



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

NUEVA ÉPOCA Vol. 10, Número 22
Octubre de 2016 a Marzo de 2017

VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 10, No. 22, Octubre de 2016 a Marzo de 2017, 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.

REVISTA ELECTRÓNICA VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

DIRECTOR EJECUTIVO

Dr. Heriberto Monárrez Vásquez

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Adla Jaik Dipp

CONSEJO EDITORIAL

MIEMBROS LOCALES

Dr. Enrique Ortega Rocha (*Universidad Interamericana para el Desarrollo; sede Durango*); **Dra. Alejandra Méndez Zúñiga** (*Universidad Pedagógica de Durango*); **Dr. Raymundo Carrasco Soto** (*Secretaría de Salud de Estado de Durango*); **Dra. Magdalena Acosta Chávez** (*Universidad Juárez del Estado de Durango*); **Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar** (*Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Estado de Durango*); **Dr. Jesús Carrillo Álvarez** (*Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango*); **Dr. Heriberto 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*); **Dr. Mario César Martínez Vázquez** (*Centro Pedagógico de Durango*); **Dr. Luís Manuel Martínez Hernández** (*Red Durango de Investigadores Educativos*); y **Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo** (*Secretaría de Educación del Estado de Durango*).

MIEMBROS NACIONALES

Dra. Margarita Armenta Beltrán (*Universidad Autónoma de Sinaloa*); **Dra. Ángeles Huerta Alvarado** (*Centro Nacional de Evaluación Educativa*); **Dr. Pedro Sánchez Escobedo** (*Universidad Autónoma de Yucatán*); **Dr. Víctor Hernández Mata** (*Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro*); **Dra. Elva Isabel Gutiérrez Cabrera** (*Universidad Politécnica de la Energía*); **Dr. José Luís Pariente Fragoso** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Víctor Gutiérrez 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

**DISEÑO DE PORTADA,
FORMATO Y CORRECCIÓN
DE ESTILO**

*Heriberto Monárrez
Vásquez*

La revista “Visión Educativa IUNAES”, con ISSN: 2007-3518, es una publicación electrónica con periodicidad semestral que se edita en los meses de abril y octubre de cada año por parte del Postgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES). Actualmente se encuentra indizada en Latindex, Dialnet e Índice ARE y su contenido ha sido integrado a Google Académico, IN4MEX, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Maestroteca, el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa 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



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



EDITORIAL

En enero de 2007, se presentó el primer número de la Revista electrónica Visión Educativa IUNAES, con la finalidad, en aquellos casi ya diez años, de “difundir la tarea creativa y de investigación” (Ibarra, 2007), de los estudiantes que cursaban algún posgrado que ofertaba el Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES).

Para el año 2010, cuando salió la revista número nueve, se integró al índice ARED, a Google Académico y a Latindex permitiendo hacer visible a nivel internacional una revista de divulgación local, por lo que la consolidación de la misma se fue dando paulatinamente gracias al esfuerzo sistemático de su Directora General, la maestra Alia Lorena Ibarra Ávalos, a su Director el Dr. Arturo Barraza Macías y a la Coordinadora editorial, la Dra. Adla Jaik Dipp.

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

Esto ha permitido figurar a nivel internacional, integrando investigaciones y artículos no solo de investigadores locales y nacionales, sino también de internacionales que han enriquecido el contenido de la misma.

En esta ocasión, en el afán de mejora continua y consolidación constante de la revista, se integra un Director ejecutivo, en la persona del Dr. Heriberto Monárrez Vásquez, lo que permitirá a quienes ya integraban la dirección y la coordinación de la revista, buscar mayores espacios de divulgación para que la revista electrónica Visión Educativa IUNAES se convierta en un referente obligado a nivel internacional, como ya lo es a nivel local y nacional, de un espacio de divulgación y consulta de producciones en el campo de la investigación social.

Dr. Heriberto Monárrez Vásquez
Director Ejecutivo

CONTENIDO

INVESTIGACIONES

NEGLIGENCIA INFANTIL. UN ESTUDIO FENOMENOLÓGICO EN PREESCOLAR.

Nancy Elizabeth Harvin Romero y Heriberto Monárrez Vásquez.....1

VISIONES COMPLEJAS DE LA IMPOSICIÓN Y EXTRACCIÓN DE SABERES ANCESTRALES AGRÍCOLAS EN LOS INDÍGENAS VENEZOLANOS DURANTE LA COLONIA

Saida Luisa Guerra y Milagros Elena Rodríguez.....9

AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Gloria Gisela Barraza y Luis Fernando Hernández Jácquez.....22

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR.UNA EXPERIENCIA CON DISCAPACIDAD AUDITIVA-HABLA

Dora Luz González-Bañales, Rocío López y Verónica Flores Núñez32

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. UN ESTUDIO DE CASO

Norma Yadira Lomas González y Heriberto Monárrez Vásquez.....49

LA TUTORÍA SUBGRUPAL PARA MEJORAR EL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍAS (PIT) EN LA ESCUELA NORMAL J. GUADALUPE AGUILERA

Vianey Sariñana Roacho, Santa Edén Sariñana Roacho y Miguel Ángel Estrada Gómez.....56

LOS RETOS DE UN PROGRAMA EDUCATIVO EN LAS TENSIONES DEL SIGLO XXI: RESULTADOS DE UN PROCESO DE ACREDITACIÓN

Eduardo Hernández de la Rosa, María Mercedes Corona Serrano y Francisco Martínez Hernández.....64

ARTÍCULOS

LA EVALUACIÓN FORMATIVA: UN PROCESO DE REFLEXIÓN PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Heriberto Monárrez Vásquez y Maribel Ávila García77

ÁREAS DE OPORTUNIDAD EN INVESTIGACIÓN DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS Y ACTUALIZADORAS DE DOCENTES DE MÉXICO

Miguel Ángel Estrada Gómez, Víctor Hugo Estrada Gómez y Vianey Sariñana Roacho.....85

DECONSTRUCCIÓN DE LAS CONCEPCIONES DEL PATRIMONIO CULTURAL: SUS DINÁMICAS SOCIALES DESDE LA TRANSCOMPLEJIDAD

Milagros Elena Rodríguez92

APRECIACIONES SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Laurencia Barraza Barraza.....104

SECCIÓN MONOGRÁFICA

ANÁLISIS DE CANCIONES COMO ESTRATEGIA DE COMPRESIÓN DE TEMAS EN LOS NIVELES DE SECUNDARIA Y DE MEDIA SUPERIOR

Jorge Adrián Lozano Rangel.....111

ESTRATEGIA DOCENTE DE APRENDIZAJE MEDIADO PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE (EDAMPA)

María Leticia Moreno Elizalde, Nancy Diana Quiñones Ponce y Silvia Ariana Rosales Amador

.....120

DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EMPLEANDO TÉCNICAS LEAN UX. CASO: DELIMITACIÓN DE PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

<i>Dora Luz González-Bañales y Verónica Flores Núñez</i>	131
NORMAS PARA COLABORADORES	144

Investigaciones

NEGLIGENCIA INFANTIL. UN ESTUDIO FENOMENOLÓGICO EN PREESCOLAR.

NEGLIGENCE FOR CHILDREN. A PHENOMENOLOGICAL STUDY IN PRESCHOOL.

Nancy Elizabeth Harvin Romero

SEED-IUNAES

nanharvin@hotmail.com

Heriberto Monárrez Vásquez

SEED-IUNAES-ReDIE

heriberto-mv@outlook.com

Resumen.

En la presente investigación de corte cualitativo se aborda el tema de negligencia infantil vista como forma de maltrato donde los padres fallan al satisfacer las necesidades básicas de sus hijos afectando en su bienestar. Los objetivos de investigación son analizar cómo perciben los padres de familia y educadoras del Jardín de Niños Profra. Diana Ríos la negligencia infantil, así como también describir los efectos que observan las educadoras en alumnos con características de negligencia infantil en el desarrollo de las clases. Para alcanzar tales objetivos se abordó el paradigma hermenéutico interpretativo a través del método de fenomenología, aplicando la técnica de grupo focal y el instrumento de lista de cotejo a cinco educadoras, así mismo la técnica de entrevista a profundidad con una entrevista semiestructurada como guía a cuatro padres de niños con características de negligencia; concluyendo que las percepciones de negligencia de ambos están vinculadas a la desatención de las necesidades biológicas y emocionales de los niños. Las educadoras observaron efectos negativos en el desarrollo integral de los niños. Esta investigación aporta elementos al campo general de la Educación, mismos que podrán fortalecer la formación integral de los niños preescolares.

Palabras clave: Negligencia infantil, desarrollo integral.

Abstract:

In the present investigation of qualitative court addresses the topic of child neglect, as a kind of abuse where parents fail to meet the basic needs of their children affecting the welfare of minors. The research objectives are analyzing how parents and educators of Profra. Diana Ríos kindergarten perceive child neglect, as well as describe the observed effects by educators in students with characteristics of child neglect inside the class development. To achieve such objectives are addressed the interpretative hermeneutic paradigm through phenomenology method, applying the focal group technique and the checking list instrument to five educators and the interview in depth technique to four parents of children with features of negligence, thus reaching the conclusion that perceptions of both are linked to the neglect of the biological and emotional needs of children. The educators observed negative effects in the integral development of children, in particular in their emotional development, cognitive and social development. This research contributes elements to the general field of education and may strengthen integral formation of preschool children.

Key words: Child negligence, integral development.

