58). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Derrida, J. (1989). *La desconstrucción de las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- DUSSEL, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. Salamanca: Sígueme.
- Duschatzky, S., Skliar, C. (2000). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. [Consultado: 12.05.2013]

<

- <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajoso specha.pd> >
- Foucault, M. (1990). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (1998). *Los Anormales*. Ciudad de México: Fondo Cultura Económica.
- González, E. (2006). *Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de la realidad*. Medellín: Sello Editorial.
- Kaplan, C. (2007). *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kosik, K. (1963). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Mayer, S. E. (1997). *What Money Can't Buy: Family Income and children's Life Chances*. Cambridge: Mass.
- Martín, A. (2006). *El status epistemológico y el objeto de la ciencia de la Educación*. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado en Filosofía mención en Epistemología de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, Chile. [Consultado: 20.11.2013]
- Martucelli, D. (2013). *Sociología de la modernidad. Itinerario del siglo XX*. Santiago: LOM.
- Morin, E. (2007). "La epistemología compleja", en: Gaceta de Antropología, N°20, texto 20-02. [en línea] http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Ocampo, A. (2014). "Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad". Revista temas en educación. Facultad de Educación. Universidad de La Serena. La Serena, Chile. N° 19, (2).
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México D.F: Fondo de Cultura Económica
- Rivera, S. (2013). *Alternativas epistemológicas: axiología, lenguaje y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Roemer, J. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Salvador, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus.
- Simon, P. (2008). "Les statistiques, les sciences sociales francaises et les rapports sociaux ethniques et race", en: Revue Francais de Sociologie, 49, (1).
- Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Tomasevki, K. (2009). "Indicadores del derecho a la educación", en: Revista IIDH, 40, 341-388.
- Torres, E. (2011). "Cambio Socia y Totalidad", en: Revista Cinta de Moebio, 42, 302-312. [en línea] http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2011000300006&script=sci_arttext [Consultado: 27.02.2015]
- Vattimo, G. (1986). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Unesco. (2009). Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad. Santiago: Edit. Unesco. [Consultado: 04.07.2014]
- Zea, L. (1990). *Discurso desde la marginación y la barbarie*. Ciudad de México: FCE.

EL DESPLAZAMIENTO DE LAS BELLAS ARTES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: CASO ESCUELAS NORMALES DE MÉXICO

Martín Muñoz Mancilla

Escuela Normal de Coatepec Harinas, Estado de México

martinmum_m@yahoo.com.mx

Resumen

En el presente artículo se tiene el propósito analizar la evolución que han tenido la enseñanza y el aprendizaje de las bellas artes en los planes y programas de estudio que se han desarrollado en la historia de las escuelas normales de México, con la finalidad de conocer la importancia que se les ha otorgado a través de las etapas evolutivas por las que han pasado, dado que han sido ampliamente reconocidas por su trascendencia formativa. En ese sentido, las bellas artes favorecen la adquisición de elementos para lograr una mayor formación en los futuros docentes, dado que se caracterizan por: despertar el amor al arte, la sensibilidad, la creatividad, la estética, la curiosidad, el pensamiento, la originalidad, etc. Sin embargo, al revisar, analizar y comparar históricamente los planes y programas de estudio se puede evidenciar que en los últimos años dichas asignaturas han sido desplazadas, debilitadas o sustituidas por otras encaminadas más a la práctica educativa, la cual forma una parte importante en el modelo de formación por competencias. Dicho modelo posee la característica de vincular: conocimientos, saberes, actitudes, aptitudes y valores, por lo que su puesta en práctica está íntimamente relacionado con el campo laboral. Por tanto, en los últimos planes de estudio (1997), y (2012), se puede evidenciar que la formación para las bellas artes como se expuso anteriormente, ha sido sustituida; a diferencia anteriores planes y programas de estudio de (1973), (1975) y (1984), donde se integraron asignaturas, clubes y talleres para su fortalecimiento.

Palabras clave: Bellas artes, formación docente, escuelas normales

Abstract

In the present article we aim to analyze the evolution that have had the teaching and learning of the arts in the plans and curricula that have been developed in the history of the normal schools of Mexico, in order to meet the importance that has been granted through the evolutionary stages that have passed, as has been widely recognized for its educational significance. In that sense, the arts promote the acquisition of items for greater training in teaching future roadmap, as characterized by: awaken the love of art, sensitivity, creativity, aesthetics, curiosity, thinking, originality, etc. However, in reviewing, analyzing and comparing historically plans and programs of study may show that in recent years these subjects have been displaced, weakened or replaced by others aimed more to educational practice, which forms an important part in the competency-based training model. This model has the characteristic of link: skills, knowledge, attitudes, skills and values, so its implementation is closely related to the workplace. Therefore, in recent curriculum (1997) and (2012), it can demonstrate that training for fine arts as discussed above, has been replaced; Unlike previous plans and curricula (1973), (1975) and (1984), where courses, clubs and workshops to strengthen it were integrated.

Keywords: Fine arts, teacher training colleges

Presentación

Es ampliamente compartido entre padres de familia, directivos de escuelas, docentes jubilados, y la sociedad en general que “los nuevos docentes” son diferentes a los de “antes”, por tanto, se tiene cierta incertidumbre de que los maestros recién egresados de las instituciones formadoras de docentes poseen menos conocimientos que sus antepasados; con quienes en ocasiones tienden a compararlos y hacer ciertas distinciones, diferenciaciones y caracterizaciones, no sólo porque enseñaban contenidos que ahora se ven hasta otros niveles educativos superiores, sino también porque anteriormente se promovían ciertas actividades, tales como: cantar, dibujar, pintar, bailar, recitar, actuar, modelar, etc. Sin embargo, en los últimos años cada vez se promueven en menor medida.

Dichas diferenciaciones evidencian que el trabajo docente a través de los años ha tenido una gran transformación, no sólo por los contenidos contemplados en los planes y programas de estudio, ni por las metodologías de la enseñanza, ni por las estrategias de aprendizaje, ni por la evolución de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC); sino porque ha sido una transformación estructural que ha ido evolucionando gradualmente a través de diversas etapas por las que ha pasado la historia de la educación de México.

Dichos cambios han sido estructurales; es decir, no solamente han sido caracterizados dentro de la escuela, sino también en la manera en que los docentes se incorporan a su trabajo e interactúan con la sociedad. Por tanto, se destaca que los nuevos maestros llegan corriendo a su escuela y cuando terminan su horario laboral se retiran de la misma manera; a diferencia de décadas pasadas, cuando los maestros vivían en la comunidad, e interactuaban con la población impartiendo clases de alfabetización, así como artes y oficios sin prisas, ni apresuramientos, mucho menos con presión.

En ese sentido, la construcción de una caracterización entre los “viejos” y los “nuevos” docentes resulta bastante compleja y polémica, dado que las épocas “pasadas” fueron totalmente diferentes a las contemporáneas y actuales. Dichas diferenciaciones se pueden destacar desde la política educativa del país, desde los orígenes del sistema educativo mexicano donde se promovía que los docentes se involucraran en la búsqueda de alternativas de solución no sólo para el mejoramiento de la escuela, de la colonia, o del pueblo donde desarrollaban su labor docente, sino que también promovía al docente como gestor y promotor de una mayor justicia social.

En dichas condiciones el trabajo que realizaban los docentes poseía estrecha vinculación con el desarrollo de la comunidad, por tanto, la comprensión que se le daba al trabajo docente rebasaba las cuatro paredes y no sólo se convertía el gestor de los requerimientos y demandas del pueblo, sino también en el de organizador de las fiestas y eventos significativos, de ahí que también preparaba a sus alumnos con canciones, cánticos, poesías, obras de teatro, bailables, dibujos, pinturas, etc.

Sin embargo, en los últimos años el trabajo docente pareciera ser que se ha ido transformando, no sólo desde la década de los cuarenta cuando a decir de

Reyes Esparza (1988), y de Arnaut (1988), cuando se les pidió que dejaran atrás las actividades sociales y políticas para encaminar sus proyectos hacia el mejoramiento de la docencia, de los aprendizajes y de atención a los nuevos requerimientos que requiere un profesional de la educación, un nuevo maestro el que sabe enseñar.

Posteriormente, a través de varias décadas de evolución se han creado nuevas figuras que apoyan el trabajo del docente, tales como: promotores de actividades artísticas, de la salud, educación física y de apoyo a la educación regular; sin embargo, pese a que la educación en algunas regiones del país ha empezado a ser atendida por una mayor cantidad de profesionales; una gran queja en la dinámica laboral ha sido el crecimiento exagerado de cuestiones administrativas, así como la priorización de algunas asignaturas, tales como: español, matemáticas y ciencias, y por ende, el desplazamiento de las actividades artísticas y de aquellas que promueven las bellas artes.

Pareciera ser que al desarrollo de dichas actividades gradualmente se les ha ido dando una menor importancia, por tanto, en este trabajo se consideró pertinente reflexionar sobre la manera en que han sido formados los docentes para la educación básica en México para poder dar cuenta la situación que guardan dentro de planes y programas de estudio de las escuelas normales, dado que la formación de las bellas artes promueven: la sensibilidad, la creatividad, la originalidad, el ritmo, etc.

La adquisición y desarrollo de dichos elementos permiten desarrollar de mejor manera cierta comunicación oral y escrita, asimismo, mejorarán de manera semejante la expresión de sus sentimientos; es decir, mediante la promoción de las bellas artes se prioriza lo humano, lo ético y lo estético.

Para una explicación lógica y congruente se presentan los siguientes apartados: Metodología, donde se presentan las preguntas que guían el trabajo, el supuesto y el propósito, posteriormente, Importancia de las bellas artes para una formación integral, Las bellas artes en los planes y programas de estudio de las escuelas normales y Las bellas artes como medio para promover una docencia más creativa, tal y como se exponen en los siguientes apartados.

Metodología

¿Cuáles son las razones por las que algunos de los maestros de educación primaria que recién se incorporan al campo laboral adolecen de ciertos conocimientos para promover el desarrollo de las bellas artes? ¿De qué manera han estado incluidas las asignaturas que promueven las bellas artes en los planes y programas de estudio para la educación primaria que se ha desarrollado en las escuelas normales? O planteada de otra manera ¿Cómo ha ido evolucionando la formación docente de las escuelas normales en la promoción de las bellas artes?, estas son las principales interrogantes que guían el sustento del trabajo.

Dado que en el hecho educativo, los docentes no son sólo considerados responsables de logro de los aprendizajes de sus alumnos, así como en los

resultados de evaluación de sus alumnos, sino también en las presentaciones de números artísticos y deportivos de lo que desarrollan sus alumnos.

Ante una gran cantidad de obligaciones y responsabilidades que desarrollan día a día los docentes, resulta de vital importancia reconocer la importancia que tiene la promoción de las bellas artes para poder facilitar estrategias, conocimientos, saberes, valores y actitudes y así poder promover una docencia más dinámica y creativa ante la rutina que se está cayendo mediante el abuso exagerado e irracional que en ocasiones se les ha dado a las Tecnologías de la Información y del Conocimiento.

Ante esta situación problemática y para poder desarrollar el tema y así poder dar una argumentación lógica, sustentada, y congruente a estas interrogantes se construyó un propósito de: Analizar la importancia que han tenido la promoción de las bellas artes en la formación de docentes para la educación básica y su requerimiento para el desarrollo de la docencia y así poder sustentar que históricamente han estado contempladas en los planes y programas de estudio para la formación integral de los nuevos docentes; sin embargo, gradualmente han sido desplazadas en los últimos años.

El supuesto que se planteó fue: “Si bien, las bellas artes estuvieron contempladas en los planes y programas de estudio de la carrera de profesor, podemos sustentar que en los últimos años y en los tres últimos planes de estudio (1997), y (2012), donde ha empezado a predominar un contexto neoliberal dicha formación ha sido debilitada o sustituida por otro tipo de formación encaminada a la formación para el trabajo docente”.

Con base al planteamiento de dichas interrogantes, al supuesto y al propósito se expone el siguiente apartado donde se da cuenta de la necesidad de desarrollar las bellas artes en las futuras generaciones para que puedan lograr una mejor formación integral

Importancia de las bellas artes en la formación integral

Desde la antigüedad las artes han sido estrechamente relacionadas con la alta cultura o con las clases altas; es decir, las clases privilegiadas han tenido un mayor acercamiento al estudio del arte y a poder expresar sus pensamientos y sentimientos mediante: formas, colores, sonidos y movimientos; a diferencia de los menos favorecidos que únicamente han procurado la satisfacción de sus necesidades básicas o de sobrevivencia.

Desde tiempos remotos las desigualdades sociales, culturales y económicas han sido ampliamente reconocidas, e influyeron para que de alguna manera en Europa, y específicamente en Francia se gestaran las ideas que dieron origen a la Revolución Francesa que fue un parteaguas de la historia de la humanidad, ya que se puede hablar de un antes y un después y fue en este significativo evento donde la población se levantó en armas reclamando una mayor igualdad y equidad social, lo que posteriormente trajo cierta regulación mediante el logro de los derechos plasmados en una constitución política.

Como se ha venido exponiendo históricamente las bellas artes han estado relacionadas con las clases privilegiadas, con la alta cultura, y con las instituciones educativas. Etimológicamente proviene del latín *culturam*, que significa “cultivar”, “labrar”, durante los primeros siglos se le relacionó con el “cultivo del campo”, posteriormente pasó al “cultivo de la mente”.

De acuerdo con Thompson (1993), se dieron diferentes significaciones a la interpretación del término cultura entre Francia y Alemania, donde en la primera se le vinculaba con los buenos modales, y en la segunda al estudio y preparación de las personas. De ahí que sea de vital importancia destacar que una de las estrategias políticas para poder lograr una mayor equidad social, fue el establecimiento de las escuelas normales donde se formarían los nuevos maestros que el estado requería para abatir la ignorancia y el fanatismo y promover una cultura e ideología nacional.

De ahí que diversos autores tales como Reyes Esparza (1972) y Estrada (1992), sustenten que el establecimiento de las escuelas normales fue de vital importancia para el establecimiento y organización de los sistemas educativos nacionales, así como la difusión de la cultura y las artes. Por tanto, desde los primeros planes y programas de estudio de la carrera de profesor, hayan estado presente algunas de las asignaturas que promovieron el desarrollo y el amor por las bellas artes, tal y como se expone en los siguientes apartados.

Las bellas artes en la historia de los planes y programas de estudio de las escuelas normales

Al recopilar, revisar y analizar los planes de estudio más significativos que se han desarrollado dentro de la historia de las escuelas normales de México, se puede evidenciar que cuando la política educativa correspondía más a una lógica nacional se promovieron asignaturas que fortalecían las bellas artes, tal y como fue el caso del primer plan de estudios de 1886 que se implantó con el asesoramiento del maestro Enrique Rébsamen en la Escuela Normal de Jalapa y que en nuestros días recibe el nombre de Centenaria Normal Veracruzana, donde se integraron asignaturas, tales como: *Gimnasia, Dibujo y Canto* a fin de que los futuros docentes tuvieran elementos para poder desarrollarlas e inculcarlas en las futuras generaciones.

Por su parte en la Escuela Normal de la Ciudad de México, mejor conocida en la actualidad como Escuela Normal Nacional de Maestros, para 1887 el destacado maestro, periodista, poeta y político Ignacio Manuel Altamirano promovió asignaturas tales como: *Recitación, Canto Coral, Gimnasia y Ejercicios de Composición*.

Años después, durante la época posrevolucionaria, el destacado maestro José Vasconcelos para 1925 introdujo las asignaturas de: *Ejercicios sistemáticos de lenguaje, Trabajos manuales, Solfeo y Canto Coral, Dibujo, Escritura, así como Artes y oficios*.

Posteriormente, durante la época Cardenista, la cual se ubica durante la década de los treinta, en el Plan de estudios para la formación de un docente con

rasgos socialistas y líder social, en las Escuelas Normales se contemplaban las bellas artes mediante asignaturas tales como: *Música, Dibujo y Artes Plásticas*.

Una década después; es decir, en la década de los cuarenta cuando se desarrolló la industrialización del país, cuando se dieron emigraciones del campo a las ciudades, cuando la vida nacional pasó de ser rural a urbana a nivel internacional se dio la culminación de la Segunda Guerra Mundial; por tanto, organismos internacionales como la UNESCO comenzaron a tener injerencias en las políticas educativas nacionales.

Esa coyuntura le corresponde al sexenio del Lic. Manuel Ávila Camacho donde se transformaron los rasgos que integraban a los docentes como gestores y promotores de una mayor justicia social; en su lugar se le atribuyó el de profesional de la educación quien sabía lo que enseñaba y la manera en como lo debería enseñar, por tanto, se promovieron entre otras, las siguientes asignaturas: *Dibujo, Escritura, Música y Orfeones y Modelado*.

Durante las siguientes décadas se dieron pocos cambios significativos, sino que fue hasta la década de los setenta, cuando estaba de boga el conductismo y la tecnología educativa cuando se aplicó el plan de estudios 1973, donde las asignaturas que promovieron las bellas artes fueron: *Artes Plásticas, Música, Teatro y Danza*.

Dos años después dicho plan de estudios cambió de cuatro a cinco años y se le conoció como Plan 1975, en este las asignaturas que promovieron las bellas artes fueron: *Taller de Expresión Gráfica, Artes Plásticas, Música, Danza y Teatro*; es decir, al aumentar la carrera en años de estudio se daba mayor tiempo para la incorporación de más asignaturas.

Casi veinte años después; es decir, para 1984 a nivel nacional y 1985 a nivel estado de México, el Plan de estudios 1985 únicamente incorporaron las asignaturas de: *Apreciación y Expresión Artística I y II*, donde según la SEP (1984), se pretendió el desarrollo de la sensibilidad y de la capacidad creativa, como uno de los ejes fundamentales para la formación integral del alumno.

Su organización era en forma de taller para lograr un acercamiento a las manifestaciones del arte, en cuanto a forma de apropiación de la realidad a través del sentimiento y de la fantasía, haciendo énfasis en el desarrollo de la disposición para comprender formas de expresión de la cultura.

Asimismo, las actividades del taller estaban enfocadas a desarrollar en los estudiantes las capacidades de expresión artística a través de la música, dada la importancia que ha tenido la cultura musical. Asimismo, se encaminó al desarrollo de las habilidades, destrezas y técnicas para la expresión plástica que le permitiera el desarrollo de la imaginación y capacidad creativa.

En el Plan de estudios 1997, las asignaturas relacionadas directamente con las bellas artes fueron: *Educación Artística I, II y III*, en dichos programas se destacó la finalidad de que los alumnos comprendieran la importancia de la educación artística para el desarrollo integral de los individuos y la obtención de elementos básicos para promover la expresión y la apreciación en los niños de primaria.

En el primer curso se pretendió comprender la importancia de la educación artística en la escuela primaria, para esto se sugirió el análisis de los propósitos y enfoques de los programas de estudios de educación primaria y la revisión de aspectos centrales para su desarrollo en el aula.

En el segundo y tercer curso se enfocaron al estudio de los elementos fundamentales para el desarrollo de cada una de las formas de expresión artística, tales como: expresión y apreciación musical, expresión y apreciaciones plásticas; danza y expresión corporal; expresión y apreciación teatrales.

Dichos asignaturas se cursaban durante el cuarto, quinto y sexto semestres; entre los reconocimientos que se hicieron de estos cursos por quienes los desarrollaron frente a grupo fue que pese a la importancia de las asignaturas y a la diversidad de temáticas para su fortalecimiento, el tiempo que se le destinó curricularmente fue realmente “muy poco”, para tantos contenidos que se pudieran promover.

Finalmente en el Plan 2012 se sustenta en el modelo de formación por competencias y de acuerdo con la DGSPE (2012), se estructura a partir de trayectos formativos, tales como: El trayecto Psicopedagógico, conformado por cursos que promueven actividades de docencia de tipo teórico-práctico. El trayecto Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, integrado por cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinares y su enseñanza. Los cursos relacionados con el conocimiento matemático, ciencias y comunicación y lenguaje.

El trayecto Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, integrándose por cursos que promueven actividades de docencia de tipo teórico-práctico. El trayecto de cursos Optativos se compone de cuatro espacios curriculares para una formación complementaria e integral del estudiante. Así como el trayecto Práctica profesional está integrado por cursos donde se articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis.

Para el fortalecimiento de las bellas artes únicamente se cursan dos asignaturas que son: *Educación artística (música, expresión corporal y danza)*, y *Educación Artística (artes visuales y teatro)*. El primer curso se ubica en el quinto semestre y alude a sonido, imagen y movimiento como elementos de representación y comunicación, donde el estudiante utilizará para expresar sus ideas, vivencias y sentimientos que contribuirán a su equilibrio afectivo y su relación con los demás. El enfoque se basa en el conocimiento y práctica de las competencias adquiridas para el desarrollo de planes y programas de estudio de educación primaria.

El segundo curso se ubica en el sexto semestre y se centra en el desarrollo de las artes visuales y el teatro; se partió de reconocer que la educación artística es parte de la formación integral de los normalistas y coadyuva en la formación de: la creatividad, la expresividad, la imaginación, la sensibilidad, etc.

Ambos cursos fueron ubicados dentro del trayecto de preparación para la enseñanza y aprendizaje, y después de su puesta en práctica los docentes que los han desarrollado frente a grupo coinciden en su importancia y reconocen que son

muy ambiciosos y sin embargo se les otorga muy poco tiempo para su desarrollo que son únicamente cuatro horas a la semana y únicamente durante dos semestres. Por lo que se puede concluir después de hacer este recorrido histórico que se han encontrado evidencias para poder sustentar que los contenidos de las bellas artes han sido desplazados, sustituidos, empobrecidos, en planes y programas de estudio de las escuelas normales, por tanto, se hace necesario fortalecer ese tipo de formación a fin de promover todo lo que conlleva este tipo de educación, tal y como se expone en el siguiente apartado.

Las bellas artes como medio para promover una docencia más creativa

Ante el debilitamiento, desplazamiento o empobrecimiento formal en los planes y programas de estudio de las instituciones formadoras de docentes de algunas asignaturas que promueven las bellas artes a los alumnos a quien en la actualidad se le llama docentes en formación difícilmente obtendrán ese acercamiento.

Sin embargo, para esto es importante reconocer que en algunas escuelas normales promueven algunos clubes, tales como: Rondalla, Banda de Marcha, Guitarra, Coro, entre otros; sin embargo, no todas las instituciones formadoras de docentes poseen estas características, ni las condiciones, ni los presupuestos para poderlo hacer.

Como diría Bourdieu (2002), la distinción para el buen gusto de alguna manera está interrelacionado con los procesos que se tienen a través de los años de vida con el arte, dado que el arte promueve la sensibilidad, el aprecio, lo humano, de ahí que se dé una gran diferencia entre quienes han tenido interacción con las artes y quienes no lo pudieron hacer. Con base en ello, se puede sustentar que las bellas artes es un requerimiento para conocer, analizar y poner en práctica los futuros docentes a fin de que desarrollen clases dinámicas, interesantes en sus alumnos donde predomine lo humano. De no ser así, los intereses económicos predominarán y seguirá aumentando la brecha entre ricos y pobres, no sólo en lo material sino también en lo cultural.

Por tanto, se hace necesario reflexionar sobre su fortalecimiento en la formación inicial de los futuros docentes a fin de mejorar su formación integral, dado que la sensibilidad, la creatividad, la originalidad, el ritmo, etc. Son elementos que le permiten desarrollar de mejor manera la comunicación y la expresión etc. Es decir, se requiere la promoción para priorizar lo humano y estético.

Referencias

Arnaut, A. (1998), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.

Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. España: Paidós Studio.

Bourdieu, P. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.

- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción*. España: Lía.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Cierre y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (2003a). *El amor al arte: los museos europeos y su público*. España: Paidós.
- Bourdieu, P. (2003b). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- De la Torre, G. M. (2004). *Del humanismo a la competitividad*. México: UNAM.
- Bourdieu, P. (1997). *El malestar docente*. México: Paidós.
- Estrada, A. (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. México: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2008b). *Las industrias culturales y el desarrollo de México*. México: Siglo XXI.
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio: nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. España: Paidós.
- Noriega Chávez, M. (1990). *El magisterio de educación básica en la globalización: ¿profesión en transición?* México: Colección Pedagógica Universitaria.
- Rendón, J. M. (1995). "La política educativa y la educación normal". *¿Hacia dónde va la educación pública?* Memoria del seminario de Análisis sobre la Política Educativa nacional. México: SNTE.
- Reyes, R. (1972). "El maestro y la reforma educativa". *Reforma educativa y apertura democrática*. México: Nuestro Tiempo.
- Reyes, R. (1988). "La formación de maestros en la década de los cuarenta". *Pedagogía, Revista de la UPN*, 5(16).
- Rosales, M. M. A. (2008). *La formación profesional del docente de primaria*. México: PyV.
- Santorini, R. A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- SEP (1984). *Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria*. México: Autor.
- SEP (1997). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria*. México: Autor.
- SEP (2000). *Educación Artística I. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Autor.
- SEP (2000). *Educación Artística II. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Autor.
- SEP (2000). *Educación Artística III. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Autor.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. Colombia: EPM.
- Thompson, J.B. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría y crítica social de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

ENSEÑAR LENGUAS ES POESÍA (Al dejar aprender; dejar oír, hablar, leer, escribir)

Jacqueline Zapata
Universidad Autónoma de Querétaro
jackiezapata21@gmail.com

Resumen

Este artículo sustenta que *Enseñar lenguas es poesía* cuando un Maestro de Verdad; un Maestro de Corazón –*deja aprender* a sus estudiantes. Aprender cual movimiento libre del pensar, del pre-sentir la singularidad y belleza de lenguas y culturas fraternas. Sí, enseñar lenguas es poesía cuando el maestro con el don de hermanarlas, *deja oír* la dulce tonalidad del habla –italiana, francesa, inglesa, v.gr.; del lenguaje que en el fondo somos. *Deja hablar* al espíritu que mora en la palabra. *Deja leer* –los textos, la poesía de las distintas lenguas, y así deja desplegar el arte lector, propio del intérprete, del ejecutante de las obras (de arte del lenguaje) que sólo clama su prosecución con nuevos trazos. Y, *deja escribir-se* en y con la palabra creadora – de vida. Los principios –de la enseñanza poética- en juego (dejar aprender; dejar oír, dejar hablar, dejar leer, dejar escribir) como puede pre-sentirse son de tinte filosófico-hermenéutico y poético (que no de restricción lingüística). Tinte en pro del impulso al potencial creador –a través de la palabra- propio de quien aprende lenguas. Impulso que sólo puede dar un(a) maestro(a) de verdad, un(a) maestro(a) de corazón –libre ya de perturbaciones instruccionales, institucionales, y así, de ofuscaciones autoritarias. Un maestro de corazón – sabio y extraordinariamente solidario.

Abstract

This article sustains that *Teaching languages is poetry* when a True Teacher; a Teacher from the Heart – *lets* his students learn. Learn, like movement free from thought, from a previous feeling of the singularity and beauty of fraternal languages and cultures. Yes, teaching languages is poetry when the teacher with the gift for bringing them together, *lets us* hear the sweet tonality of the speech –italian, french, english, , v.gr.– that we are, deep within. *Lets* the spirit that dwells in the word speak. Lets us read – the texts, the poetry of the different languages, and in this way lets the reading art unfold, that pertaining to the interpreter, he who executes the works (of art of language) that only claims their continuation with new strokes. And lets it be written, in and with, the life creating – word. The principles – of poetic teaching – at stake (letting us learn, letting us listen, letting us speak, letting us read, letting us write), as sensed, are of philosophical-hermeneutical and poetic touch (and not from linguistic restriction). A touch in favor of the thrust on creative potential – through the word – inherent to those who learn languages. An impulse that can only be given by a true teacher, a teacher from the heart – already free from instructional, institutional disturbances, and thus, from authoritarian obfuscations. A teacher from the heart, wise and extraordinarily caring.