Introducción

El maltrato a los niños es un problema universal existente desde tiempos remotos, sin embargo, es en el siglo XX con la declaración de los derechos del niño (O.N.U. 1959), es considerado un delito y un problema con profundas repercusiones psicológicas, sociales, éticas, legales y médicas. No existe concepto único de maltrato infantil, ni una delimitación clara y precisa de sus expresiones. Sin embargo, la más aceptado se relaciona con acciones que van en contra de un adecuado desarrollo físico, cognitivo y emocional del niño, cometidas por personas, instituciones o por la sociedad.

El término *negligencia* es una expresión amplia, donde los progenitores o tutores no asumen la responsabilidad de cuidar y proteger mínimamente a sus hijos, no satisfacen necesidades básicas, funciones de supervisión, higiene personal, custodia, alimentación, higiene en el hogar y practican negligencia en el control educativo (Polansky *et al.*, 1972; Dubowitz, Black, Starr y Zuravin, 1993 como se citaron en Ruiz & Gallardo, 2002).

La situación de negligencia infantil que viven muchos de los niños preescolares en México es un problema silencioso presente en diversos ámbitos. La existencia de niños en instituciones preescolares que presentan características relacionadas con negligencia infantil es observada día a día por educadoras en Durango y es ineludible que esta situación tiene efectos negativos en los niños.

Contexto del objeto de investigación

El Jardín de Niños “Profra. Diana Ríos” donde se desarrolló la investigación cuenta con más de 30 años de fundación, se sitúa en la colonia 8 de septiembre en el sur de

la ciudad de Durango, Durango; México, catalogada como zona urbana marginal con altos índices de delincuencia, drogadicción y analfabetismo.

El plantel cuenta con todos los servicios públicos como son electricidad, agua potable, drenaje, alumbrado público y teléfono; en su infraestructura cuenta con una dirección, áreas verdes, área de baños para niños y para niñas, dos patios cívicos, área de juego, estacionamiento, un arenero y un chapoteadero. Tiene seis aulas didácticas de ladrillo dotadas de diverso mobiliario adecuado para niños, buena iluminación y ventilación. Participa en algunos programas promovidos por la Secretaría de Educación del Estado de Durango como “Escuela libre de Humo de Tabaco”, “Escuela Segura” y “Programa Nacional de Lectura”. Ofrece a la comunidad de padres de familia “Escuelas de Padres”, donde se les dan pláticas, talleres y conferencias sobre algún tema con la intención de fortalecer y mejorar su labor paterna.

El Jardín de Niños es de organización completa, su personal lo compone un director, seis educadoras, un profesor de Educación Física, dos intendentes y un velador. Atiende a 136 niños en tres grupos de segundo y tres de tercero con una maestra titular a cargo en cada uno. La preparación académica del personal es en su mayoría de licenciatura y maestría en educación.

Los padres de familia tienen edades entre 19 y 46 años, su formación académica no rebasa el nivel de educación primaria o secundaria, existiendo casos de analfabetismo; presentan una movilidad continua de residencia; muchas son monoparentales, existen casos de drogadicción, desempleo y delincuencia. Mayormente son amas de casa, obreros maquiladores, empleados en comercios locales, trabajadores foráneos y auto empleados, varios laborando horarios

nocturnos y prolongados. Algunos viven en casa de familiares o comparten con otras familias, inclinados a dejar sus hijos a cargo de parientes o vecinos durante las horas que trabajan, dando apertura que los niños permanezcan en la calle por tiempos prolongados sin supervisión.

La población infantil del Jardín presenta problemas de salud bucal, bajo peso, pediculosis, higiene personal, entre otros. Muchos llegan a clase sin desayunar, sin refrigerio alguno o alimentos chatarra; no asisten con regularidad, muestran en su vestir ropa raída o pequeña a su talla, zapatos y calcetines rotos y sucios. Algunos niños se quedan dormidos en clase, no llevan materiales o tareas afectando a su desempeño y aprovechamiento escolar.

Antecedentes

El maltrato infantil es un fenómeno social mundial, donde los padres son los principales autores de las condiciones de crianza de sus hijos, manifiestan diversos estilos de crianza basados en creencias o concepciones sociales aprendidas durante su vida. Las investigaciones relacionadas maltrato y negligencia infantil o abandono físico están relacionadas con las consecuencias y el impacto psicológico en los niños en situación de maltrato dentro de las cuales son mencionadas las siguientes:

- María Pino y Javier Herruzo en el 2000 desarrolla un estudio en Madrid titulado “Consecuencias de abandono y consecuencias psicológicas en preescolares” observando en sus resultados que el abandono infantil ocasiona retraso en el desarrollo neurológico de los niños (Pino & Herruzo, 2000).
- Miguel Ángel Carrasco Ortiz en 2001 desarrolla en Sevilla el estudio “Consecuencias del maltrato y problemas de conducta en Jóvenes”

el cual arroja que el maltrato y abandono emocional que sufrieron los jóvenes en su infancia son la principal causa de problemas psicopatológicos (Carrasco, Rodríguez, & Mass, 2001).

- Isabel Ruíz Calderón en su estudio “Impacto de la negligencia en el nivel evolutivo en la infancia” desarrollado en Málaga en el 2002 concluye que existe un gran impacto en los niveles de conductas disruptivas en niños que sufrieron negligencia con relación a los que no la sufrieron (Ruiz & Gallardo, 2002).
- Juan Moreno Manso desarrolla en el 2005 el estudio “Consecuencias del maltrato físico en el desarrollo del lenguaje oral infantil” en España, concluyendo que niños con niveles graves de negligencia presentan problemas conductuales y sociales que afectan su lenguaje oral (Moreno, 2005).
- La UNICEF en 2006 hace un estudio en la ciudad México en relación al ambiente de violencia, concluyendo que la violencia tiene un impacto fuerte entre los niños y niñas quedando reflejado en tasas de homicidios muy elevados con respecto a ellos (UNICEF, 2006).

Problema

En la población estudiantil del Jardín de Niños “Profra. Diana Ríos” con edad de tres a los seis años se ha observado la presencia de características de negligencia infantil, donde los niños acuden a clase con ropa sucia, sin bañar, uñas y cabello largos, sin desayunar, soñolientos, sin tareas, sin refrigerio, algunas veces enfermos y con casos de pediculosis; son atendidos por otras personas o familiares, pasan la tarde en la calle y sin vigilancia adulta. Muestran

bajo rendimiento en clase en relación a niños sin características de negligencia infantil.

Preguntas y objetivos de investigación

En relación a la descripción del problema, se presentan las preguntas y objetivos (ver tabla 1) de investigación que guiaron el proceso de levantamiento de información y análisis de resultados

Tabla 1
Preguntas y objetivos de investigación.

Preguntas	Objetivos
¿Qué efectos observan las maestras de preescolar en alumnos que presentan características de negligencia infantil en el desarrollo de las clases?	Analizar los efectos que observan las maestras de preescolar en alumnos que presentan características de negligencia infantil en el desarrollo de las clases.
¿Cómo perciben los padres de familia del Jardín de Niños Profa. Diana Ríos la Negligencia Infantil?	Analizar cómo perciben los padres de familia del Jardín de Niños Profa. Diana Ríos la negligencia infantil.
¿Cómo perciben las educadoras del Jardín de Niños Profa. Diana Ríos la negligencia infantil?	Describir las percepciones de las educadores del Jardín de Niños Profa. Diana Ríos la negligencia infantil.

Fuente: Elaboración propia.

Referentes teóricos

Se han desarrollado multitud de estudios relacionados con el maltrato infantil mencionados por Arruabarrena (2011 pp.22-55) los cuales han permitido identificar numerosos factores de riesgo que operan en diferentes niveles de análisis los cuales han dirigido su atención en variables individuales (padres e hijos), las relacionadas con la interacción familiar y con el contexto social y cultural, dando énfasis a una u otra o conjuntándolas como factores explicativos al maltrato infantil.

Entre los modelos más destacables que intentan explicar las causas o etiología de la negligencia infantil mencionados y explicados por Moreno (2002) se encuentran los siguientes:

El *Sociológico*, que considera que el abandono físico es consecuencia de situaciones de carencia económicas o de situaciones de aislamiento social (Wolock &

Horowitz, 1984, como se citaron en Moreno, 2002); Otra explicación al respecto ha sido la de Herrenkohl y Egolf (1983, como se citaron en Moreno, 2002), los cuales afirman que en los casos de abandono físico hay ausencia de habilidades en el cuidado de los niños y desconocimiento de sus necesidades falta de motivación o apatía en los progenitores al rechazar el satisfacer las necesidades de la familia, en la inadecuada supervisión de los niños y en la ausencia de cuidados médicos, entre otros.

El *cognitivo* desarrollado por cargo Larrance y Twentyman (1983, como se citaron en Moreno, 2002) menciona que la situación de desprotección se produce a consecuencia de distorsiones cognitivas, expectativas y percepciones inadecuadas de los progenitores/cuidadores en relación a los menores a su; donde no responden socialmente a las situaciones ambientales afrontando los problemas con la evitación.

El *psiquiátrico* propuesto por Polansky, De Saix y Charlín (1972, como se citó en Moreno, 2002) considera que esta forma de maltrato infantil es consecuencia de la existencia de trastornos mentales parentales presentando baja autoestima, escasa capacidad de empatía (Cantón & Cortés, 1997, como se citaron en Moreno, 2002), apatía, inmadurez, retraso mental, depresión reactiva y psicótica, todos ellos indicadores de incapacidad para el desempeño del rol parental y, por tanto, del fracaso a la hora de satisfacer las necesidades básicas de los hijos.

El modelo de *procesamiento de la información* plantea la existencia de un estilo peculiar de procesamiento en las familias con menores en situación de negligencia infantil, donde los padres experimentan la realidad e interpretan su significado de manera diferente sin poder percibir señales indicativas de la necesidad de atención y cuidado del niño siendo incapaces de responder a estas sobreestimando a su vez la capacidad del menor para cuidarse a sí mismo por creencias erróneas sobre las formas adecuadas de cuidar a los niños (Crittenden & Milner, 1993, como se citó en Moreno, 2006).

El de *afrontamiento del estrés* hace referencia a la forma de evaluar y percibir las situaciones y/o sucesos estresantes por parte de estas familias, mismas que determina las estrategias de afrontamiento basadas en emociones donde su desahogo puede ser desadaptativo y conducir al maltrato físico (Hillson & Kuiper, 1994, como se citó en Moreno, 2002).

Metodología

Esta investigación siendo del corte cualitativo toma el paradigma hermenéutico interpretativo en busca de desarrollar conceptos que ayuden a comprender el fenómeno social

de la negligencia infantil en medios naturales dando la importancia a las intenciones, experiencias y opiniones de los participantes sumergiéndose en la realidad para captarla y comprenderla a través de la metodología de Fenomenología de Alfred Schutz (1972, como se citó en Dreher, 2016), quien la considera como “el medio más adecuado para la fundamentación filosófica de las ciencias sociales, donde el objeto de análisis lo constituyen las experiencias y las acciones humanas” (p.72) y “su objeto es la demostración y la explicación de las actividades de conciencia de la subjetividad trascendental dentro de la cual se constituye este mundo de la vida” (p.73).

Técnicas, instrumentos y fuentes

Se aplicaron las técnicas de entrevista a profundidad a cuatro padres de familia de niños con características de negligencia utilizando una entrevista semiestructurada como guía, así también se desarrolló el instrumento de lista de cotejo por las educadoras, mismas que participaron también en la técnica de grupo focal.

Reducción fenomenológica

El análisis de la información obtenida se abordó de forma sistemática, orientada a generar constructos y establecer relaciones entre las categorías y subcategorías obtenidas, lo cual constituye a metodología fenomenológica, en un camino para llegar de modo coherente a la teorización. Las categorías emergidas de los instrumentos aplicados presentadas a continuación tienen una estrecha relación entre sí y cuentan con el mismo el nivel de importancia. A continuación, se presenta la Tabla 2, donde se muestran las categorías y subcategorías surgidas en este análisis.

Tabla 2

Categorías y subcategorías relacionadas con las percepciones de padres de familia y educadoras del Jardín de Niños "Profra. Diana Ríos" en relación a negligencia infantil.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Necesidades básicas de un preescolar.	1a. Físicas y Salud 1b. Emocionales.
2. Ausentismo.	2a. Apatía Paterna. 2b. Bajo ingreso familiar. 2c. A cargo de otras personas.
3. Ausencia de apoyo escolar y supervisión.	3a. Jornada laboral paterna. 3b. A cargo de otras personas.
4. Poco tiempo de Convivencia.	4a. Falta de Autoridad. 4b. Jornada laboral paterna.
5. Influencia estilo de crianza.	5a. Religión. 5b. Familia. 5c. Escuela.
6. Contexto desfavorable.	6a. Violencia. 6b. Desestabilidad emocional.

Fuente: Elaboración propia.

Modelo de análisis categorial de negligencia



de las anteriores categorías y subcategorías y sus interrelaciones surgió el modelo que se muestra en la figura 2

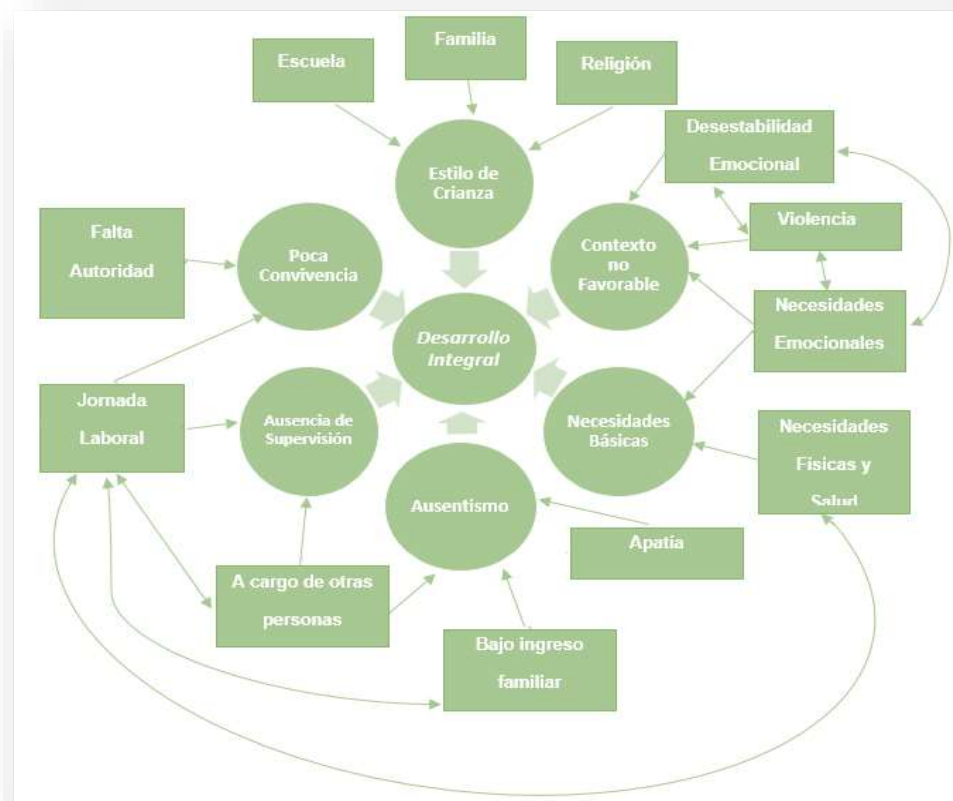


Figura 2. Modelo de análisis categoría de negligencia infantil.

Fuente: Elaboración propia (2016).

Descripción del modelo categorial

En el modelo resultante de las percepciones de padres de familia de niños con características de negligencia y de las educadoras del Jardín de Niños mencionado en relación a la negligencia infantil se muestran las seis categorías principales con una jerarquía de importancia similar. En primera instancia se muestran las necesidades básicas de los niños que deben ser atendidas por los padres relacionadas con físico y la salud, así como las emocionales. Después se presentan la existencia de diversos aspectos que viven los niños con características de negligencia como son vivir en un contexto desfavorable donde se hay tanto inestabilidad emocional paterna como violencia en diversos tipos, seguidos de los estilos de crianza que los padres tienen con sus hijos los cuales son influidos tanto por la escuela, la familia y la religión. La poca convivencia que los niños tienen con sus padres a causa de su ardua jornada laboral, misma que propicia la existencia de falta de autoridad con sus hijos; la ausencia de supervisión de padres con sus hijos a causa de la jornada laboral paterna, ocasionando la necesidad de dejar a los infantes a cargo de otras personas, así como el ausentismo escolar que viven los niños a causa del bajo ingreso familiar o por la apatía o desinterés paterno por llevar a sus hijos a la escuela.

Dentro del contexto no favorable y las necesidades básicas de los niños se relaciona la desestabilidad emocional de los padres con las necesidades emocionales de los infantes. En el modelo resalta la relación que tiene la subcategoría de la jornada laboral de los padres, tanto con la poca convivencia y la ausencia de supervisión, el bajo ingreso familiar, que el niño se encuentre a cargo de otras personas, así como con la desatención de las necesidades físicas y la salud de los

infantes. Por tanto, se rescata que a elemento como muy influyente dentro del modelo. A lo anterior se analiza y concluye que todos los factores o categorías y subcategorías influyen y afectan de manera directa o indirecta al desarrollo integral del niño en todas sus dimensiones.

Conclusiones

Se puede concluir de manera general que las percepciones que tienen los padres de familia como las educadoras en relación la negligencia, están relacionadas con la desatención de las necesidades básicas que deben ser cubiertas en un niño relacionadas con las necesidades biológicas, el cuidado de la salud, y las necesidades emocionales para que logre estar en condiciones óptimas y crezca de manera armónica.

Por otra parte, se resaltó la presencia de factores comunes en los niños con características de negligencia observados, tales como vivir en contexto desfavorable con la existencia de violencia y desestabilidad emocional de sus padres; presentar ausentismo en clase por apatía paterna o de cuidadores; tienen poca convivencia con sus padres. Mientras que sus padres también presentaron características comunes como bajo ingreso económico familiar, tener una ardua jornada laboral, no brindan supervisión ni apoyo a sus hijos, carecer de falta de autoridad y presentar estilos de crianza que no son los más apropiados para lograr un desarrollo integral armonioso en sus hijos; por tanto, puede afirmarse que las condiciones mencionadas juegan un papel importante en la presencia de la negligencia infantil en los preescolares.