Enseñar es tarea de maestros(as), de maestros(as) de verdad, maestros(as) de corazón. Y enseñar a hablar, oír, leer, escribir en distintas lenguas es genuina tarea magisterial. Tarea de maestro(a) de corazón limpio, transparente y puro. Un

corazón libre para dar a un congénere la posibilidad de comunicarse en una lengua hermana, una lengua dulce, poética, como lo es, v.gr., la lengua italiana.

En efecto, la lengua del poeta y, filósofo, Dante Alighieri, es poesía, tangible en la obra más perfecta de la humanidad –al decir de J. L. Borges-la *Divina Comedia*. Obra maestra de la lengua italiana. Obra cumbre de la literatura universal. Texto excepcional, el cual nos deja apreciar en cada palabra, la belleza, la poesía de la lengua italiana

*L'aiuola chi ci fa tanto feroci,
Volgendum'io con li eterni Gemelli
Tutta mápparve dá colli a le foci
Poscia rivolsi li occhi a li occhi belli¹⁰*

Sí, enseñar lengua italiana es involucrase en la belleza poética de las letras de Alighiere, o en las letras de F. Petrarca... “*Si no es amor, qué es esto que yo siento? Mas si es amor, por Dios, ¿qué cosa es y cuál? Si es buena, ¿por qué es áspera y mortal? Si mala, ¿por qué es dulce su tormento?*” O bien en las letras de otra obra cumbre, *El nombre de la rosa*; y en las que siguieron del mismo escritor –Umberto Eco-, *Las poéticas de Joyce; La estrategia de la ilusión; El tiempo a través del tiempo; Sobre literatura; ¿En qué creen los que no creen?*

Enseñar a oír, hablar, leer y escribir en lenguas frateras, como lo es la italiana, es enseñar poesía, caro asunto magisterial, el cual convoca a maestros(as) de verdad, maestros de corazón libre para dejar aprender una lengua filial. Maestros de corazón abierto así, al cultivo de la fraternidad. Asunto caro, muy caro en este mundo. Efectivamente, hablar, oír, leer, escribir en lenguas distintas apunta a la re-unión de la palabra, del lenguaje; la re-unión de la humanidad en el marco de la fraternidad, la solidaridad, la cordialidad.

Por ello, un(a) maestro(a) cordial es quien puede abrir los espacios, los tiempos para dejarnos hablar, oír, leer, escribir en lenguas –hermanas. Y un maestro cordial es quien por principio sabe que enseñar es enseñar-se –la espléndida opción de dejar aprender, pensar, crear, dar lo mejor de sí, a través de la palabra. Justamente, dejar aprender es dejar pensar, posibilidad que implica el reconocimiento de que aprender es movimiento libre del pensar que no simple y llana actividad cognitiva –ajustada- de aprendizaje.

Es así, porque, por demás, conocer es imposible –aunque lo contrario sea la creencia en la que se sostiene el mito racional de occidente, la cual ha sido jalonada, sin más, por las teorías cognitivas de aprendizaje. No es posible conocer, porque lo más humildemente que podemos es saber, y el saber jamás se da por lo ya aprendido o conocido, ya que siempre es punto de partida, jamás punto de llegada. El saber es movimiento perenne, y el dinamismo que lo dispara es propiamente, el aprender. He aquí un punto clave que cabe develar para justo impulsar la tarea magisterial.

¹⁰ Paraíso, canto XXII, 151-154

Tal impulso –deviene todo un sueño en esta tierra. Es así, dado el impacto ‘civilizador’ de occidente, un mundo en el que se concibió que conocer era posible dado el influjo del poder, dado el interés traducido en el nombre del conocimiento. Tal interés ha supuesto, en el mundo que se dijo moderno, que conocer fuese equivalente a calcular, a dominar –la naturaleza, y a la propia humanidad.

Empero por suerte conocer es imposible; calcular, dominar, domeñar la tierra, a pesar de todos los embates, es lo que justamente no es posible. Y en el propio occidente hay territorios alejados de toda tentativa de poder, hay lenguas originarias que han preservado lo más propio de sí, la bendita poesía que les es inmanente. Y, a pesar de las tentativas imperiales y fascistas de manipuleo de las lenguas, ellas preservan, lo que en el fondo les caracteriza, la posibilidad de crear a su través. Esto ha sucedido con la lengua italiana. Grandes poetas le han preservado a través de sus creaciones jamás dispuestas en posición de servicio al poder.

Enseñar, decíamos, es enseñar-se la espléndida opción de dejar aprender, pensar, crear, dar –lo mejor de sí a través de la palabra, a través de lo que somos. Somos lenguaje (aunque la gramática y la lógica nos lo hagan olvidar). En nuestro excursus anterior puntuamos también que aprender es movimiento libre del pensar, y ahora acentuamos que éste movimiento tiene su morada en el habla, en la palabra.

Recuperar la palabra, ahí donde hace falta, gran posibilidad de un(a) maestro(a) de verdad, de corazón. Ello implica, a la par, rememorar también qué significa aprender. Significación por principio deslindada del significado atribuible desde las teorías psicológicas del aprendizaje, como previmos con anterioridad. Efectivamente, aprender es irreductible a simple cambio de conducta, a llano proceso de re-construcción o co-construcción de conocimientos, o a recepción significativa de los mismos, o bien a procesamiento de información. ¿A quién(es) correspondería(n) tan ingrato(s) procedimientos?

Sí, aprender cual movimiento libre del pensar –no es asunto epistemológico, metodológico, didáctico o instrumental-, sino libertad de movimiento, nunca instrumento, de ningún modo mero tecnicismo, jamás simple medio de aproximación a algo otro. Porque aprender es el movimiento que dispara el dinamismo del saber –refrendamos aquí. Es así, porque aprender es pensar. Y el pensar tiene su morada en quien es –lenguaje, palabra –de verdad, de corazón.

Y como la lengua italiana es palabra de verdad, palabra de corazón, es decir, palabra poética, aprender-la siempre será movimiento *presto, allegro, vivace*. Aprender lenguas, como la italiana es vida, no modelo, ni técnica instrumental. Aprender italiano (así como otras lenguas originarias o saberes fraternos) es pasión de vivir, es ganar espacios en los que cabe residir, respirar, en suma, pensar.

Ahora que pensar, es ser, es vivir, es crear, es dar... -lo mejor de sí, a través de lo que se es, palabra, lenguaje. En este sentido, aprender lenguas – como la italiana- deviene aventura, riesgo, libertad de movimiento. Sí, aprender es aventura, libertad y vida. Y pensar, que por principio es leer, es riesgo, juego, decisión lanzada en un decir que pro-pone algo (en ese fondo que es el lenguaje

de la tradición) y lo hacer ser. Leer y aprender, aprender y pensar, pensar y crear, crear y vivir dignamente, he ahí la opción al vuelo de quien enseña y aprende una lengua viva, dulce, poética –como lo es la italiana...

Enseñar o, justo dejar oír, hablar, leer, escribir en lengua italiana, podemos colegir aquí, no es cuestión de simple transmisión de conocimientos lingüísticos. Porque enseñar italiano (v.gr.) es *dejar aprender* su dulce tonalidad poética, lo cual significa dejar oír su tono áureo, hablar en tal acento, leer y escribir prosiguiendo su bella tesitura. Y por principio ¿qué quiere decir *dejar oír, dejar hablar, dejar leer, dejar escribir* –en la propia lengua y en lenguas hermanas como la italiana?

Dejar Oír

Enseñar lenguas es cuestión de atención a nuestra morada, el lenguaje. De respeto a la posibilidad de diálogo y comprensión –a través de lo cual somos con nuestros congéneres. “La lengua no es sólo la casa del ser, sino la casa del ser humano, en la que vive, se instala, se encuentra consigo mismo, se encuentra en el Otro... la estancia más acogedora de esta casa es la estancia de la poesía, del arte. *En escuchar lo que nos dice algo*¹¹, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano”.¹² Y en efecto, recordarlo para sí, es cuestión íntima, hacerlo para todos es cuestión educativa, filosófica, poética.

Somos lenguaje, conversación, diálogo. De ahí que quepa subrayar con H. G. Gadamer, a través de Luis A. Aguilar, que ser es ser-en-conversación-con-los-otros. Por ello dejarse decir es exigencia elevada. Exigencia, posibilidad que lleva al ser que *escucha*, y dialoga, a encontrarse consigo mismo en el lenguaje –y así llegar a lo más profundo de su ser en el arte de la comprensión, en la comprensión que hace posible la experiencia hermenéutica, estética.

Y, sin duda, como previó Gadamer –recordamos con Luis A. Aguilar- el diálogo tiene como nota el *saber escuchar*. El encuentro con el congénere justo se da sobre la base de dejar decir al hermano. “El no oír o el oír mal es cosa de cada cual. Sólo no oye u oye mal quien se escucha permanentemente a sí mismo”.¹³ Y, justamente, como dijera H. G. Gadamer, la verdadera humanidad del hombre, de la mujer, consiste en hacerse capaz de entrar en diálogo a pesar de los obstáculos. Esta capacidad es natural, si bien se barre en este mundo dado el enalzamiento del yo, del ego, del intelecto, de la razón.

Cabe subrayar con H. G. Gadamer que el diálogo es el modo más efectivo del lenguaje, el cual se realiza plenamente como conversación. Un maestro de lenguas es quien por principio se comprende en esta apertura y, así en la posibilidad de dejar aprender por medio de la conversación. Conversación que es

¹¹Las cursivas son nuestras.

¹² LUIS ARMANDO AGUILAR. “Conversar para aprender. Gadamer y la Educación”. Revista Electrónica *Sinéctica*, núm. 23, agosto-enero, 2003, pp. 11-18 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815908003>

¹³LUIS ARMANDO AGUILAR. Loc. cit., p. 16

convivencia, comunicación; educación. H.G. Gadamer decía que educar es educar-se, y de acuerdo con sus propias previsiones en torno a nuestra morada, el lenguaje como comunicación, podemos decir que educar es educar-nos.

Por ello, la educación en lenguas puede llevar esta tesis a honduras sin par, justo para apuntar que "...uno se educa junto con otros, porque somos seres en conversación, en relación con otros, nos constituimos en la comunicación".¹⁴ Nos educamos por los que nos ocurre en el encuentro, en la comunicación con los demás, no tanto por lo que logramos en ellos, sino por el oído a lo que nos dan... y a lo que a ellos damos. Donación que por principio supone saber escuchar. Dejar desplegar esta posibilidad es tarea de quien se educa al educar-se... de quien se deja decir, y de quien se escucha en verdad, y de quien deja, efectivamente, oír...

El lenguaje es nuestra morada. Somos en el diálogo, en la conversación y, así en la comprensión. Comprensión que no es transacción de significados o sentidos... sino que es comprenderse en el diálogo, copertenecer a la conversación. En el diálogo nos formamos, nos formamos en la comprensión, en la solidaridad, en la fraternidad. Quien está formado es quien es capaz de comprender –al congénere, "...de encontrarse con él en la comprensión común, de salir de sí, de lograr un entendimiento".¹⁵

Ahora que salir de sí, es riesgo, apertura a lo inesperado. Oír, escuchar nos mueve a salir de sí. Atender la existencia del otro, de nuestro hermano(a), nos lleva a aprender a hablar, leer, escribir... De ahí la trascendencia del saber escuchar. Del comprenderse en el diálogo, de ser-conversación –de procurar entenderse con los demás. "Sólo al escuchar al otro se abre el verdadero camino para vivir en solidaridad. Cada uno debe aprender a salvar distancias y superar los antagonismos frente a los demás. Esto significa respetar al otro, cuidarlo, atenderlo y, por así decirlo, *darse unos a otros nuevos oídos*".¹⁶

Sin duda, la educación acontece en esa reciprocidad natural, en la aceptación *cordial* que procura entenderse con los demás. Y en este camino cabe "...acoger lo que el otro realmente quiere decir... hasta encontrar el suelo común, más allá de su respuesta. Es necesario liberar las posibilidades creadoras y alcanzar el entendimiento que encierra el lenguaje".¹⁷ Nuestra humanidad, apreciamos con H. G. Gadamer¹⁸, depende de lo lejos que podamos situar las fronteras de nuestro ser respecto de otros seres.

Tal *situación* tiene que ver con nuestro atento oído, con el saber escuchar... Quien es Maestro en Lenguas abre todas las opciones para destapar el oído de quienes con él aprenden, de quienes con el se libran del ensimismamiento, eliminan el egoísmo –incluido el intelectualismo. Porque escuchar, oír... lleva a comprender, a comprenderse en el mundo, no a distanciarse del mismo. Comprenderse en el mundo significa –decimos con H. G. Gadamer y Luis A.

¹⁴ *Ibíd*, p. 12

¹⁵ *Ibíd*, p. 13

¹⁶ *Ibíd*, p. 14

¹⁷ *Idem*

¹⁸ HANS GEORGE GADAMER. "La misión de la filosofía" En *La herencia europea*. Península, Barcelona, 2000. En LUIS ARMANDO AGUILAR, *Loc. cit.*, p. 14

Aguilar- entenderse unos con otros, escuchar, entender al otro. Quien no es, sin más, otro ente fabricado, sino con quien aquí transitamos. De ahí que comprender no es estricto asunto intelectual, sino ético-político-espiritual.

Enseñar lenguas, como la italiana, es poesía porque tal enseñanza supone por principio *dejar oír...* lo cual lleva a educar-se. Porque educación es educar-se en la escucha, en el diálogo, en la conversación. Y así, en la comprensión del mundo, en nuestra comprensión-en-el-mundo... lo cual despierta las posibilidades de imaginación, de invención, de transformación del propio mundo. Enseñar lenguas es poesía porque al dejar oír-hablar-leer-escribir... en la propia lengua como en otra fraterna, se deja re-crear, crear nuevo mundo. Tarea, entonces tan ardua como hermosa, es dejar oír y, a la par, dejar hablar...

Dejar hablar

Hablar nos es connatural –si bien, en convivencia con los demás. Al hablar buscamos que quien nos escucha nos comprenda y responda, nos convalide o rectifique. Oír y hablar forman parte de un diálogo genuino. Sí, "...la palabra empieza a ser palabra viva cuando es respuesta concreta a alguien concreto".¹⁹ *Hacerse capaz de diálogo* es lo propio de quien es humano – apreciamos con H. G. Gadamer-, de quien al escuchar, decide, puede hablar, conversar con otro.