Referencias

- Arruabarrena, M. (8 de febrero de 2011). Maltrato psicológico a los niños, niñas y adolescentes en la familia. Definición y valoración de su gravedad. (C. o. Madrid, Ed.) *Intervención psicosocial.*, 20(1), 25-44. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n1a3>
- Carrasco, M., Rodríguez, J., & Mass, B. (Junio de 2001). Problemas de conducta de una muestra de menores institucionalizados con antecedentes de maltrato. *Child abuse & neglect*, 25(6), 819-838.
- Dreher, J. (23 de agosto de 2016). Obtenido de <http://sgpwe.izt.uam.mx>:
<http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/ MetodologiaMaestria/Drecher.pdf>
- Moreno, J. (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico. *Anales de Psicología*, 18(1), 135-150. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16718108.pdf>
- Moreno, J. (diciembre de 2005). Estudio sobre las consecuencias del maltrato infantil en el desarrollo del lenguaje. *Anales de psicología*, 21(2), 224-230.
- Pino, M., & Herruzo, J. (2000). Consecuencias de los malos tratos, sobre el desarrollo psicológico. *Revista latinoamericana de psicología*, 32(2), 253-275. doi:<http://www.redalyc.org/pdf/805/80532201.pdf>
- Ruiz, I., & Gallardo, J. (diciembre de 2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave). *Anales de psicología*, 18(2), 261-272.
- UNICEF. (2006). [unicef.org.méxico](http://www.unicef.org). Obtenido de www.unicef.org:
[http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III\(2\).pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III(2).pdf)

VISIONES COMPLEJAS DE LA IMPOSICIÓN Y EXTRACCIÓN DE SABERES ANCESTRALES AGRÍCOLAS EN LOS INDÍGENAS VENEZOLANOS DURANTE LA COLONIA

COMPLEX VISIONS OF THE IMPOSITION AND REMOVAL OF AGRICULTURAL ANCIENT KNOWLEDGE ON INDIGENOUS VENEZUELANS DURING COLONIAL TIMES

Saida Luisa Guerra

IPREM-UPEL, Maracaibo

República Bolivariana de Venezuela

saidaquerra2005@yahoo.es

Milagros Elena Rodríguez

Universidad de Oriente, Cumaná

República Bolivariana de Venezuela

melenamate@hotmail.com

Resumen

Se presenta, en esta investigación histórica y hermenéutica comprensiva, recurriendo a fuentes secundarias, con la categoría complejidad entramada en los hechos y la argumentación, un análisis de la imposición y extracción de saberes ancestrales agrícolas en los indígenas venezolanos durante la colonia. Resaltando con ello la imposición de culturas ajenas a nuestras comunidades indígenas; incluyendo cultivos y saberes. Más aún, se extraen muchos de estos presentados en otras latitudes como ajenos a nuestra patria. Los pretendidos colonizadores, más bien invasores, en un encubrimiento del otro en palabras de Dussel (1994) afectaron cruelmente el patrimonio cultural, las posesiones, los saberes y diversos aspectos de la vida de los aborígenes, quienes inicialmente ofrecieron resistencia y respondieron violentamente ante las incursiones de extraños. Los rezagos de transculturización siguen presentes. Estas realidades en las memorias e informes sobre la producción agrícola, no se develaban adecuadamente durante la colonia, pues los funcionarios públicos formaban parte de la élite criolla y se desempeñaban en varios cargos de la sociedad colonial. El estudio cobra su preponderancia en la toma de conciencia de nuestra grandeza en los saberes ancestrales agrícolas para su salvaguarda y difusión de las futuras generaciones.

Palabras clave: complejidad, saberes ancestrales agrícolas, colonia, indígenas venezolanos.

Abstract

It is presented in this historical research and understanding hermeneutics, using secondary sources, with latticed complexity category on the facts and argument, an analysis of the imposition and removal of agricultural ancestral knowledge in indigenous Venezuelans during colonial times. Thus highlighting the imposition of cultures other than our indigenous communities; including crops and knowledge. Moreover, many of these presented elsewhere as foreign to our nation are extracted. The alleged settlers, rather invaders in a cover-up the other in the words of Dussel (1994) cruelly affected the cultural heritage, possessions, knowledge and various aspects of life of the aborigines, who initially resisted and responded violently to the incursions of strangers. Transculturización lags still present. These realities in reports and reports on agricultural production, is not adequately partially revealed during the colony, as public officials were part of the Creole elite and played in several positions in the colonial society. The study takes its preponderance in the awareness of our greatness in agricultural ancestral knowledge for safekeeping and dissemination of future generations.

Keywords: complexity, ancestral knowledge agricultural colony, indigenous Venezuelans.

A modo de comienzo

Los temas: la colonización del saber, la colonialidad del poder, la conciencia colonizada, la salvaguarda de nuestra cultura ancestral están aún en construcción y es un proyecto de vida para muchos que vemos transculturizar, aculturizar la cultura nuestra. En esta investigación mediante una hermenéutica comprensiva, desde categorías como la complejidad como piso transparadigma se analiza la extracción e imposición de saberes agrícolas, pensándose en el periodo colonial.

De la complejidad como transparadigma se dejan cuenta de la investigación que se concibe en una visión de vida tal como ocurren los acontecimientos y no desde pisos reduccionistas que dejan de lado consideraciones esenciales para entender lo que sucede; de Morín (2002; p. 35) “en la construcción del conocimiento de la realidad, es preciso tener en cuenta que la realidad no es simple ni es compleja, la realidad es lo que es nuestro pensamiento. Si nuestro pensamiento es simple, la realidad va a ser simple, si nuestro pensamiento es complejo, la realidad va a ser compleja”.

Es así como el pensar de las autoras desde posiciones complejas mediante en los modos de conocer, se trasciende los límites disciplinarios del conocimiento, para abrirse paso sobre a lo transcultural en forma transversal y compleja a través de la imaginación creadora del ser humano, quien, a su vez, construye y reconstruye dialécticamente el conocimiento en el marco de un desafío permanente.

El análisis de los antecedentes históricos y culturales relevantes de los procesos de apropiación e imposición de saberes de los aborígenes, facilitan la comprensión de la manifestación actual de

la política educativa dirigida a los indígenas venezolanos. Los aspectos históricos más importantes que contribuyen a develar la esencia de la exterminación de los saberes ancestrales, son los acontecimientos acaecidos durante la colonia. En lo que sigue se desarrollan, sin desunir las siguientes secciones.

- Extracción e imposición de saberes agrícolas durante la colonia.
- Extracción de saberes agrícolas indígenas.
- Imposición de los conocimientos y técnicas en el período colonial.
- Políticas de enseñanza agrícola impuestas por la monarquía española durante la colonia.
- Reflexiones en el camino de la investigación.

Extracción e imposición de saberes agrícolas durante la colonia

La transmisión de saberes realizada durante el periodo precolombino, ocurría en las comunidades indígenas, entre iguales; los conocimientos se transmitían en forma oral a través de diálogos de saberes. Con la invasión y colonización estos saberes fueron profundamente afectados, por un lado, los conocimientos de los indígenas fueron extraídos para ser usados en América y/o llevados a Europa; y, por otro lado, los aborígenes padecieron la imposición de saberes extraños ajenos a su cultura. Para favorecer la imposición cultural las potencias colonialistas, crearon organizaciones con la finalidad de cumplir acciones formativas de asistencia, principalmente para el fomento de la agricultura.

Extracción de Saberes Agrícolas Indígenas

Los invasores y colonizadores españoles, en su búsqueda de oro, perlas y especies en América, afectaron brutalmente el patrimonio cultural, las posesiones, los saberes y diversos aspectos de la vida de los aborígenes, quienes inicialmente ofrecieron resistencia y respondieron violentamente ante las incursiones de extraños.

En los siglos XVI y XVII, en Venezuela, los conquistadores se le impusieron a unos 350.000 indios, que fueron prácticamente obligados a aceptar el dominio de España, utilizando procedimientos de crueldad espantosos, sometieron a su voluntad a grandes poblaciones indígenas, a muchas las exterminaron en su totalidad. Asimismo, durante el proceso de colonización, los españoles principalmente, fundaban ciudades, sembraban los campos y abrían caminos, imponiendo sus saberes foráneos.

Las tribus que mayor resistencia tuvieron a los invasores fueron los Caracas y los Teques, dirigidas especialmente por el cacique Guaicaipuro, quien reunió un ejército de 15.000 indígenas y fue ejecutado por Diego de Losada en la batalla de Maracapaná en 1568. Mantuvieron resistencia por más de un siglo, Paramaconi, Conopoima, Terepaima, Mara, Chaco quienes pusieron en jaque a los españoles hasta fines del siglo XVII, haciendo más lenta la colonización; tal como lo expresan el Centro de Estudios Latinoamericanos CELA (1992) y Vitale (2002).

Desde 1503, la Corona Española, por Real Cédula declaró la esclavitud de los Caribes por considerarlos rebeldes y caníbales, iniciando así la injusta esclavitud de los indígenas venezolanos. Los españoles, al esclavizar a los indígenas, comprendieron la importancia de controlar

el saber, por su influencia en el ejercicio del poder. Los invasores a pesar de destruir brutalmente el saber dominado por los aborígenes, seleccionaron aquellos, que les facilitaban la dominación y acumulación emplearon la rapacidad, la sustracción de riquezas y la esclavitud para acceder a los conocimientos y al dominio de los aborígenes; según Gil (1954, p. 56), los españoles en América se centraron en “hacer descubrimientos, en guerrear, se sirvieron enseguida de los indios para labrar la tierra, explotar las minas, bucear perlas y transportar todo género de cosas”. Una vez agotada la explotación de perlas, la economía de las provincias que conformaban el territorio de Venezuela, descansó en la agricultura y el comercio; palabras que respalda Salazar (2004).

El conocimiento aborígen fue valorado por los españoles y demás potencias colonialistas, por un lado, como una curiosidad y por otro como una actividad útil para el consumo y explotación, susceptible de ser apropiada, mediante un proceso de sometimiento del indígena. Colón en el tercer viaje presentó a los Reyes Católicos, como curiosidades a los indios, las diversas aves, otros animales y plantas que había traído de América. En España, se crearon los llamados gabinetes de curiosidades, para exhibir el producto de los animales, plantas, plumas, y curiosidades saqueadas en América, en este sentido Urquizar (2011, p. 213) expresa que un médico genovés que vivía en Sevilla en un “gabinete de Historia Natural, aclimató plantas americanas (otro medio de coleccionar) e hizo uso de objetos de otras colecciones sevillanas para redactar su Historia medicinal de las cosas que se traen de nuestras Indias occidentales que sirven en medicina (1569-1574)”.