Oír, hablar; conversar, recibir la objeción o aprobación del otro, atender su comprensión o malentendido nos lleva a ampliar nuestra individualidad. Y así a ser con los otros, con quienes compartimos la andanza en la tierra. Con quienes habitamos la misma morada –el lenguaje. Con quienes tenemos una tarea básica: aprender a hablar, a decir, a referir, poética, creativamente, *lo que es*. Aprender a hablar es todo un arte. Se trata del arte del lenguaje, el arte del saber hablar, cómo y frente a quién.

Así es porque aprender a hablar es aprender a persuadir, a convencer. Y aquí la retórica apuntala su energía creadora, donadora. Sí la persuasión es retórica, convencer es arte, arte del lenguaje creador. Efectivamente, aprender a hablar es cuestión artística, que no estrictamente lingüística. Por ello, podemos decir que el arte del lenguaje es inequívoco a simple técnica. Aprender a hablar no es aprender a discurrir, menos al simple fonetizar, o a ordenar palabras según las reglas sintácticas, semánticas; gramaticales. Aprender a hablar no es aprender el mero discurrir, o el estricto hacer discurso, sino que es aprender a proseguir el discurso, comprendiéndolo.

Sí, el arte del lenguaje, y el arte de la comprensión son inseparables. Hablar es cuestión de comprensión, de comprensión, de copertenencia al mundo. De ahí que hablar no sea asunto técnico, porque persuadir, convencer tiene que ver con la cosa suprema, el bien. Sí, quizá por ello, el mismísimo Platón se reivindica en el *Fedro*, al conferir a la retórica, al arte del lenguaje, un sentido propio,

¹⁹ LUIS ARMANDO AGUILAR. Loc. cit., p. 15, en relación al decir de HANS GEORGE GADAMER. "Agradecimiento con motivo del jubileo de sus cien años de edad", *Diálogo Científico*. Vol 9, núms 1-2, Tubigen, 2000

filosófico. En ese diálogo –en contraposición a su hacer en el *Gorgias*-, eleva a la retórica al verdadero saber..., situándola por encima de una mera técnica.

Hablar, persuadir, convencer es inseparable del saber de la verdad. Y así como la comprensión parte del saber que es *kairos*... el arte del lenguaje supone saber qué hablar, cuándo, cómo y frente a quién. Y aquí el hablar se vuelve poetizar... *poíesis* en la que no cabe ningún ardid de la razón. El arte del lenguaje es también el arte del pensar, del pensar que tiene su morada en el habla, en el *logos* –que es creación y no, sin más razón.

Sí la retórica está ligada al pensar que es poetizar –que no racionalizar o simplemente razonar. Al poetizar que piensa, crea y da qué hablar. Y esto en contraposición al pensamiento homogeneizador de la lógica, de la gramática, de la racionalidad. La retórica, el arte del lenguaje, el arte de hablar comprendiendo el discurso, prosiguiéndolo con nuevos trazos, con decir inédito... es creadora. De ahí que quien está implicado en la enseñanza en lenguas se comprenda en la posibilidad de ser artista de la palabra –y así contagiar la posibilidad de proseguir el habla.

Quien es un Maestro de lenguas –de Corazón, *deja hablar*, deja crear a través de la palabra porque sabe que *quien habla* pone su voz, pone su vida a presto, ofreciéndola como un comienzo referencial –como dice Ángel Gabilondo.²⁰ Hablar es el arte de persuadir, de concitar el deseo de ensayar y ensayarse. Y entonces es ganar participación, la del otro, de lo otro. El arte de hablar es reconocer por principio la participación del oyente. De lo contrario, decimos con Ángel Gabilondo, cabría hablar no de la inutilidad del habla, sino de algo peor, de su ineptitud.

Y si hablar es persuadir, cabe acentuar que no sólo quien habla, “sino el discurso mismo, ha de recuperar la armonía entre la lengua y el corazón”.²¹ Porque no sólo hay que tener expedita la lengua, ya decíamos recordando a Cicerón –a través de A. Gabilondo-, “...sino que se debe tener lleno y colmado el pecho de conocimientos agradables, variados, ricos y abundantes”.²²

El arte del lenguaje –del bien decir- y el arte del pensar son inseparables. “Es el bien decir del buen obrar... esa elocuente sabiduría”.²³ Hablar es persuadir, lo cual supone argumentar. Y ello viene de saber elegir, saber formular, presentar, interpretar. Este saber procede de la comprensión, del comprenderse en el mundo... En efecto, interpretamos porque comprendemos, y no viceversa. Comprendemos, interpretamos, pensamos... Así viene la procuración de decisiones que abren nuevas formas, adviene la imaginación, la invención, la creación de nuevas condiciones de vida.

Hablar es argumentar, lo cual es irreductible a aderezar. La retórica no es adorno de la argumentación. Al hablar nos dirigimos al congénere que piensa, que siente. De ahí que quepa el cuidado. Hablar es cuestión de retórica. De saber qué,

²⁰ÁNGEL GABILONDO. “Los argumentos de la persuasión”. En *Trazos del Eros. Del hablar, leer y escribir*. Tecnos, Madrid, 1997

²¹*Ibid*, p. 113

²²*Idem*

²³*Idem*

cuándo y cómo hablar –y frente a quien, reiteramos. Y si, toda argumentación es retórica, la cual no es aditamento o complemento, sino habla –que habla. Y como bien apreciamos con Ángel Gabilondo, la persuasión es cuestión de concitar determinación, (no terminación) el espacio de decisión, del encuentro con alguien.

Y tal contexto no está exento de fisuras. Así que, siguiendo las letras de *Los argumentos de la persuasión*, si aún cabe hablar de razón es como *conversación*. A. Machado poetizaba, <tú razón, mi razón, dejémoslás, y vamos juntos a buscarla>... (a crearla). Hablar es persuadir, es argumentar, es poetizar... es comprometerse –es un hacer con otros- y para ello ha de contarse con su asentimiento, con su empatía, con su decisión. Sí, “ quien habla sale a la búsqueda de aquello que le llama a hablar. ...Hablar hacia las palabras inauditas que le hacen decir...”.²⁴ Y la palabra que busca, decimos con Á. Gabilondo, siempre es palabra arriesgada, insuficiente.

Siguiendo el hilo de *Los argumentos de la persuasión*, cabe decir que hablar, persuadir no es sólo ganarse a alguien, sino a su vez, perderse con él. Hablar es encantar, y sólo encanta quien está encantado en lo que dice, en lo que da que hablar. Y si, el encantamiento es fecundo cuando embelesa al alma. Y *Peithó (Persuasión)* viene aquí de maravilla –porque es la divinidad “que jamás sufrió rechazo” al decir de Esquilo. *Peithó*, asociada a Venus, es la diosa “de los pensamientos sutiles”, y sí, disponía de “sortilegios de palabras de miel”. *Peithó* corresponde al don de la palabra, al don de lenguas –tan propio de los(as) Maestros(as) de lenguas. De Maestros(as) que honran el templo de *Peithó*, el templo de la palabra.

El arte del lenguaje es el arte del ritmo y la armonía, en conjunto el compás de la vida. Ritmo y armonía del decir-se en la palabra... decisivo en la persuasión. Decir-se, que ha de ser musical, melódico, porque la argumentación “...no pide simplemente que se crea en ella o que se acepte por sus dotes de imposición. El encantamiento es más sutil: *oír es ahora hacer germinar*”.²⁵ “El encantamiento no es adiestramiento, ni sometimiento, es un sentir con otro, que es ya uno mismo; una phillía”.²⁶

Por ello encanta quien está encantado en lo que dice. De ahí que no adormezca, sino que concite, convoque, llame a la vida en común. Vida, poema en diálogo. En el diálogo que no es sobreel oír, sino del oír... lo cual le lleva a no imponer, a no sumar opiniones, sino a transformarse, a re-crearse una y otra. Sí, cuando el diálogo es tal –seguimos con Ángel Gabilondo-, ya no hay disenso sino coincidencia, interpretación común; solidaridad, fraternidad. Y si, enseñar lenguas es poesía solidaria, fraterna, porque las lenguas en el fondo están para re-unir el delicado hilo (roto por las contingencias políticas, sociales, culturales) de la fraternidad.

Ahora que hablar, persuadir, argumentar... es poesía creadora porque no sólo es la experiencia de una mutua correspondencia sino porque “en cada ocasión, hace resonar la copertenencia a aquello que nos da que conversar y nos

²⁴ *Ibid*, p. 117

²⁵ *Ibid*, p. 125

²⁶ *Ibid*, p. 123

pone fuera de nosotros en lo que verdaderamente es”.²⁷ Y en tal arrebatado de la palabra, puede darse no sólo la incomodidad de un cierto aprieto, una situación apurada- sino un auténtico tropiezo. En el encuentro de algo que se tropieza con nosotros, que impide seguir de un modo determinado, que nos abraza y empuja a la vez... Que nos insta a trabar, a colorear nuevos horizontes, a los cuales –y esta es la presunta paradoja, en palabras de Ángel Gabilondo- quizá estábamos destinados.

Aprender a hablar es paso decisivo para quien enseña lenguas, porque quien sabe hablar puede dejar hablar. Y dejar hablar significaría dejar decir, dejar que quien habla nos persuade, nos convenza con su argumentación, con sus <sortilegios de palabras de miel>. Dejar hablar es dejar que quien habla cuide del lenguaje, cuide de nuestra morada, cuide de sí. Dejar hablar es dejar comprender que cuando hablamos “...el lenguaje habla *con* nosotros. (Porque) somos aquello con lo que habla. Nos habla; o mejor, somos hablados en el lenguaje...”²⁸

El arte de hablar, el arte del lenguaje, el arte de la persuasión, de la argumentación, del convencimiento, del encantamiento, “...exige la puesta en juego del mejor de los argumentos: la palabra despojada de uno...”²⁹ Somos lenguaje. El lenguaje es el medio común en el que somos unos con otros. Y recordar con H. G. Gadamer que la morada del ser humano, es el lenguaje, es recordar que el lenguaje es poesía, no egolatría. La palabra es nuestro habitat, no, no, no la razón, no el ego voraz.

Sí, recordar la hondura de nuestra morada lleva a hacer referencia – como bien la hace Luid A. Aguilar, a algo “más elevado e interior” que el hecho de poseer una cultura sólida y vasta. Recordar la tesitura poética –hermenéutica, retórica, argumental- del lenguaje es recordar nuestra com(un)idad, la plena disolución del yo encumbrado, el ego exacerbado por la razón. Ir de nuevo a nuestra morada, resguardarnos en ella, y procurar su cuidado es cuestión de vida... espiritual, ética, sabia, libre, armónica, serena, sensible, cósmica... Todo lo cual está en otro lado respecto del mero cultivo de capacidades lingüísticas...

Por ello, un Maestro de Verdad, un Maestro de lenguas y de Corazón... está abierto a la posibilidad de *dejar hablar...* y, desde luego de *dejar leer* –y entonces, dejar escribir, es decir, dejar crear, dejar continuar el saber con nuevos trazos.

Dejar Leer

Leer es arte, es arte lector. Arte que despliega, ejecuta otro arte³⁰, el arte intrínseco a la creación de obras filosóficas, literarias, científicas –u otras. Arte lector que se encuentra con la lectura como arte, transpuesta en la

²⁷*Ibíd*, p. 110

²⁸*Ibíd*, p. 132

²⁹*Idem*.

³⁰JACQUELINE ZAPATA. *Saber Científico y Arte Lector –en escenarios educativos*. Ediciones UAQ, México, 2003 (1ª. Edic) / 2011 (2ª. Edic). Edic. Acad. Española, 2013.

artefactualización, configuración, textura de los frutos del quehacer humano. Es así porque los textos que hacen legibles a las obras científicas, literarias, filosóficas... son textos abiertos a la lectura (que no sólo manchas negras que habría que decodificar y reproducir). Textos abiertos a infinidad de lecturas.

Textos que invitan a leer, porque leer es el principio que sostiene el movimiento del que son indicio. Efectivamente, el saber que dichas obras constituyen es sólo índice del dinamismo textual por el que las obras llegan a ser. Las obras de toda tradición de sabiduría son textos, figuras entretejidas por figuras, por metáforas. Y, lo propio de ellas, vale subrayarlo, es la *energía* libre. Las metáforas cual signos alegóricos –que no simbólicos, ni representativos- abren, crean mundos enteros.

Y las metáforas son los tropos retóricos que prefiguran el texto de una obra, son las figuras que preparan el espacio de su emergencia. Asimismo, son las figuras que entretejen y se entretejen en la escritura del texto que mantendrá abierta la opción de leer la obra, esto es, de interpretarla, de ejecutarla, de pensarla. De re-escribirla, incluso. Las obras científicas, literarias, filosóficas –u otras- son, efectivamente, obras del lenguaje y, en ese sentido son obras de arte, ya que el lenguaje, como bien dijera, H. G. Gadamer, es la más originaria poetización del ser.

Las obras de toda tradición del saber son obras de arte;³¹ proceden del arte de la lectura y de la escritura de su artífice. Al respecto cabe volver a apuntalar que el texto que hace legible una obra es la expresión alegórica de una lectura que se transpone en su escritura. La lectura y la escritura son los modos de proceder artístico en la constitución de la obra y su texto. La lectura transpuesta en el texto es la que trama, propone la experiencia que crea mundo, mostrándolo en su decir. Un decir que muestra lo que es, una vez que lo ha hecho ser. La escritura refigura, narra la experiencia; es su relectura, de manera que elige y transforma del plexo de metáforas que advienen en la lectura, las figuras que han de entrar en la composición textual. Así la escritura re-despliega el decir mostrante de la alegoría en su propio modo de saber decir.

Las obras de distintas tradiciones del saber provienen del arte –de la lectura y la escritura (y que no del pensamiento del sujeto cognoscente, ni del significado del objeto –que es estricto cálculo-, ni de la esencia manifiesta en fenómenos mediadores). De acuerdo con ello, como todo arte sólo pueden ser en su ejecución; en su interpretación. En otros términos, leer obras científicas, literarias, filosóficas –u otras- es leer arte, porque por el modo de proceder en su configuración, el texto de una obra y, la obra misma, devienen arte. El saber y el arte se entreveran, su vínculo es profundo aunque la epistemología lo deniegue.

Los Maestros de lenguas pueden impulsar la prosecución del saber con nuevos trazos desde los escenarios educativos, *dejando leer*. Porque al dejar leer, dejan crear nuevos saberes, lo cual es posible justo porque los textos de las obras

³¹Tesis legible en "Textura del Saber Científico". Capítulo V de *Saber Científico y Arte Lector –en escenarios educativos*. J. Zapata. *Op. cit.*

de toda tradición no requieren su reproducción, no piden siquiera la reconstrucción de sentidos o significados –fijos, en el supuesto. Están abiertos a la prosecución del movimiento textual, a su re-creación, a la creación de nuevos trazos de saber.

Más aún, las obras de toda tradición del saber son textos abiertos a la lectura, a infinidad de lecturas, como ya decíamos. De ahí que insten por lectores,³² por intérpretes ejecutantes de las obras. Lectores-intérpretes de frente a ellas, no con respecto de ellas. Lectores-intérpretes en posición simétrica a los textos, con disposición de reciprocidad, de correspondencia frente al diálogo que re-abren. Lectores-intérpretes creadores de nuevas con-texturas, de nuevas obras.

Ahora –cabe también apreciar- que los textos, cual indicios del arte de la lectura y la escritura, no existen, sino que acaecen, acontecen en la lectura. Los textos científicos, literarios, filosóficos –u otros- son figuras vivas y lo son en la lectura, siempre viva. Los textos no son entes estructurales portadores de sentidos o significados que habría que restituir, los textos *son* en la lectura –reiteramos. De ahí que el arte del que provienen sea legible justo en su interpretación.

Leer arte implica el despliegue de otro arte, del arte lector. Interpretar, pensar es arte creador. El arte lector se desenvuelve desde que se reabre el texto de una obra. Desde que se despliega la disposición a oír, a dejarse decir algo, propiciándolo. El lector propicia que la obra vuelva a decir y lo hace desde que selecciona su texto para leer. Cuando un lector elige un texto reabre la opción de leer. Esta apertura es necesaria para hacer que una obra vuelva a hablar y prosiga su decir.

Toda obra dice, declara, enuncia. Enuncia, narra y muestra las situaciones o experiencias que se tramaron como necesarias para su configuración dejándolas “ver”, oír y pensar, como lo que pueden ser, un disparador de posibilidades de sentido. En suma, sólo una configuración que tuvo su emergencia primera con quien hubo de tejér-la; sólo un acaecer entre la multiplicidad a la que está abierta para ser recreada.

Un Maestro en lenguas sabe que los textos de las obras de toda tradición son lecturas abiertas. Son espacios que convocan a participar de la libertad de decir, de proponer –y hacer que lo propuesto sea. El lector puede propiciar nuevas aperturas, al hacer que la obra vuelva a hablar, al hacer necesario que prosiga su decir. Participar del arte de la lectura del texto al hacer que vuelva a ser, deviene justo otro arte. Es el *arte de volver a hacer hablar al texto hasta poder leer*. Y, así hasta interpretar lo que la alegoría, esto es, la lectura transpuesta en la escritura señala.

Un Maestro en lenguas sabe también que interpretar una composición textual requiere la ejecución de su lectura, el acompañamiento de sus palabras, dejando que extienda aún más su decir. Ejecutar la lectura del texto de una obra es abrir la conversación que ya es, es implicarse en lo que da que hablar, en lo

³²Tesis legible en “Aprender y pensar el saber científico –a través de la lectura”. Capítulo VI de *Saber científico y arte lector. –en escenarios educativos*. J. Zapata. *Op. cit.*

que requiere respuesta. El carácter genuino de la conversación, el diálogo simétrico, la comunicación plena adviene como desenvolvura de lo común que se va dando desde que el lector abre la opción de leer, desde el momento que propicia que la obra nuevamente sea, al dejar hablar a su texto, al atender su decir.

El intérprete se implica en el acontecer de la obra, se incluye en la lectura, en la conversación, produciéndose así el encuentro de lo común al lector y al texto. Entonces, el encuentro deviene comprensión. Ahora que “la comprensión no supone un nuevo retorno a lo común –como si hubiera de accederse a un determinado lugar-, sino un encuentro en lo común de la participación en ello, esto es, de la comunicación”.³³

La comprensión de lo común entre texto y lector se da como re-encuentro de la lectura como arte inherente a la configuración de la obra y su texto, y el arte del intérprete que propicia que la obra obre –en la actualización de posibilidades de sentido- y vuelva a ser, otra en plena ejecución, sólo posible como conversación. Así la obra vive y se vive en la interpretación. La interpretación se vive, no es mera técnica, ni simple procedimiento, sino experiencia y existencia. La experiencia es praxis hermenéutica realizada en lo que somos: habla, conversación. De ahí que podamos acentuar que “*leer no es un acto sobre el texto, sino un acto del texto como diálogo y conversación*”.³⁴ Desde esta intemperie es precisamente “desde dónde” el arte de la lectura y la lectura como arte abren camino al pensar.

El camino del pensar es abierto por la lectura que configura una obra, que traza un saber que es texto de textos, metáfora de metáforas, lectura y escritura en permanente movimiento. Dinamismo que sobreviene, precisamente, cual *tempo* de pensar, de crear. Se trata del tiempo lleno, que a la vez, se da en la experiencia de la lectura que protagoniza el lector/intérprete de una obra. Es el tiempo que envuelve el re-encuentro de lo bello, es decir, el reencuentro del arte de la lectura –y escritura- inherente a la configuración de la obra y el arte lector propio del intérprete.

Pensar es interpretar –que no fundar o representar. E interpretar es leer, es vivir asumiendo siempre la libertad de crear, inventar, abrir, forjar nuevas posibilidades de vida, modificando estados existentes, procurando nuevas y mejores decisiones. La tarea (política³⁵) del pensar es la de crear y cultivar ese ámbito, salvando el tiempo para ello, sobreponiéndose siempre a (y en) todo contratiempo. Pensar es riesgo, aventura, es vivir la libertad, el vuelo incesante del decir, imbricándose en el movimiento textual del saber. Pensar es vivir el asombro, la maravilla del continuo aprender en el tiempo, siempre propio.

³³ÁNGEL GABILONDO. Introducción “Leer Arte” para la Obra de HANS GEORG GADAMER. *Estética y Hermenéutica*. Tecnos, Madrid, 1996, p. 16

³⁴ÁNGEL GABILONDO. *Trazos del Eros. Del hablar, leer y escribir*. Tecnos, Madrid, 1997, p. 347

³⁵ Pensar es una tarea política, porque equivale a *politear*, esto es, a crear nuevas y mejores condiciones de vida (por ende es inequívoco a *politiquear*), conviene subrayar.

Sí, el tiempo de pensar se libera en la experiencia de la lectura cual experiencia hermenéutica y estética. Se libera justo el tiempo que la “época industrial”, ‘era de la metafísica’ o de la ‘tecnociencia cumplida’ vendría a controlar a través del cálculo. Tendencia que sería retraducida en toda institución “educativa” y/o social, con la administración del tiempo. Empero, a pesar de ello en los espacios educativos, por ejemplo, los protagonistas de la educación sí que salvan su tiempo, ya que por encima de toda ajustada tarea, leen, piensan.

De ahí que pese a todo aprendan, recreen y creen obras inéditas. Aprender es un movimiento del pensar, irreductible a llana y ajustada actividad de aprendizaje. Cabe incidir, como ya lo hacíamos en la introducción, sobre este punto porque sí que vale reconsiderar que aprender no es simplemente un medio para saber, es, más allá de ello, la dinámica que propulsa el movimiento del saber. Por ello, aprender y leer se entrelazan, ya que, a la par, leer no es simple acto instrumental, ni procedimental, esto es, no es mera técnica para posesionarse de las inscripciones literario/científicas, filosóficas... del saber. Ante todo el modo de proceder del leer es configurativo y artístico, siendo así el principio que sostiene, a la vez, el dinamismo del aprender.

Aprender es aventura, libertad y vida. Leer es riesgo, juego, decisión lanzada en una interpretación, en un decir que propone algo y lo hace ser. Leer y aprender, aprender y pensar, pensar y crear, crear y vivir dignamente, eh ahí la cuestión, eh ahí la opción que no debemos dejar obstruir, que no podemos dejar extraviar más. En el leer está el principio, no se puede negar. Entonces por qué no dejar leer –en y por principio, ¿por qué no leer? ¿por qué no pensar? ¿por qué no vivir? Es nuestro tiempo, nadie lo puede vaciar–decimos junto con Maestros en Lenguas que no sólo dejan leer, sino que por principio al dejar aprender francés, italiano, inglés... dejan oír, dejan hablar... dejan crear –en distintas lenguas.

Dejar Escribir

Escribir es otro arte, el cual estriba en poner en movimiento textual a las figuras del lenguaje, a las metáforas, a las palabras. Figuras que son expresión de vida, de libertad. De la libertad para crear y recrear las obras del lenguaje. Quienes les tejen siguen su juego, su poder poético, su don para proponer algo creando, configurando su mundo.

La escritura conjuga en su tejido la libertad de crear de las palabras, la cual es ya libertad de interpretar y de argumentar –o poetizar. Las palabras, las metáforas, en su despliegue alegórico prefiguran la escritura del texto. La escritura, sin embargo, tiene la opción de *transfigurar*, *transformar* y *transponer* a su modo el juego de metáforas. Y, en ello la retórica, la hermenéutica y la argumentación se complican.

La escritura de un texto es preparada por la interpretación que trama en su despliegue la experiencia –o figura de figuras- que ha de mostrar lo que el texto dice. Esa trama continua en el momento de la urdimbre narrativa –o poética-, cuyo

núcleo es la argumentación –o la alegorización. En el momento en que las figuras tejen y se entretajan en el texto.

El tejido o enhebrado de figuras trama espacios de comunicación – auténtica, justo aquella que implica discusión, decisión, posición. La retórica encuentra su espacio precisamente allí donde hay algo que discutir, que decidir. Y todo espacio abierto a la discusión, a la decisión, y a la ineludible toma de posición, sobreviene como espacio para la argumentación –o, para la alegorización.

Dejar escribir supone contagiar a quien aprende lenguas... de este arte que es otro, respecto del arte lector. Dejar escribir es dejar exponer, narrar una experiencia configurada por la palabra, o pintar con letras las imágenes de la imaginación. Es dejar que la escritura atraviese la lectura que la prepara, seleccionando, vertebrando, articulando posibilidades, esculpiendo realidades, creando ahí, sobre el fondo sin fondo que es el lenguaje, obras que maravillen al mundo.

Escribir es un ejercicio artístico espléndido. Porque es tejido, labrado, escultura con la palabra de realidades nuevas, inauditas. Realidades por principio propuestas en juego de palabras, para luego hacerlas legibles, palpables a través de sus predicados, a través de lo que se dice que son. Ejercicio increíble porque lo propuesto y lo predicado por principio no coinciden, empero dado el don de crear de la palabra, se articulan transfigurándose, transformándose, transponiéndose en la obra que les conjuga. Obra así esculpida, labrada en la escritura

El arte de escribir como podemos apreciar es irreductible a mera técnica de transcripción, ya que en ningún sentido puede ser simple reflejo, imitación o representación de lo real. No es complemento especular de lo real, porque la escritura es preparada por una interpretación por una lectura que propone en todo caso el referente, el cual, por tanto, no es real sino ficción desde el comienzo. Y la lectura que precede a la escritura es ante todo una alegoría. El carácter alegórico de la lectura subraya la diferencia, la disyunción, la radical incoincidencia entre lo propuesto y lo predicado –cabe reiterar

Las posibilidades de la escritura de transponer, transformar y transfigurar, la proyectan como arte genuino. Es en concreto el arte de escribir del que deviene la poesía, la prosa... Y es el que deja abierta la posibilidad de la experiencia estética; es el arte que puede volver a ser en cada lectura, a partir del que es posible ‘oír’ la cadencia de las letras, de las palabras, del decir de un texto. La escritura no disminuye la riqueza de la lectura que transpone, porque no queda inevitablemente por detrás del lenguaje vivo. La escritura al ser obra de arte del lenguaje, apunta algo que queda por delante de toda fonación.

Enseñar lenguas es poesía cuando...

Un Maestro de Verdad, un Maestro de Corazón *deja aprender*, es decir, cuando:

- *Deja oír* la dulce tonalidad del habla, del lenguaje que en el fondo somos,

- *Deja hablar* al espíritu que mora en la palabra,
- *Deja leer* –arte, el arte de las obras constitutivas de cada lengua, de cada cultura, y así deja desplegar el arte lector, ejecutante de obras que sólo claman su prosecución con nuevos trazos.
- Y *deja escribir-se* en y con la palabra creadora –de vida.

... De esa vida que es amor –que se respira a cada instante... Vida que es poesía excelsa, divina. Extraordinario don –del Amor que es su fuente, su principio.

EL DIRECTIVO ESCOLAR COMO CATALIZADOR DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Moisés Favila Esquivel.

Supervisor Escolar de Educación Primaria. Estudiante del Doctorado en Intervención Educativa. Instituto de Estudios Integrales "Ascencio A.C."
mofaes@hotmail.com

Resumen

El principal objetivo del presente ensayo se encamina a inducir una reflexión sobre el papel del directivo escolar ante los retos educativos contemporáneos y el perfil que debemos desarrollar para enfrentarlos con éxito. Para ello, en este ensayo se trabajó bajo tres apartados que lo definirán, en primer término: A) El directivo y los nuevos desafíos educativos, B) Competencias del directivo del siglo XXI, y C) El directivo como catalizador educativo. A partir del desarrollo del ensayo se observará la intención e incesante búsqueda de posicionarnos como directivos capaces de revolucionar la educación de nuestro país.

Palabras clave: Competencias, perfil del directivo, mediador y catalizador.