Los conocimientos autóctonos de mayor utilidad para los invasores y colonizadores, fueron principalmente el

manejo de los rubros maíz (*Zea mays*), tabaco (*Nicotiana tabacum L.*), papa (*Solanum tuberosum L.*) y cacao (*Theobroma cacao L.*) entre otros, posteriormente, exportados y cultivados en Europa, expandiéndose a otros continentes, alcanzando gran relevancia en el mercado mundial.

Cuando Colón llegó a América, se consumía el maíz. Durante su estadía en territorios invadidos y colonizados de América, los europeos adoptaron el uso y consumo del maíz, el cual constituye en la actualidad el 40% de la producción mundial de alimentos. En el periodo de la invasión, el maíz, según Rincón (2006) fue utilizado por los europeos, consumiéndolo en las distintas formas que solía usarse, a manera de pan, y en adelante fue integrado a su dieta, tal como ocurrió en el resto de América, de donde fue llevado a Europa. Según Alvarado, Córdova y Loaiza (2005) hacia 1800 se extendió y era el cereal más importante en la mayor parte de lo que actualmente es Rumania y Serbia, así como en Hungría, Ucrania, Italia y el sur de Francia. En 1529, las primeras expediciones de los Welser en Coro, encontraron plantaciones y depósitos de maíz.

El tabaco es de origen americano, fue utilizado por los aborígenes en rituales religiosos y se le atribuían poderes mágicos, según Michelli e Izaguirre (2005, p. 1), el uso del tabaco en polvo y arrollado, fue “practicado desde tiempos inmemoriales por los indígenas del continente americano y de las islas del Caribe, fue introducido en Europa a fines del siglo XV, y esencialmente durante el siglo XVI, por viajeros que regresaban a su madre patria”.

Señalan además estos autores citados en el párrafo anterior que el fraile capuchino español Francisco de Ajofrín en 1763-67, en su diario exponía que el tabaco Michelli e Izaguirre (2005, p. 1) que “es otro

abuso de la América. Lo fuman todos, hombres y mujeres; hasta las señoritas más delicadas y melindrosas, y éstas se encuentran en la calle, a pie y en coche, con manto de puntas y tomando su cigarro”.

Asimismo, respecto al origen del tabaco, Ravensber (2011, p.15) ratifica que “el propio Cristóbal Colón describió a los indios cubanos fumando habanos”. Posteriormente el tabaco fue manejado por la monarquía española en América a través del Estanco del Tabaco, a través del cual obtuvieron grandes ingresos.

El cacao fue el fruto nativo, originario de la franja norte de América del sur, en el cual se fundamentó gran parte de la economía colonial venezolana, existió en forma silvestre en algunas regiones de Venezuela al inicio de la Colonia. Desde 1620, y durante los dos siglos siguientes, fue el producto de exportación más importante hasta el periodo republicano. Según Vitale (2002) el cacao era exportado a México y por vía ilegal, a Curazao y las Antillas.

El cacao, se según Ramos (1991) se cultivaba fundamentalmente con mano de obra esclava, las condiciones de explotación de la mano de obra ocasionaron un proceso relativamente rápido de acumulación de capital del mantuanaje - los “grandes cacaos” venezolanos- que además de acumular capitales estuvieron estrechamente vinculados con el comercio de exportación e invirtieron sus excedentes en nuevas plantaciones y otros cultivos comerciales, así como en minas, bienes raíces urbanos, esclavos y hatos. Para cultivar el cacao vinieron muchos inmigrantes de España, y en particular de las Islas Canarias.

En forma similar, el algodón (*Gossypium hirsutum L.*) fue empleado por los colonizadores en América. Esta fibra era usada por los indígenas en la fabricación de paños para cubrirse y en la elaboración de hamacas. Los rústicos

hilados de algodón circularon a la manera de monedas naturales aun ya entrado el siglo XVII, se exportaba desde la década de 1780, se cultivaba principalmente en los valles de Aragua, aunque también se había expandido hacia las provincias de Maracaibo y Cumaná. Urquizar (2011, p. 213) menciona un conjunto de piezas en algodón que eran traídas de América, que denomina pañicos o *capirotejo morisco de algodón*. El algodón fue utilizado como moneda de cambio en la economía colonial venezolana.

Está comprobado que en Perú se consume la papa desde hace más de 8000 años, sin embargo, desde Lima fue llevada al continente europeo, donde se afianzó su consumo durante la Colonia, en este sentido Guerra (2008, p.20), afirma que debido “a la conquista española al Imperio Incaica, llegó la papa a Europa, aproximadamente en 1550. Llegando a ser en 1750 un alimento de gran importancia”.

La cocuiza (*Fourcroya humboldtiana*) fue otro producto nativo incorporado al uso y a la economía de los colonizadores, empleado sobre todo en cordelería y en la elaboración del calzado popular, la típica alpargata, no sólo era usada localmente, sino que fue objeto de pequeñas extracciones hacia Margarita y otras islas vecinas. La fibra de cocuiza entró en el comercio foráneo de Venezuela; entre 1601-1605 el valor de la cocuiza extraída se incrementó significativamente.

También emplearon los españoles, otros cultivos americanos, como el dividivi (*Caesalpinia coriaria*), una leguminosa empleada para hacer tinturas; el palo brasil o palo de tinte (*Haemataxylon campechianum*), usado como colorante y la planta sangre de dragón (*Pterocarpus officinales*) cultivados entre otras regiones en la Guajira colombo venezolana, cuyo látex se empleaba como astringente o desinfectante durante la época Colonial, y se exportó a Europa. En forma similar la

zarzaparrilla (*Smilax aspera*), un eficaz sudorífico y depurativo, alcanzó importancia en el comercio foráneo en el siglo XVI y sobre todo en el siglo XVII conformó casi el 5% de las exportaciones. En menor grado, los españoles emplearon la Yuca (*Manihot esculenta Crantz*), consumida principalmente por los indígenas en forma procesada de casabe.

Durante la invasión y la colonia, la extracción y difusión de conocimientos empleados en la agricultura por los aborígenes, no ocurrió en forma pacífica, transcurrió en un ambiente de explotación y resistencia. Muchos de los rubros alimenticios aborígenes americanos fueron asimilados por los españoles, consumiéndolos y trasladándolos a Europa. La enseñanza de los métodos de la agricultura con fines comerciales, estuvo indisolublemente ligada a la explotación de los hombres, mediante la esclavitud, generando una plusvalía que facilitó la acumulación de capitales de las élites de poder extranjeras dominantes. En resumen, los españoles lograron la extracción de saberes, al ejercer presión sobre la fuerza de trabajo indígena y posteriormente esclava, durante el periodo de la invasión y la colonia.

Imposición de los Conocimientos y Técnicas en el Período Colonial

Los europeos, durante la invasión y la colonia impusieron sus conocimientos a los aborígenes de América, con fines de explotación, sentando las bases de la agricultura prevaleciente durante la vigencia del modelo agroexportador, la acumulación de capitales, la división de clases, el sometimiento de la población nativa americana, la esclavitud y la concentración de saberes para la producción.

Los invasores y misioneros, trajeron a América sus instrumentos de trabajo, con

finas de ocupación, producción en las nuevas tierras, y sometimiento de sus habitantes. Emplearon herramientas para abrirse paso en su ruta de penetración, construir campamentos y embarcaciones, atender al mantenimiento de las cabalgaduras y fabricar collares y cadenas empleados para aprisionar a los cautivos. Fue operándose una especie de selección de algunos elementos de los instrumentales técnicos de las sociedades aborígenas y europea que entran en relación. A la mezcla de saberes, se le unieron los de origen europeo, integrándose estos a la economía agrícola colonial.

Gran parte del instrumental empleado en la producción agrícola fue traído por los españoles, asimismo transportaron herreros para elaborar herramientas con acero y hierro; y colleras para los prisioneros. Los capuchinos, afirma Hernández, (2014, p. 140) “impulsaban con el trabajo indígena la producción de alimentos, vestidos y herramientas de trabajo, como machetes, cuchillos, etcétera. Iban con ellos al conuco y les indicaban cómo se efectuaban las siembras y las plantaciones”. El trueque en un principio se hizo para la adquisición de bienes de consumo y objetos de metal precioso, pero a medida que los aborígenas, y específicamente las tribus caribes fueron aficionándose a los cuchillos, machetes y hachas de metal, efectuaban intercambio por esclavos y hasta tal punto creció esta trata, aprovechada también por los holandeses, que dichas tribus intensificaron sus incursiones para la captura de esclavos con el fin de cambiarlos por herramientas y también por armas de fuego o blancas. Según Luna (2011) en Venezuela durante la colonia fueron introducidos una cifra 100.000 negros, la mano de obra esclava sustituyó progresivamente la mano de obra indígena, que no desaparece, subsiste, pero no como primordial sino como servidumbre.

Durante el siglo XVII, muchas herramientas fueron introducidas a América

de contrabando por los holandeses, franceses e ingleses. El valor de las herramientas fue rápidamente comprendido por los aborígenas, quienes las adaptaron con prontitud a sus trabajos; sin embargo, de todas ellas la de mayor versatilidad en su empleo fue el machete que vino a constituir junto con la chícura y la azada.

La adopción del material vegetal y pecuario introducido por Colón, los adelantados y otros colonizadores de gran relevancia en la economía colonial. Los adelantados eran los encargados de tomar posesión efectiva de los territorios a nombre de la Corona, procedían a colonizarlos, fundaban asentamientos, fortalezas, guarniciones militares, durante esos procesos introdujeron ganado y generaron riquezas, empleando para ello el trabajo de los indígenas sometidos a esclavitud, o esclavos negros traídos a la fuerza del continente africano. Expresa Vitale (2002, p.67) que los primeros contingentes africanos “permitieron al español determinar diferencias de productividad del negro con relación a la del indio”. Pronto los negros siguieron el camino de la rebelión que habían iniciado los indígenas.

El trigo (*Triticum spp.*), fue introducido a la economía colonial por los primeros pobladores españoles; se adaptó a la agroecología local; hacia el tercio final del siglo XVI, según Vivas (1991) se produjeron abundantes cosechas que abastecieron a Cartagena de Indias y a casi todo el Caribe insular, alcanzando su comercio el primer lugar en la década final de ese siglo y sobre todo en el primer quinquenio del XVII, en el que alcanzó el 63% del valor de todas las exportaciones de Venezuela.

A finales del siglo XVI se introducen los molinos hidráulicos de trigo, principalmente en la región andina. En 1620 existían indios regadores, trilladores, hachadores y molineros, demostrando con ello la difusión de la tecnología y la división

del trabajo relacionada con ese cereal. La técnica para la fabricación de los molinos fue enseñada por los artesanos peninsulares a los aborígenes, quienes quedaron como únicos constructores de esos artefactos.

La caña de azúcar (*Saccharum officinarum* L.) según Rodríguez (2005) fue introducida a Venezuela tardíamente por Juan de Ampíes, desde Coro. La política de la Corona española estableció la zonificación del cultivo e impulsó su producción en Puerto Rico, Santo Domingo y Cuba, desde mediados del siglo XVI, lo que permitió el gran desarrollo de la industria azucarera en esas latitudes; en este sentido Galeano, (1971, p.35) expresa:

En su segundo viaje, Cristóbal Colón trajo las primeras raíces de caña de azúcar cultivado en estas tierras. Se alzaron los cañaverales en el litoral húmedo y caliente del nordeste de Brasil y, posteriormente, también las islas del Caribe -Barbados, Jamaica, Haití y la Dominicana, Guadalupe, Cuba, Puerto Rico- y Veracruz y la costa peruana resultaron sucesivos escenarios propicios para la explotación, en gran escala, del “oro blanco”. Inmensas legiones de esclavos vinieron de África para proporcionar, al rey azúcar, la fuerza del trabajo numerosa y gratuita que exigía: combustible humano para quemar. Las tierras fueron devastadas por esta planta egoísta que invadió el Nuevo Mundo arrasando los bosques, malgastando la fertilidad natural y extinguiendo el humus acumulado por los suelos.

El trigo y la caña de azúcar, entre otros, lo introdujeron los europeos conjuntamente con las técnicas y herramientas de trabajo, empleadas en los procesos de esclavitud de los indígenas, éstas últimas eran producidas a nivel nacional, por imposición de los colonizadores.

Aunque el origen de la uva o vid (*Vitis vinifera*) se remonta a 3000 A.C., esta planta fue introducida a América por los españoles, en el año 1525, Hernán Cortés siendo Gobernador de México ordenó la plantación de viñedos en las tierras colonizadas y su éxito fue tal que se expandió por completo el cultivo a las regiones del Virreinato del Perú. No obstante, según Castro (2011) el Rey de España restringió en 1595 la plantación de nuevas tierras en función de la mejor viabilidad del cultivo. En Venezuela la uva fue, según Blanco y Medina (2001, p. 32) “introducida por los españoles en la época de la colonia en las ciudades de Coro y Cumana, trayendo consigo estacas de la planta para cultivarla fundamentalmente con fines ornamentales y no para explotar sus frutos”.

Otro cultivo foráneo introducido en Venezuela en 1773, fue el añil (*Indigofera suffruticosa* Mill) cuya decadencia ocurrió a principio del siglo XIX, como consecuencia de una caída de los precios en Europa, producto de importaciones asiáticas como lo afirma Zubiri (1997). Respecto a este cultivo Pacheco (2000, p. 354) reseña que los mayores avances en las técnicas de producción agrícola se observan a finales del XVIII y principios del XIX, con el empleo de la roza, quema y el cultivo con azada. El proceso se iniciaba con la tumba de la vegetación de mayor porte luego se quemaba el resto de la cobertura vegetal. Las herramientas empleadas eran principalmente el hacha, el azadón, el machete y el calabozo, los cuales eran traídos de Vizcaya. En los cultivos de añil, caña y café se empleaba en forma limitada el arado, la escardadora o cultivadora de tracción con bueyes.

El café (*Coffea arabica* L), ocupa lugar importante en la economía venezolana durante el modelo agroexportador. Los colonizadores impulsaron la plantación de este rubro en América, debido a la

expansión de la demanda en Europa. Hernández (2014, p.89) expresa que “el café, que era originario de Etiopía, llegó a América a través de los holandeses”. A través de según Ezquerro (1979, p.89) “las misiones jesuíticas se introdujeron por primera vez en Venezuela el cultivo del café, por obra de Gumilla”.

En el siglo XVII, se profundizó la explotación ganadera, con animales traídos por los españoles a América; se comercializaban los cueros y sebo, hasta fines del siglo XVIII, cuando experimentó un descenso, del cual podía ser responsable en gran medida el abigeato; en tal sentido Vitale (2002, p. 92) expresa:

La explotación ganadera se hizo con relaciones serviles de producción combinadas con un esclavismo patriarcal y con un incipiente régimen de salario. De cerca de 4.000 trabajadores que laboraban en los hatos de la segunda mitad del siglo XVII, solamente 395 eran esclavos. Más del 90% eran jornaleros, peones, sirvientes, manumisos e indios "que devengaban un salario, generalmente pagado en especies. La esclavitud negra no arraigó en los llanos.


En resumen, los españoles impusieron sus rubros, técnicas y conocimientos agrícolas, en condiciones de explotación, sentando las bases para la conformación de la agricultura, soporte del modelo agroexportador imperante en Venezuela desde el siglo XVII hasta principios del siglo XX.

En definitiva, durante el siglo XVIII, se popularizó el uso en Venezuela un equipo técnico que perduró, casi inalterado, hasta las primeras décadas del siglo XX. Las labores productivas fundamentales a partir de aquel entonces se realizaron en dos tipos de explotaciones: el huerto o conuco, cuyos productos estaban destinados a la subsistencia de la mayoría

de la población, las haciendas, destinados a producir bienes de exportación.

La monarquía española implementó otras iniciativas de imposición de saberes, a través de la enseñanza institucionalizada, complementada con estrategias de comercialización, con el fin de incrementar la acumulación de capitales de los españoles, mediante la explotación planificada de los territorios invadidos o colonizados. En esas instituciones se cumplían actividades de asistencia técnica, difusión tecnológica e imposición cultural que constituyen funciones de la extensión agrícola actualmente y serán discutidas a continuación.

Políticas de Enseñanza Agrícola Impuestas por la Monarquía Española durante la Colonia

urante el periodo colonial, en Venezuela se definieron un conjunto de políticas a través de organizaciones como el Estanco del Tabaco, el Real Consulado de Caracas y otras, cuyos fines eran diferentes a los educativos, sin embargo sentaron las bases para imponer la enseñanza en el manejo de cultivos nativos e impuestos. Producto de estas y otras políticas se conformaron castas, generando diferenciaciones económicas, sociales, políticas y culturales, prevaleciendo grupos oligárquicos que se beneficiaban ampliamente de la agro exportación.

Las elites de poder, con el uso de la técnica, la enseñanza del manejo de los cultivos y el control del comercio, buscaban contrarrestar las dificultades presentes en la agricultura desde finales del siglo XVII, tipificadas por Ríos (1999), como escasez de mano de obra (por la falta de introducción de negros), carencia de capitales (era raro encontrar una hacienda donde estuviese cultivada la décima parte de su extensión total) y las cargas que

pesaban sobre las propiedades limitando la expansión de la agricultura. La monarquía creó empresas y organizaciones con diferentes fines, entre ellos la enseñanza, fomento y asistencia técnica para el desarrollo de la agricultura.

La agricultura colonial se desarrolló de dos formas, según Léger (2006) en: 1) Agricultura de Subsistencia: la practicaron los indígenas y los negros, cultivando en sus conucos y en sus tierras comunales los productos indispensables para su alimentación diaria 2) Agricultura de Plantación: basada en la gran propiedad territorial, con mano de obra principalmente esclava, destinada a la exportación y al comercio interno: tabaco, cacao, añil, algodón, trigo, café, harina de trigo, cueros y otros.

La hacienda colonial representaba la unidad productiva fundamental del nuevo sistema agrario imperante en América durante la ocupación española, reprodujo el sistema agrario de España al momento de los invasores, donde explotaban hombres y recursos naturales con fines mercantilistas. Con concentración de la tierra en manos de unos pocos blancos (colonizadores hacendados, dueños de minas, representantes de la Iglesia), expropiaban tierras comunales indígenas, provocaron ruptura del equilibrio ecológico alimentario de épocas prehispánicas, sentando las bases para el sistema agrario capitalista.

En el siglo XVII, se evidencian algunos antecedentes de enseñanza agrícola, entre los más conocidos se encuentra el plan de colonización civil realizado por el gobernador de Guayana, según Arandia (1970) se logró impartir enseñanza para incrementar la producción de carne salada, pieles, tabaco en rama y otros; exportables a islas cercanas.