Abstract

The main objective of this essay is aimed at inducing a reflection on the role of the school management to contemporary educational challenges and profile we must develop to face them successfully. Therefore, in this essay we worked under three headings that define, firstly: A) The management and new educational challenges, B) Competencies of the management of the century, and C) The manager as an educational catalyst. From essay development and relentless pursuit it intends to position ourselves as leaders able to revolutionize education in our country will be observed.

Keywords: competencies, the management profile, mediator and catalyst

Presentación

Las maestras y maestros mexicanos tenemos grandes desafíos, pero también la gran oportunidad de revalorar nuestra profesión como medio para lograr un posicionamiento social que responda a una educación dirigida al desarrollo humano integral.

Las nuevas Reformas Educativas invitan a la profesionalización permanente, brindan oportunidades de crecimiento personal, renovación de saberes, revalorización de la experiencia, evaluación de la intervención pedagógica, desarrollo de la gestión e incorporación de nuevos materiales educativos a una práctica de calidad que responda a las exigencias sociales y constitucionales.

El presente trabajo académico, tiene como propósito realizar un análisis puntual de la problemática concreta que se presenta en la actividad diaria de dirección de las escuelas primarias públicas pertenecientes al sistema educativo mexicano. El interés devino tanto de la práctica profesional del autor como del interés por aportar conocimiento nuevo que permita enfrentar con mayor éxito las responsabilidades que el docente asume desde el momento en que se ve colocado en la posición de conductor de un universo específico integrado por una comunidad compleja que espera los mejores resultados de las actividades que el Director realiza desde ese importante cargo que se le confiere institucionalmente en mérito a su preparación y capacidad.

En atención a lo anterior se desarrolló el trabajo que hoy se presenta, el cual en su estructura contiene los siguientes apartados: A) El directivo y los nuevos desafíos educativos, B) Competencias del directivo del siglo XXI, y C) El directivo como catalizador educativo. Manejando como ejes básicos la calidad educativa en nuestro país, la gestión educativa y nuestras ideas y estrategias que se aportan al tema.

A) El directivo y los nuevos desafíos educativos

La escuela pública mexicana ha enfrentado retos que la llevan a asumirse como promotora del cambio y la transformación social, reorientando su misión de cara a las nuevas demandas de una sociedad en movimiento.

Transformar la gestión de la escuela para mejorar la calidad de la educación básica tiene varios significados e implicaciones; se trata de un proceso de cambio a largo plazo, que tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los actores escolares (directivos, docentes, alumnos, padres de familia, supervisores, asesores y personal de apoyo) y conlleva a crear y consolidar formas de hacer distintas, que permitan mejorar la eficacia y la eficiencia, lograr la equidad, la pertinencia y la relevancia de la acción educativa.

Desde el ciclo escolar 2001-2002, el propósito fundamental de diversos programas, impulsados por la Secretaría de Educación, ha sido lograr una mayor calidad de los resultados educativos, a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas, promoviendo la construcción de un modelo de gestión basado en la capacidad para la toma de decisiones fortalecida, un liderazgo compartido, trabajo colaborativo, participación social responsable, prácticas docentes más flexibles que atiendan a la diversidad de los alumnos y una gestión basada en la evaluación para la mejora continua y la planeación estratégica, impulsando la innovación educativa.

El director del plantel de educación básica es el responsable inmediato de administrar la prestación del servicio educativo conforme a las normas y lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Es la persona autorizada o designada, en su caso, por la SEP, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos (SEP, 1982)

La teoría clásica dice que el directivo organiza, coordina, planifica y controla. Por muchos años se ha considerado al directivo como un administrador, mientras las nuevas perspectivas lo pretenden convertir en un líder profesional, capaz de transformar y optimizar todos los procesos escolares: Sin embargo los hechos sugieren otras cosas (Mintzberg (1975: 49).

La realidad que les toca vivir a los directores les hace cometer importantes errores en relación a sus propias funciones. Muchas veces los directores deben hacerse cargo de grandes problemas, que se complementan a pequeñas emergencias del momento como ir a comprar una pintura o herramienta. Esto lo mantiene permanentemente atrasado y no le permite ser activo, sino más bien reactivo. Esta distorsión de la función directiva se da principalmente porque la mayoría no tiene autonomía para manejar sus recursos. En muchas oportunidades los procedimientos vienen normados desde el nivel central y los directivos no disponen de independencia para llevar a cabo su propia gestión. Esto lleva a que los directores deben elaborar proyectos educacionales, sin que estos respondan verdaderamente a su realidad, pues deben calzar con una imposición de la institución que los rige. Esto genera un bajo sentido de pertenencia y por consecuencia se dificulta el cumplimiento de sus objetivos.

El rol directivo es complejo y cargado de múltiples e importantes obligaciones. Como señalan Marchesi y Martín: “El trabajo de los directores no es nada sencillo. El problema principal al que se enfrentan no es solo que sus funciones han ido cambiando a lo largo de los últimos años sino que, además, se han ido acumulando unas sobre otras. El Director debe aprender nuevas estrategias derivadas de las demandas más recientes sobre la escuela, pero tiene que continuar haciendo frente a las tareas habituales para garantizar el funcionamiento de los centros.

B) Competencias del directivo del siglo XXI

Un referente útil para definir el perfil del director escolar lo encontramos en el Acuerdo 449, que aun cuando establece el perfil del director en el nivel de bachillerato, sus planteamientos son igualmente válidos en la educación básica. El documento aporta la *“definición de dicho perfil a partir de un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el director pone en juego para propiciar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; para coordinar, asistir y motivar a los docentes en su trabajo; para realizar los procesos administrativos y de vinculación de la escuela con la comunidad de forma efectiva; así como para diseñar, implementar y evaluar los procesos de mejora continua de su plantel, entre otras acciones fundamentales y tendientes a asegurar la calidad y pertinencia de la educación media superior”*.

En el Capítulo II del mencionado acuerdo, se establecen las pautas del Perfil del Director, específicamente en el Artículo 3. *“Los directores de las instituciones educativas que impartan educación del tipo medio superior y operen en el Sistema Nacional de Bachillerato, deberán poseer título de licenciatura y acreditar:*

- I. *Experiencia docente o administrativa de cinco años como mínimo, preferiblemente en el tipo medio superior;*
- II. *Dedicación de tiempo completo en el plantel;*
- III. *Experiencia en el desarrollo de proyectos de gestión, innovación y mejora continua en la educación;*
- IV. *Conocimiento de las características del modelo educativo del subsistema al que pertenece el plantel en el que labora, y*
- V. *Las competencias objeto de este Acuerdo.*

En el artículo 5 de dicho acuerdo 449 se especifican las competencias directivas y sus atributos, de los se extraen algunos elementos:

Lo señalado en el Acuerdo 449 coincide en lo fundamental con la mención a las competencias de los directivos y supervisores expresadas en el *“Marco para el Diseño y Desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio”*.

- Conoce el sistema educativo, su historia y el marco normativo.
- Incorpora en la gestión institucional la participación del colectivo escolar y los padres de familia.
- Analiza los diversos enfoques en la gestión escolar.
- Promueve la gestión democrática y la creación de ambientes de respeto, tolerancia, inclusión, equidad, apego a la legalidad y aprecio por la diversidad.
- Domina los conocimientos curriculares, los contenidos temáticos y se compromete con el liderazgo académico de la comunidad escolar, propiciando ambientes escolares adecuados para el aprendizaje y la formación de los maestros.
- Aplica habilidades comunicativas para favorecer el diálogo en la resolución de conflictos y la búsqueda de acuerdos en la implementación de los proyectos escolares.
- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para usarlas en el contexto didáctico como parte integral de los procesos educativos y de gestión institucional.
- Hace uso de propuestas metodológicas de evaluación para la toma de decisiones.
- Planea el desarrollo institucional y escolar atendiendo a resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.
- Domina una segunda lengua (nacional o extranjera).

Los principios que rigen esas competencias son los siguientes:

(a) Técnico. Supone que el directivo ejecuta el papel de la "ingeniería de la dirección". Es decir, utiliza con conocimiento de causa y no por simple azar, técnicas y procedimientos precisos y específicos para desempeñar las tareas más propiamente mecanicistas de su trabajo. Así, actúa, por ejemplo, cuando participa activamente en la elaboración del orden del día de las reuniones, construye

planes, elabora presupuestos económicos, ajusta horarios lectivos, asigna tareas a cada persona o equipo, construye gráficos: organigramas, diagramas, etc., o muestra protocolos y algoritmos para orientar el trabajo de sus colaboradores.

(b) Humano. Reconoce que el directivo desarrolla el rol de coordinador, moderador y promotor de las relaciones humanas. El funcionamiento satisfactorio de un equipo de enseñantes reclama la puesta en marcha de procesos de animación y motivación adecuados, establecer y desarrollar relaciones saludables con personas miembros de otras entidades y estamentos: padres y madres, Ayuntamiento del municipio, servicios educativos de la provincia, otras instituciones educativas, empresas, etc.

(c) Pedagógico. Asume que el directivo se comporta como un favorecedor y promotor de prácticas educativas congruentes con metodologías didácticas adecuadas a las necesidades de los estudiantes y que, a la vez, trata de dejar a cada profesor un espacio de libertad en la determinación de sus decisiones curriculares. También como una persona que es capaz de favorecer el desarrollo de soluciones organizativas pertinentes y procesos de orientación personal, escolar y profesional adecuados.

(d) Simbólico. Este principio podría definirse como la corriente continua que proporciona claridad, consenso e implicación respecto a los objetivos fundamentales de la organización. De hecho, un liderazgo simbólico supone la capacidad para dar un sentido determinado a todas las actividades que se desarrollan, que es percibido por todos los miembros del grupo y que les permite comprender plenamente el significado de lo que hacen.

(e) Cultural. Conduciría a definir, reforzar, articular o cambiar los valores compartidos, creencias, hábitos, tradiciones, normas, etc. que dan a la institución su identidad propia. Un efecto de este principio cultural es unir a enseñantes, padres y madres y estudiantes en torno a un mismo sistema de valores. Será entonces cuando las realizaciones adquieran un sentido caracterizado por el sentimiento de pertenencia a una institución y a una cultura identificables.

C) El directivo como catalizador educativo.

Los sistemas educativos de la mayoría de los países de América Latina ingresaron a complejos procesos de reforma de la educación y de sus sistemas educativos. En el documento de la ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE), *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*, establece que nuestro país necesita desarrollar una estrategia educativa a largo plazo para garantizar un nivel general de habilidades y conocimiento más alto, lo que facilitará el crecimiento económico y mejores condiciones de vida para todos los mexicanos.

Una de las primeras condiciones necesarias es establecer un reducido número de objetivos claros, medibles y de alta prioridad, enfocados en la mejora del desempeño de los estudiantes, reducir las tasas de deserción, asegurar el “egreso oportuno” y reducir las desigualdades dentro del sistema educativo. El primer punto clave de la reforma es la necesidad de poner a las escuelas mexicanas y a

los estudiantes en el centro del diseño de las políticas educativas. La mejora de las escuelas mexicanas necesitará repensar el sistema de gobernanza, así como el papel que juegan los líderes escolares y los docentes, para permitirles enfocarse en el apoyo de todos los niños y jóvenes para que alcancen su mayor potencial de aprendizaje.

Al poner el éxito de las escuelas y los estudiantes mexicanos en el centro del diseño de política educativa, el documento emite quince recomendaciones que establecen una agenda práctica de la política con el fin de que las escuelas, directores y docentes reciban un mayor apoyo para realizar sus tareas en México. En esas recomendaciones rescatamos la que consideramos pone de manifiesto la acción directiva como catalizadora de la calidad necesaria:

- Redefinir y apoyar un liderazgo y una gestión escolar de excelencia; consolidar el papel de los directores escolares fijando estándares claros: proporcionando formación, selección y contratación profesionales, facilitando una autonomía escolar con estructuras de apoyo, y garantizando la participación social. Las escuelas también necesitan tener una fuente de financiamiento estable que responda a sus necesidades específicas.

Recomendación 9) *Definir un liderazgo escolar eficaz:*

Al igual que con los docentes, México necesita definir estándares claros de liderazgo y gestión para señalar a la profesión, y a la sociedad en general: el conocimiento esencial, las habilidades y los valores asociados a los directores de escuelas eficientes.

Recomendación 10) *Profesionalizar la formación y el nombramiento de directores:*

Las habilidades que requiere un director son distintas a las habilidades que requiere un docente, por lo que el sistema necesita preparar a los líderes usando estándares como punto de partida. El desarrollo del liderazgo debe ser considerado como un continuum. Esto implica alentar la formación inicial de liderazgo, organizar programas de inducción, y garantizar la formación en servicio para satisfacer las necesidades del contexto. El hecho de tener un marco de estándares de liderazgo hará posible usar la evaluación de directores para diagnosticar las habilidades clave que puede necesitar un director y encontrar las opciones convenientes para adquirirlas. La asignación de puestos de directores de escuela debe, en la medida de lo posible, realizarse a partir de una lista de candidatos que comprueben, en base a los estándares, estar calificados para el cargo.

Atendiendo las recomendaciones emitidas por estos Organismos internacionales, el Gobierno Federal ha fortalecido su firme convicción de transformar el sistema educativo mexicano, iniciando importantes transformaciones legislativas desde hace algunos sexenios gubernamentales.

En el capítulo I del programa sectorial 2013-2018, dentro de la introducción del diagnóstico se determina que *“una educación de calidad es la mayor garantía para el desarrollo integral de todos los mexicanos. La educación es la base de la convivencia pacífica y respetuosa, y de una sociedad más justa y próspera.”*

El sistema educativo está respaldado en la letra del Artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establece la educación pública, como laica y gratuita. Y En virtud de la reforma constitucional de febrero de 2013, la educación debe ser de calidad.

Con base en la reforma constitucional, en septiembre de 2013 se promulgaron modificaciones a la Ley General de Educación y dos nuevas leyes reglamentarias del artículo 3o, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente. Las reformas legales son indispensables porque sirven de plataforma institucional para crear condiciones más favorables para el mejoramiento de la educación pública.