Una política de la corona española, para lograr la expansión, acumulación y dominación fue el establecimiento del **Estanco del Tabaco**, intensificando la

producción de este rubro de origen americano. Fue creado en 1779, como una empresa monopólica del Estado, que cumplía funciones de enseñanza y asistencia técnica, con personal traído de Europa. El 24 de junio de 1777, se promulgó la Real Cédula sobre el establecimiento del Estanco del Tabaco en las Provincias de Venezuela, Cumaná, Maracaibo y Guayana e Islas de Trinidad y Margarita. Con esta medida se pretendía aumentar las Rentas Reales mediante el monopolio de la actividad agrícola y manufacturera de este rubro, para solventar el creciente gasto hecho por la Corona en el aspecto militar y de defensa en los territorios americano (Arcila, 1977). El Estanco del Tabaco, fue una política que se extendió hacia varios países de América: Guatemala, a los virreinos de Perú, Santa Fe, Nueva España y Cuba, como lo afirma Urbina, Ramos y Rodríguez (2005).

Los procesos de enseñanza se llevaron a la práctica con una perspectiva transmisionista, desde una fuente foránea que dominaba el conocimiento hasta los productores, en un evidente proceso de imposición cultural. En la enseñanza de la producción del tabaco, se integraron todas las fases del cultivo, desde la preparación del suelo, hasta el mercadeo. Según Vitale (1998) la corona española obtuvo grandes beneficios con los ingresos del Estanco del Tabaco.

Después de diversas e intensas discusiones, el Estanco del Tabaco quedó definitivamente abolido durante la República, el 22 de marzo de 1833 en las Leyes y Decretos de Venezuela. Las políticas de enseñanza de la agricultura a través del Estanco, eran un **complemento de la política de comercialización monopólica** de la monarquía española, (1725-1781), ejecutada a través de la Compañía Guipuzcoana. Esta organización se encargaba de proteger los intereses e impulsar la acumulación de capitales de la

Corona española, amenazada por el contrabando. Los indígenas wayuu, grandes comerciantes, favorecidos con el contrabando de rubros agrícolas, vieron afectados sus intereses con la creación de la compañía Guipuzcoana, en este sentido Montiel (2005, p. 9) expresa que “una de las funciones de de esta Compañía era evitar el contrabando por las costas Guajiras, debido a que estos indígenas comercializaban con los ingleses, franceses y holandeses que les proveían armas, municiones y aguardiente”.

Las actuaciones de la Compañía provocaron cambios en los precios de los productos agrícolas, se le atribuyó responsabilidad en la escasez y elevado precio de los artículos comercializables, principalmente del cacao. La Compañía fue perjudicial a los intereses de la provincia, en consecuencia, se pedía su eliminación o expulsión a través de revueltas, siendo estas neutralizadas por la corona española. Hubo rebeliones de los canarios y criollos contra la Guipuzcoana. Según Langue (2005) tensiones que en parte se resolvieron cuando la monarquía decidió la entrada o incorporación de los mantuanos criollos, como accionarios de la Compañía, consolidando el negocio con la realización de enlaces matrimoniales y negocios entre vascos y criollos.

Al desaparecer el Estanco y la Compañía Guipuzcoana, la monarquía española en 1793, creó el Real Consulado de Caracas. Ríos (1999), Freitas (1997) Freitas (2000) y Pacheco (2007), destacan la política consular, referida al cumplimiento de múltiples actividades para el fomento de la agricultura, entre ellas la enseñanza. Su Jurisdicción fue la gobernación y Capitanía General de Venezuela.

El Real Consulado de Caracas, además de sus funciones de tribunal de justicia mercantil, realizaban políticas de protección y fomento a la agricultura, impulsando el cambio tecnológico, como la

intervención, según Ríos (1999, p.26) “en la selección e introducción de nuevas técnicas de cultivos, debía velar porque hubiera mano de obra calificada, así como las herramientas para el cultivo y el mejoramiento de las tierras”. El Real Consulado también se encargó de implementar políticas de experimentación agrícola. La institución costeó una serie de ensayos sobre métodos de cocimiento en el caso del azúcar, construyendo hornallas, métodos que se había adoptado en Las Antillas.

El consulado convocó en 1797, a quienes usaran desmotadoras y prensas de algodón a fin de conocer detalles de la operación e informarse de la calidad del producto. Asimismo, en 1810, antes de la declaración de la Independencia, se construyó una máquina de elevar agua, a instalarse cerca del matadero de Caracas. En las actas del Consulado se evidencia la preocupación por la difusión de los avances y las técnicas a través de informes y memorias, en las cuales se destacaban los éxitos y el modo de promover su adaptación a las condiciones del país, entre ellas la introducción de maquinarias para mejorar la producción de los frutos de café.

Freitas (1997) señala que el Real Consulado a través de la Junta de Fomento, divulgaba los conocimientos entre los agricultores a través de la confección de memorias (1797) sobre los cultivos de cacao, azúcar, añil y café; sin embargo la falta de una imprenta, les dificultaba la realización de las mismas; la imprenta fue solicitada al Rey en 1800, pero solo pudo ser adquirida posteriormente en la época republicana, que a través de memorias, difundían entre los agricultores las mejores formas de realización de las prácticas agrícolas.

Sin embargo, las memorias e informes sobre la producción agrícola, no se elaboraban oportunamente durante la colonia, porque los funcionarios consulares,

como integrantes de la elite criollas, se desempeñaban en varios cargos de la sociedad colonial y según Freitas (1997, p.178) “eran parte de una élite cultural y política polifuncional; en tanto criollos, ya terratenientes y/o comerciantes, debían atender sus propias haciendas o negocios”. El Real Consulado, no llegó a concretar una política de préstamos para beneficiar a los productores, quienes la exigían al verse expuestos a los usureros, y abogó por ofrecer mejoras en las remuneraciones a los trabajadores de las haciendas, afectando los intereses de los dueños de las plantaciones, según Ríos (1999).

A los indígenas le impusieron saberes a través las misiones con fines de cristianización y de protección de fronteras de los dominios ultramarinos en el nuevo mundo. Las misiones, eran la expresión de la política de dominio pacífico e imposición cultural, asumida por la Corona española para poblar y proteger aquellos territorios fronterizos o no explorados por los invasores; según Donis (2002, p.98) “fueron financiadas por el erario real en un grado apreciable a través de los sínodos, pagados por los gobernadores de las provincias”.

Fray Bartolomé de las Casas propuso al gobierno español que se realizara el sometimiento de los indios por vías pacíficas, sin necesidad de usar las armas. Varios frailes de las órdenes franciscana y dominica, llegaron a Venezuela desde principios del siglo XVI con el objeto de atraer a los indios mediante la amistad y la predicación de la doctrina cristiana. En 1515 fundan las misiones de Chichiriviche y Santa Fe en las costas de Cumaná, las cuales fueron destruidas en 1519 por los indios. La invasión pacífica, a través de las misiones surte mayores efectos a partir de 1650, cuando la invasión armada sometió a gran parte del territorio. Desde 1650 se establecen los misioneros capuchinos en Cumaná, Maracaibo, los Llanos y Guayana; los dominicos fundaron

misiones en Barinas y los jesuitas en varias zonas, principalmente en el Orinoco. Las misiones más importantes fueron las de Guayana y las de Cumaná, según Abaurre y Logan (1998).

Los misioneros buscaban el cambio cultural de las sociedades aborígenes, en forma pacífica, y actuaban en representación de la monarquía española. Según Plaza (2006, p.22) “a mediados del siglo XVIII, como resultado de la visión ilustrada borbónica, se inició un cambio en la concepción de las misiones por parte de la Corona española”, las misiones y los misioneros eran vistos como funcionarios reales subordinados, que cumplían un rol importante en la introducción e imposición de saberes europeos a los indígenas venezolanos.

Reflexiones finales en el camino de la investigación

No hay duda que en el transcurso de la investigación aparecen escenarios que develan el desarrollo de la economía de España, y otros países europeos en la etapa de invasión a este lado del mundo, basada en la riqueza nuestra, en una expropiación. Sin negar que, desde luego en el proceso de invasión, los españoles fundaban ciudades, sembraban los campos y abrían caminos, imponiendo sus saberes foráneos con sus instrumentos de trabajo, con fines de ocupación, producción en las nuevas tierras, pero con un claro sometimiento a los indígenas venezolanos. El cacao el maíz, saberes autóctonos auténticamente nuestros, fueron llevados a Europa, extendiéndose rápidamente su uso.

Se puede decir que la mezcla en saberes agrícolas está aún presente de manera viva consustanciada con la vida y mantenimiento de la economía de los indígenas venezolanos. Muchos de los rubros alimenticios aborígenes americanos

fueron asimilados por los españoles, consumiéndolos y trasladándolos a Europa. La enseñanza de los métodos de la agricultura con fines comerciales fue sangrienta no compartida ofrecida ni educativa, fue mediante la esclavitud, generando una plusvalía que facilitó la acumulación de capitales de las élites de poder extranjeras dominantes. Los indígenas cada día eran más pobres con sus familias asesinadas, sus tierras invadidas y más aún su cultura transculturizada, negada, encubierta y usurpada

En resumen, los españoles lograron la extracción de saberes, al ejercer presión sobre la fuerza de trabajo indígena y posteriormente esclava africana, durante el periodo de la colonia. Y en la actualidad es necesario y urgente el conocimiento de los saberes ancestrales indígenas y su salvaguarda en las futuras generaciones de jóvenes indígenas y el conocimiento de la población venezolana del legado de nuestros ancestros.