A partir de estas nuevas reglamentaciones se pone en relieve el mejoramiento de prácticas no sólo docentes, sino de nuevas acciones de gestión directiva que impulsen una transformación homogénea de los centros educativos, entre las cuales podemos mencionar:

- Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente
- el Personal con Funciones de Dirección: A aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados (artículo 4 fracción **XXIII LSP**).
- Dentro del título segundo Del Servicio Profesional Docente en su Capítulo I, De los Propósitos del Servicio el Artículo 12 ratifica que Las funciones docentes, de dirección de una Escuela o de supervisión de la Educación Básica y Media Superior impartida por el Estado y sus Organismos Descentralizados deberán orientarse a brindar educación de calidad y al cumplimiento de sus fines.
- El mismo artículo asevera que: Quienes desempeñen dichas tareas deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan.
- En el Artículo 14 fracción V, se define la necesidad de establecer niveles de competencia para cada una de las categorías que definen la labor de quienes realizan las funciones de docencia, dirección y supervisión, a efecto de que dicho personal, las escuelas, las zonas escolares y, en

general, los distintos responsables de la educación en el sistema educativo cuenten con referentes para la mejora continua y el logro de los perfiles, parámetros e indicadores idóneos.

- Y por consiguiente y de manera de aseguramiento de ese perfil se señala que para garantizar la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias requeridas para un directivo, la LSPD establece en su Capítulo IV, Artículo 26 que La promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición.

A manera de conclusión

En este sentido, el directivo debe sustentarse como un profesional que recibe una escuela, un grupo de docentes, un grupo de niños y un currículo, más las demandas sociales, que bajo su tutela y responsabilidad alcancen el éxito irrefutable.

Para lograrlo deberá implementar metodologías de gestión originales e innovadoras que se ajusten las necesidades del grupo, reconociendo que los métodos son sólo instrumentos que ayudan a llegar al fin predeterminado y si no existiere alguno que nos ayude, tener la competencia para crear aquél que pueda ayudarnos. Porque el directivo tiene esa libertad, libertad para ser creativo y utilizar todo lo que esté a su alcance para completar los procesos.

Por ello es de gran importancia forjarse como individuos de gran calidad humana; por la responsabilidad y el papel como mediadores sociales. Pero además, los directivos escolares debemos ser capaces de forjarnos estrategias adaptativas que nos permitan enfrentarnos a este mundo globalizado que sufre cambios vertiginosos.

Referencias

- Arroyo, J. A. (2007). Gestión directiva del curriculum. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Volumen 9, Número 2 pp. 1-17. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Casassus, J. (2000), *Problemas de la gestión educativa en América Latina*, Octubre 2000. UNESCO
- CEPAL-UNESCO (1992), Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad, Santiago, CEPAL-UNESCO.
- Durkheim, E. Educación como socialización. Salamanca, Ed. Sígueme, 1976. pp 89-106, En Antología Básica " Construcción social del conocimiento y teorías de la Educación" editado por La Universidad Pedagógica Nacional. México, 1994.
- Espinoza, V. (1999). Modernización Educativa y el cambio Institucional en el norte de México. El Colegio de la Frontera Norte, México.

- Gobierno Federal, Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica, Gobierno Federal/SEP, Disponible en http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/materiales/HISTORIA_web.pdf, Consultado el 25/01/2015.
- Gobierno de la República. (2013) Programa Nacional de Desarrollo (Disponible en www.pnd.gob.mx)
- Ley General del Servicio Profesional Docente publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013.
- Lopez, I. (2004). *La educación de México a través de los siglos*, Morelia, Mich. Mex. 2007. UVAQ, México.(Disponible en http://www.iupuebla.com/LicenciaturaEducacion_mediaonlineMI/A/problemas/02.pdf Extraído el 08 de Marzo de 2014.
- Lopez, I. (2004). La incentivación de los profesores y su función en la motivación del estudiante universitario, trabajo UVAQ, México.
- Maureira, O. El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2004, Vol. 2, No. 1 Disponible en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf>
- Namo de Mello, G.(1998). *Nuevas Propuestas para la gestión educativa*. México, D. F.
- OCDE (2010) *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*
- Poggi, M. *La formación de directivos de instituciones educativas*. IPE/UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- Pozner, P.. *Competencias para la profesionalización de la gestión escolar*, Buenos Aires, IPE, 2000.
- Ramírez, R. R. (Coordinador), 2000. Primer curso para nacional para directivos de educación primaria. Editado por SEP.
- Rodríguez, N. Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *Revista Educere*, investigación, año 4, nº 10, julio - agosto - septiembre, 2000.
- Romano, C. y Fernández, J. A. (2011). *Filosofía y educación: Perspectivas y propuestas*. Puebla, Pue.
- SEP (2001). *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. Reporte Final. México. Subsecretaría de Planeación y Coordinación-Dirección General de Evaluación.
- SEP (2013). *Ley del Servicio Profesional Docente*. México: Autor
- Talancon, J. H. (2006). *Benito Juárez: la educación y el estado*. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F. Disponible en <http://books.google.es/books>. Extraído el 08 de Marzo de 2014

INCLUSIÓN DE UN QUINTO PASO AL MÉTODO DE POLYA

Enrique de la Fuente Morales
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
enriquedefuente@ece.buap.mx

Resumen

De entre los saberes del conocimiento humano, la matemática ocupa un lugar primordial y fundamental, no sólo por ser la estructura y la que da formalismo a las ciencias exactas, sino también porque ayuda a resolver muchos otros tipos de problemas, ya sea por razonamientos heurísticos o por algoritmos útiles para resolver problemáticas actuales. Históricamente han existido diferentes técnicas para poder resolver problemas, la matemática no ha sido la excepción, desde la Grecia antigua, pasando por Newton y Leibniz hasta en la época actual se buscan crear estas técnicas. Un método conocido para resolver problemas, es el creado por el matemático George Polya, el cual mediante cuatro pasos trata de crear una solución. Este método, aunque es un algoritmo, tiene pasos que requieren de un razonamiento heurístico, es decir, se deben crear las posibilidades que permitan entender la problemática y proponer el camino a seguir para llegar a una solución. Este método de Polya es muy completo, aunque la dificultad que manifiesta, es que deben abordarse uno a uno los problemas, es decir, sólo se aplica a casos particulares, sin posibilidad de generalizar, porque en la solución de cada caso no se reutilizan experiencias previas. Es por ello que aquí se propone añadir un quinto paso al método de George Polya, encaminado a encontrar una generalidad en la aplicación de soluciones a los problemas particulares.

Palabras clave: *algoritmo, heurístico, razonamiento, solución de problemas.*

Abstract

In the sphere of human knowledge, mathematics has a fundamental place, not only because it provides structure and formalism to exact sciences, but also because makes use of heuristic and algorithmic reasoning to solve all sorts of problems. Algorithms are usually employed to solve current problems. Through history, from ancient Greece, to Newton and Leibnitz until modern times, mathematics has generated different techniques to solve or create new problems. A well-known method to solve problems is the one created by the mathematician George Polya. This method is a four-steps algorithm that requires heuristic reasoning, that is to say, the path must be created to reach a specific solution to the problem. Although Polya's method is very comprehensive, it only approaches one problem at the time, as opposed to finding the general set of rules that incorporates previous experience. Notwithstanding the fact that knowledge is acquired through one experience at the time, a priori knowledge must be also incorporated. The author of this paper suggests adding a fifth step to George Polya's method. This step will incorporate knowledge obtained through this algorithm, thereby finding the general principle.

Keys word: *algorithm, heuristic, reasoning, troubleshooting.*

El aprendizaje puede considerarse como la adquisición del conocimiento por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia, con el cual se obtienen saberes para desarrollar un arte o disciplina.

Históricamente se ha buscado obtener el aprendizaje por medio de la educación, para ello “se han diseñado diferentes modelos como el tradicional, conductista, constructivista, el modelo Sudbury y el proyectivo” (Abagnano, 1984, p. 298 y 310.),

La problemática recurrente a lo largo de la historia es el hecho de que aunque se presupone el interés por apoyar el pleno desarrollo de los alumnos, en los hechos el trabajo escolar en mayor o menor medida hace sumamente difícil el pensamiento independiente (Krishnamurti, 2007:9).

En esta búsqueda constante de estrategias alternativas sobresale un modelo, diseñado en la firme creencia de la utilidad de solución de problemas en el proceso educativo.

Solucionar un problema es encontrar un camino donde no se conocía alguno previamente, hallar la forma de salir de una dificultad, sortear un obstáculo, conseguir el fin deseado utilizando los medios adecuados.

En este sentido, el aporte de George Polya. (1945) es sumamente enriquecedor al plantear la solución de problemas como estrategia para la enseñanza aprendizaje de las matemáticas.

Polya (1887- 1985) fue un matemático húngaro autor de obras como lo son: *Cómo resolver problemas, Matemáticas y razonamiento plausible, Introducción y analogía en matemáticas.*; en sus trabajos se notó su afición a encontrar algoritmos para resolver problemas, al notar la carencia de estos métodos en el área, en sus últimos años intensificó su trabajo en resolver cuestiones de todo tipo no solo matemáticas. (Bell, 1990, p. 536.)

Los problemas pueden o no tener solución, en algunas ocasiones buscando una respuesta no se llega a la conclusión deseada, pero se obtiene nuevo conocimiento, igual o más importante que el buscado originalmente.

Un ejemplo claro de lo anteriormente dicho es la situación de Saccheri y Lobachevsky(en Ackoff, 2011), quienes buscando la demostración del quinto postulado de Euclides, encontraron una nueva geometría, lo que significa que lo importante no es únicamente tener la solución, sino obtener un camino propicio para el conocimiento.” (Ackoff, 2011, p 23).

Con lo dice Perero “la matemática es un producto de la mente humana, independiente de la experiencia, que se adapta perfectamente a los objetos de la realidad” (Perero, 1990, p. 75), el éxito que ha tenido como herramienta para la química, física, biología y otras ciencias, se debe a que proporciona formalismo al conocimiento convirtiéndose en buena medida en el idioma de la ciencia.

“Tratándose de jóvenes alumnos el aprendizaje de las matemáticas, aun por obligación escolar, desarrolla, entre otras, sus habilidades de atención, orden y agudeza en el razonamiento, ingenio y creatividad.” (Perero, 1990, p. 78).

En la enseñanza de las matemáticas tradicionalmente se han utilizado los métodos de demostración directo e indirecto, “el primero como su nombre lo indica aplica directamente una sucesión de razonamientos para llegar a la solución;

mientras que el método indirecto llega a esta por pasos colaterales, los cuales pueden ser: contradicción, contraposición y contraejemplo.”. (Angoa, 1990, p. 28)

El método moderno que se aplica en matemática pura es el axiomático, este es directo y solo depende, como su nombre lo indica, de axiomas y su aplicación, presentando la problemática que solo se puede aplicar en forma deductiva, es decir de casos generales a particulares.

Sin embargo en el razonamiento humano es común el pensamiento inductivo, mismo que se utiliza en el método de Polya, es decir, solo observa casos particulares, aunque alcanza cierto grado de generalidad. “El razonamiento inductivo crea conocimiento nuevo al que solo se deben establecer leyes, dado que no todas las verdades dependen de la experiencia o de la inducción.” (Leibniz, 1977, p. 62).

En la educación actual se busca enseñar a aprender y aprender a resolver problemas, es por eso la utilidad del método, ya que siguiendo algunos pasos es posible resolver diversas problemáticas. En este trabajo se propone un quinto paso a la obra de Polya en un intento de desarrollar su algoritmo.

En matemáticas existe dos caminos para resolver un problema, el primero es por medio de algoritmos y el segundo es el heurístico, “se llama *algoritmo* al orden que determina el contenido y la sucesión de las operaciones que traducen los datos iniciales al resultado buscado” (Pékelis, 1977:14), esta palabra significa regla, si un problema a resolver se pudiera comparar con un candado entonces el algoritmo para resolver el problema sería la llave que lo abre.

“La Heurística es la ciencia que investiga las leyes de la actividad creadora” (Pékelis, 1977:170), ésta forma de pensar es la más difícil de adquirir, porque hay que **crear** técnicas, soluciones y algoritmos. En el aprendizaje de las matemáticas, se ha tratado de encontrar un método que no solo resuelva problemas, sino que también, demuestre teoremas.

El método de solución de problemas de Polya es un algoritmo que permite aprender a contestar interrogaciones matemáticas, y algunas de otro tipo, el segundo paso de este método requiere un razonamiento heurístico, donde debe concebirse un plan, ya que “para realizar un trabajo sobresaliente debe recurrirse a la creatividad” (Ackoff, 2011, p. 15.).

Se puede observar que “la experiencia o la inducción solo nos proporciona ejemplos, es decir verdades individuales o particulares” (Leibniz, 1977, p. 62), el autor de este artículo, añadirá un quinto paso al mencionado método, para evidenciar la adquisición del conocimiento y la forma en cómo se llegó a esa conclusión.

La metodología de Polya consta de cuatro pasos, la principal acción del nuevo paso introducido por el autor es responder a las preguntas, ¿Qué se aprendió? y ¿Qué camino llevo a este conocimiento?.

Al incluir un punto extra al método se busca **generalizar el conocimiento**, es decir, para un problema similar próximo en lugar de repetir los cuatro pasos solo se efectuara **uno**, “la experiencia es necesaria para poner atención a las ideas, pero se debe recurrir a la abstracción para generalizar.” (Leibniz G., 1977:104)

Razonar es indispensable porque como nos dice Leibniz “se obtiene por medio de la abstracción” (Leibniz G., 1977, p. 104). Y además “integra la multiplicidad de hechos singulares.”. (Compte, 1984, p. 19),

Se entiende por lógica “la operación discursiva por medio de la cual obtenemos conocimiento nuevo, inferido de otro conocimiento.”. (Gorski, 1968, p. 202), el razonamiento inductivo es el más utilizado además de ser estén en el que se basó Polya para formular su método de solución de problemas, el cual se muestra a continuación:

Algoritmo de Polya

- 1.- Comprender el problema
- 2.- Concebir un plan
- 3.- Ejecución del plan
- 4.- Verificación del resultado

Propuesta

- 1.- Comprender el problema
- 2.- Concebir un plan
- 3.- Ejecución del plan
- 4.- Verificación del resultado

5.- Conocimiento Adquirido

Ejemplo 1.- Para efectuar un problema muy común en el área de la matemática. Demostrar que 0 es el **único** elemento de los números reales tal que, $a+0=a$ para todo a elemento de los reales.

Paso 1.- **Comprender el problema:** los datos con lo que estamos trabajando son números reales, lo que se quiere demostrar no es que $a+0=a$, eso se da por hecho, lo que se debe demostrar es que 0 es el único que tiene tal propiedad.

Paso 2.- **Concebir un plan:** en esta parte se debe escoger un camino, por medio de qué método se va a demostrar; es la parte donde se requiere un razonamiento heurístico, el camino elegido para este caso, es el método indirecto por contradicción.

Paso 3.- **Ejecutar el plan:** lo que se quiere demostrar es el hecho de que 0 es el único elemento de los números reales que cumple con la propiedad $a+0=a$, supongamos que existe un b , diferente de 0, elemento de los números reales tal que $a + b=a$, entonces $a + b = a = a + 0$, por ley de la igualdad $a + b = a + 0$, con esto se llega a que, $b = 0$, y se había supuesto que es diferente, aquí se manifiesta la contradicción, y como no existe otro, entonces 0 es el único con la propiedad mencionada.

Paso 4.- **Verificación del resultado:** se revisa que el resultado sea el esperado, en el ejemplo se quiere decir que 0 es el único elemento de los números reales que tiene esa propiedad, se llegó a la contradicción deseada y cada paso fue lógico, con lo que se concreta la demostración.

Paso 5.- **Conocimiento adquirido:** además de la unicidad del cero, se obtuvo la muestra de que la contradicción es un método aplicable a las demostraciones de los números reales, es decir que es un camino efectivo a seguir.

Se obtuvo una conclusión que requiere un razonamiento heurístico dentro del algoritmo, así el alumno no perderá de vista qué hizo y qué camino siguió para llegar al conocimiento buscado.

Ejemplo 2.- Demostrar que para todo “a” elemento de los reales, $a \cdot 0 = 0$
Para resolver este problema que se trata de números reales, los cuales se pueden resolver mediante el método de contradicción, ya no es necesario hacer todo el algoritmo anterior, sino que se reduce a aplicar el punto anterior.

Paso único.- suponga que $a \cdot 0$ diferente que 0 (contradicción)

Se tiene que $a \cdot 0 = a(0+0) = a(0+0) = a \cdot 0 + a \cdot 0$

Entonces $a+0 = a \cdot 0 + a \cdot 0$ entonces $a \cdot 0 - a \cdot 0 = a \cdot 0 + a \cdot 0 - a \cdot 0$ entonces por ley cancelación $0 = a \cdot 0$ pero se supuso que es diferente de cero, contradicción
Entonces $a \cdot 0 = 0$.

El hecho de generalizar el método de Polya y además aumentar un quinto paso nos permitió que en lugar de hacer los cinco pasos solo se haga uno para problemas similares, facilitando el camino para demostrar cualquier teorema.

Conclusión

En toda demostración matemática las principales dificultades que presentan los estudiantes es no saber cómo iniciar el ejercicio, y cómo terminar, se les dificulta el razonamiento heurístico, están acostumbrados a aplicar algoritmos desde su educación temprana, con este método de cinco pasos les será fácil aplicar el algoritmo al tener tal practica en ello.

Además desarrollaran su creatividad, poco a poco lograrán adquirir el razonamiento heurístico, ya que sabrán como comenzar la solución, y notarán que aprendieron, estarán convencidos del aprendizaje que están adquiriendo.

La abstracción resultará de utilizar y practicar este método algorítmico, ya que “el saber verdadero, es el resultado de un proceso.”. (Hegel, 2009, p. 5),

Con el método de Polya como base y añadiéndole un quinto paso, aplicando el principio de causalidad se adquiere un conocimiento a priori y “todo saber es verdadero si es generalizado.”. (Poncairé, 1984, p. 46), además se puede adaptar a cualquier disciplina, ayuda a relacionar a cualquier individuo y saber humano, lo que fomenta a “la inteligencia que es adaptarse a las condiciones.”. (Piaget, 1977, p. 49).

Este es un intento de facilitar el aprendizaje de las matemáticas a los alumnos, además de hacer más accesible el algoritmo de Polya, pero se debe recordar que no hay sistema absolutamente erróneo o verdadero, “todos los sistemas son necesarios para llegar a la verdad.”. (Hegel, 2009, p. 26).

Referencias

- Abbagnano N. (1984) *Historia de la Pedagogía*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Angoa J. (2004) *Matemáticas Elementales*, México Puebla, BUAP
- Berkeley, G. (1984) *Principios del conocimiento humano*. Altamira, España, Altamira.
- Bell E. (1985) *Historia de las Matemáticas*, México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Compte, A.(1984) *Discurso sobre el espíritu positivo*. Altamira, España, Altamira.
- Descartes, R. (1934) *Discurso del Método*. Buenos Aires, Austral.
- Gorki D. (1968) *Lógica*, México D.F., Grijalbo.
- Hegel, G. (2009) *Introducción a la historia de la Filosofía*, Buenos Aires, Gradifco.
- James, W. (1984). *Pragmatismo*, Altamira, España, Altamira.
- Krishnamurti K. (2007) *La Educación y el significado de la vida*, Madrid, Edaf.
- Leibniz, G. (1977) *Nuevo tratado del entendimiento Humano*, México D.F., Porrúa.
- Locke, J. (1984) *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Altamira, España, Altamira.
- Scoto, D. (1985) *Tratado del primer Principio*, Altamira, España, Altamira.
- Pékelis, V. (1977) *Pequeña enciclopedia de la gran cibernética*, Moscú, MIR.
- Perero M. (1990) *Historia e Historia de las Matemáticas*, México D.F., Grupolberoamerica.
- Piaget J. (1977) *Psicología y Pedagogía*, México D.F., SEP /Ariel.
- Poncaire, H. (1984) *Filosofía de la Ciencia*, México D.F, CONACyT
- Polya, G. (2008) *Como Resolver problemas*, México D.F., Trillas

CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR ESTILOS DE APRENDIZAJE

Nombre abreviado: CIEA

Autores: Manuel de Jesús Mejía Carrillo y Adla Jaik Dipp

Descripción:

El CIEA es un instrumento de 40 ítems, 10 por cada uno de los estilos propuestos por el modelo de Honey y Mumford (1986, como se citó el Alonso, et al., 2002): activo, reflexivo, teórico y pragmático. En cada ítem, el alumno puede seleccionar la situación que mejor explica su forma de ser ante el planteamiento que se le hace, para lo cual se le proporciona la escala: nunca (N), casi nunca (CN), casi siempre (CS) y siempre (S).

Objetivo: Conocer la preferencia en los estilos de aprendizaje de los alumnos de 4º, 5º y 6º de educación primaria bajo el modelo de Honey y Mumford (1986).

Aplicación: Autoadministrado

Tiempo de aplicación: entre 15 y 30 minutos.

Validez y objetividad del CIEA.

- **Consulta a expertos.** Para cumplir con esta etapa de consulta a expertos, se consideró la propuesta de Barraza (2007), y se obtuvo una media por dimensión mayor a 2.6, por lo que de acuerdo al autor, se considera que presenta una validez fuerte en cada dimensión.
- **Prueba piloto.** Se aplicó el instrumento a 30 alumnos de educación primaria, 10 alumnos por cada uno de los grados.
- **Objetividad.** A los alumnos que presentaron la prueba piloto, se les aplicó un prueba de objetividad, con la que se buscó “reducir la influencia del investigador” (Hernández, et al., 2010, p. 207). En esta prueba se preguntó a los alumnos la dificultad del cuestionario, y las palabras e ítems que no entendieron.

Cuestionario para Identificar Estilos de Aprendizaje (CIEA)

Indicaciones:

Este cuestionario permite identificar la preferencia que se tiene para aprender. Al contestarlo no se obtiene una calificación, por lo que no hay respuestas correctas o incorrectas.

Para contestarlo, se debe leer cada uno de los enunciados que se ubican en la columna de ítems y seleccionar con una **X** la situación que mejor explica su forma de ser ante el planteamiento que hace el enunciado: **nunca**, cuando considere que no hace lo que indica el enunciado; **casi nunca**, cuando ha hecho pocas veces lo que indica el enunciado; **casi siempre**, cuando ha hecho varias veces lo que indica el enunciado; **siempre**, cuando ha hecho lo que indica el enunciado durante todos los días.

No.	Ítems	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1.-	Disfruto escuchando a mis compañeros.				
2.-	Disfruto las pláticas donde se discuten y reflexionan problemas.				
3.-	Mis compañeros piensan que soy capaz de decir lo que pienso de manera clara.				
4.-	Me interesa hacer cosas buenas, y me alejo de las cosas malas.				
5.-	Me aburro cuando tengo que hacer ejercicios que requieren de mucho trabajo y mucho tiempo.				
6.-	Al escuchar algo nuevo me interesa ponerlo en práctica de inmediato.				
7.-	Si algo me sale mal, no me importa, solo trato de hacerlo mejor.				
8.-	Hago las cosas sin pensar en lo que pueda pasar después.				
9.-	Soy capaz de hacer todo lo necesario para lograr lo que quiero.				
10.-	Me disgusta recibir muchas explicaciones, entre más pronto resuelvo mis actividades mejor.				
11.-	Platico con mis compañeros sobre cómo hacer cosas diferentes a la hora del recreo.				
12.-	Se me dificultan los trabajos y tareas que necesitan de mucha preparación.				

No.	Ítems	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
13.-	Detecto cuando mis compañeros no son claros cuando hablan.				
14.-	Me siento a gusto con el orden en mi escuela.				
15.-	Sé lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.				
16.-	Al resolver un problema, me interesa primero tener mucha información, para poder hacer una buena interpretación antes de dar alguna conclusión.				
17.-	Trato de buscar formas mejores y más prácticas de hacer las cosas que me encargan.				
18.-	Me molesta que la gente me apure cuando estoy haciendo alguna actividad.				
19.-	Me gusta tener varias opciones antes de tomar una decisión.				
20.-	Me molesta trabajar con personas que no tienen una forma lógica de hacer las cosas.				
21.-	Durante las clases me gusta tener que resolver actividades nuevas y diferentes				
22.-	Me gustan las cosas prácticas, si funciona está correcto.				
23.-	Me gusta organizarme para hacer mis trabajos de la mejor manera.				
24.-	Disfruto platicar con mi familia y con mis compañeros				
25.-	Me disgusta tener que seguir los reglamentos del salón de clase				
26.-	Se me dificulta tener que trabajar con compañeros que no se tomen las cosas con seriedad.				
27.-	Antes de dar mi opinión, me gusta saber la opinión que tienen los demás.				
28.-	Tengo interés porque las cosas salgan bien, por lo que analizo varias veces antes de tomar una decisión.				
29.-	Disfruto resolver las actividades paso a paso, siguiendo un método.				
30.-	Antes del trabajo final, me gusta hacer uno o más borradores.				
31.-	Disfruto haciendo experimentos y aplicar cosas para ver si algo funciona.				
32.-	Me interesa ver cómo se portan los demás cuando hay debates o discusiones en el salón.				

No.	Ítems	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
33.-	Mis amigos son divertidos, y les gustan mucho las fiestas				
34.-	Se me dificulta salirme del camino que ya conozco para resolver mis actividades.				
35.-	Me gusta que las cosas sean perfectas.				
36.-	Prefiero trabajar con personas que les guste hacer las cosas prácticas.				
37.-	Me gusta disfrutar cada día				
38.-	Mis compañeros piensan que no me importa lo que suceda con los demás.				
39.-	Hago todo lo posible por resolver mis actividades, sin importarme si rompo las reglas de mi salón.				
40.-	Dedico tiempo a la lectura de textos para poder tener ideas claras cuando me toca hablar ante los demás.				

Interpretación de Resultados

Los 40 ítems del CIEA se dividen en los cuatro estilos de aprendizaje propuestos por Honey y Mumford (1986) de la siguiente manera:

Ítems	Dimensión			
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
	5	1	4	3
	7	2	13	6
	8	16	14	9
	11	18	15	10
	12	19	20	17
	21	23	26	22
	24	27	29	31
	25	28	34	36
	33	30	35	38
	37	32	40	39

Para identificar el estilo de aprendizaje en el alumno encuestado, es necesario que el cuestionario esté respondido en un porcentaje mayor al 70% (28 de los 40 ítems que lo integran), de lo contrario el cuestionario se anula.

De acuerdo a los resultados expuestos por el alumno que responde el CIEA, se utilizará la siguiente relación entre la escala del cuestionario y su valor numérico:

- Nunca (1)
- Casi Nunca (2)
- Casi Siempre (3)
- Siempre (4)

A partir del valor numérico por ítem, se obtiene la media por cada una de las dimensiones (estilos), ésta determina la preferencia que tiene el alumno (cuando se considera el resultado de un cuestionario en particular) y la preferencia que tiene el grupo encuestado (cuando se consideran los resultados generales de los cuestionarios aplicados).

Referencias

- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (2002). *Estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (7ma. edición). España-Ediciones Mensajero.
- Barraza, M. A. (2007) La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basado en el contenido. En *Revista Investigación Educativa Duranguense*, vol. 2, no. 7, pp. 5-14. México-UPD.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. C., Baptista, L. M. del P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL.

NORMAS PARA COLABORADORES

La Revista Visión Educativa IUNAES, publica trabajos que deben ser inéditos y originales. Los tipos de trabajo que se pueden publicar son los siguientes:

- Artículos de investigación científica en el ámbito educativo,
- Artículos de reflexión sobre temáticas originales y asociadas a investigación,
- Artículos de reflexión sobre temáticas no derivadas de investigación,
- Ficha técnica de instrumentos de investigación.

Los trabajos no deberán exceder las 20 páginas, a excepción de la ficha técnica, tamaño carta, doble espacio, con márgenes derecho e izquierdo no inferiores a 3 cm. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association).

Los trabajos se deberán enviar a la dirección electrónica de la revista revistaiunaes@hotmail.com. La recepción de un artículo se acusará de inmediato, 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).

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