Referencias

- Abaurre V., Miren M., y Logan, L. (1998). *Aportación de los estudios de las misiones en América: los capuchinos aragoneses y la misión Cumaná*, 101 Abaurre Valencia.
- Alvarado É., Córdova L., Loaiza C. (2005). Los cambios en la sociedad ciencia y la tecnología a raíz del descubrimiento de América. La Universidad Católica de Loja. *Escuela Electrónica y telecomunicaciones; UTPL; Loja, Ecuador*.
- Arandia, R. (1970). *Acontecimientos Importantes en la evolución del servicio de extensión de Venezuela*. Maracay: UCV. Mimeo.
- Arcila, E. (1977). *Historia de un Monopolio. El Estanco del Tabaco en Venezuela 1119-1833*. Caracas: UCV.
- Bianco, H. y Medina, A (2001). Reseña histórica del vino en Venezuela, su control de calidad. *Revista de la Facultad de Farmacia*, 42, 32-36.
- Castro M. (2011). Historia de la vid y el vino. Consultado el 3 de mayo de 2016, en:

<https://tupperwine.files.wordpress.com/2011/1/0/enologia-1ra-semana.pdf>

- Centro de Estudios Latinoamericanos CELA (1992). *Historia de nuestra América. 500 años de resistencia indígena*. Santiago de Chile: Autor.
- Donis, M. (2002). *Guayana. Historia de su territorialidad*. Caracas: Ediciones UCAB.
- Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Ezquerro, R. (1979). *Diccionario de Historia de España*, dirigido por Germán Bleiberg, Editorial Alianza Editorial.
- Freites, Y. (1997). El problema del saber entre hacendados y comerciantes ilustrados de la provincia de Caracas - Venezuela (1793-1798). *Dynams. Universidad de Granada*, 17, 165-191.
- Freites, Y. (2000). Un Esbozo Histórico de las Matemáticas en Venezuela. I Parte: Desde la Colonia Hasta Finales del Siglo XIX. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana, Vol. VII, 1 y 2*. Caracas 1020, Venezuela.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Uruguay: Editorial Catálogos.
- Gil, J. (1954). *Historia Constitucional de Venezuela*. Ministerio de Educación- 3 Vol. Caracas.
- Guerra, J. (2008). La producción y comercialización de la papa. Consultado el 23 de mayo de 2016, en: <http://www.monografias.com/trabajos58/produccion-papa-peru/produccion-papa-peru.shtml>
- Hernández, L. (2014). *La tecnología popular en Venezuela*. Caracas: El perro y la rana.
- Langué, F. (2005). Las elites venezolanas y la revolución de Independencia: Fidelismo y particularismos regionales. *Revista Nuevos Mundos, Mundos Nuevos*.
- Léger H. (2006). Historia de Venezuela. El contacto con los europeos, conquista y colonización. Consultado el 23 de mayo de 2016, en: <http://monografias.com>
- Luna, H. (2011). Desarrollo. Consultado el 2 de abril de 2016, en: <http://www.monografias.com/trabajos7/desa/desa.shtml#estru>
- Michelli, A. e Izaguirre, R. (2005). Tabaco y tabaquismo en la historia de México y de Europa. *Revista de investigación clínica*, 57(4), 608-613. Consultado el 07 de junio de 2016, en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83762005000400014&lng=es&tlng=es
- Montiel, N. (2005). Nociones históricas de los guajiros. *Revista de la Facultad de Derecho*, 43 p. 227.

Morín, E. (2002). *La Cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Pacheco G. (2000). *El Añil: historia de un cultivo olvidado en Venezuela. 1767-1870*. Tesis Doctoral. Maracay: FAGRO-UCV.

Pacheco G. (2007). Agricultura, modernización y ciencias agrícolas en Venezuela. De la ilustración Borbónica a los ilustrados del gomecismo 1770 – 1935. *Bitácora-e Revista Electrónica Latinoamericana de Estudios Sociales, Históricos y Culturales de la Ciencia y la Tecnología*, 1.

Plaza, E. (2006). Venezuela y la piedad ilustrada (La secularización de las misiones entre 1830 y 1847). *Politeia*, 29(36), 59-79

Ramos, J. (1991). *Una sublevación de los esclavos de la provincia de Caracas, 1749: Fuentes documentales*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Ravsber F. (2008). *El rompecabezas cubano*. Madrid: Foca Investigación.

Rincón P. (2006). *Espacio Rural en Venezuela*. San Cristóbal: ULA.

Ríos, J. (1999). *Los libros del hacendado venezolano, siglo XIX*. Caracas: Banco central de Venezuela.

Rodríguez, M. (2005). Venezuela en la ruta comercial azucarera: Su impacto en la sociedad sucrense. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(1), 69-88.

Salazar, S. (2004). Cacao y riqueza en la Provincia de Caracas en los siglos XVII y XVIII. *TF*, 22, 87, 293-312.

Urbina J., Ramos, E. y Rodríguez, M. (2005). Algunos Términos del Español Colonial Venezolano en causas sobre comercio ilegal de Urao y Chimó en Mérida, Siglos XVIII y XIX. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 15(44), 461-486.

Urquizar, A. (2011). Imaginando América: objetos indígenas en las casas nobles del renacimiento Andaluz. Historia y genealogía. UNED, Departamento de Historia del Arte, 205-221.

Vitale, L. (1998). *Modos de producción y Formaciones Sociales en América Latina*. Cuadernos Marxistas Latinoamericanos de Educación Política. Chile: Universidad de Chile: Ediciones El Topo Obrero.

Vitale, L. (2002). *Contribución al Bicentenario de la Revolución por la Independencia de Venezuela*. Chile: Universidad de Chile.

Vivas, F. (1991). *Los tres primeros siglos de Venezuela 1498-1810*. Caracas: Ediciones Fundación Eugenio Mendoza.

Zubiri, M. (1997). Algunos productos básicos de la economía venezolana en el Siglo XVII: añil, cacao y tabaco. *Boletín Americanista*, 47. Madrid: Universidad de Barcelona.

AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

SELF-CONCEPT AND ACADEMIC PERFORMANCE IN HIGH SCHOOL EDUCATION STUDENTS

Gloria Gisela Barraza

Instituto Universitario Anglo Español

gloriabza@gmail.com

Luis Fernando Hernández Jácquez

Universidad Pedagógica de Durango

lfhj1@hotmail.com

Resumen

Derivado de una problemática particular en una escuela secundaria pública del estado de Durango, México, la presente investigación tiene como objetivo principal determinar qué relación existe entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de tercer grado. Para ello se tomó como referente teórico el modelo multidimensional de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) para el abordaje de la variable autoconcepto, mientras que para el rendimiento académico se consideraron las calificaciones de los estudiantes. Desarrollada bajo un enfoque cuantitativo, de alcance correlacional, de tipo no experimental transeccional, los resultados muestran que existe una relación positiva entre ambas variables, además de que el autoconcepto se ve influido por ciertas variables sociales y demográficas de interés para el estudio.

Palabras Clave: autoconcepto, rendimiento académico, secundaria.

Abstract

Derived from a problematic particularly in a public high school in the State of Durango, Mexico, this research aims to determine is the relationship between self-concept and academic achievement in third graders. This model multi-dimensional Shavelson, Hubner and Stanton (1976) for the approach of the variable self-concept, took as reference theoretical while scores of students were considered for academic performance. Developed under a quantitative approach, correlation scope, type non-experimental transeccional, the results show that there is a positive relationship between both variables, in addition to the self-concept is influenced by certain social and demographic variables of interest for the study.

Key words: self-concept, academic achievement, high school.

Planteamiento del problema

Autoconcepto hace referencia al conjunto de conocimientos que cada persona tiene sobre sí mismo, lo que cada uno sabe sobre su forma de ser y actuar. Abarca ideas, evaluaciones, imágenes y creencias que el sujeto tiene y hace de sí mismo, incluyendo las imágenes que otros tienen de él, y hasta la imagen de la persona que le gustaría ser (De Oñate y Rosilla, 1995, p. 214). El autoconcepto incluye componentes cognitivos, afectivos y conductuales, los cuales están íntimamente relacionados, por lo que si alguno de ellos es modificado los otros dos se modifican también.

Desde los primeros años de vida el individuo va formando su propio concepto a partir de sus experiencias y de las valoraciones de las personas más significativas para él dentro de su entorno. Primeramente, dentro de su familia, la seguridad y amor que se le brinda es de suma importancia para fortalecerlo. Cuando el individuo inicia el proceso escolar su autoconcepto también se ve influido por el nuevo contexto, ahora las valoraciones de sus profesores, amigos y compañeros tienen la posibilidad de modificar la propia apreciación de la persona.

Dado que el autoconcepto incluye características físicas e intelectuales, en la adolescencia resulta muy importante la imagen que el joven pueda proyectar ya que está en busca de su propia identidad, la cual puede verse afectada por situaciones como el uso de etiquetas o apodosos entre los jóvenes de acuerdo a sus notas académicas o desenvolvimiento dentro del aula. Así pues, para Burns (1979, citado por De Oñate y Rosilla, 1995, p. 214) el autoconcepto es “una organización cognitivo-afectiva que influye en la conducta, y estos aspectos son los que definen las actitudes”.

De manera particular en una escuela secundaria del municipio de Durango, en el

estado de Durango, México, se cree que el autoconcepto de los alumnos está influyendo directamente en el rendimiento académico, ya que una parte de los alumnos provienen de familias desintegradas, algunos de ellos viven solo con su mamá o incluso sin ambos padres, estando al cuidado de sus abuelos, tíos, u otros familiares. Además, en muchos de estos casos se conoce que dentro del seno familiar existen problemas de adicciones por parte de los adultos que se encuentran al cargo de los adolescentes y en ocasiones en ellos también.

Se observa poco interés de los padres hacia las actividades que realizan los adolescentes como el estudio, amistades, pasatiempos o incluso los sentimientos que tienen debido al proceso mismo que están viviendo, ya que en las reuniones de padres es poca la asistencia y cuando se platica con ellos es claro que no representan autoridad para sus hijos y acusan falta de límites en el hogar.

Además, muchos de los alumnos sufren de violencia familiar y esto puede afectar directamente a su autoconcepto dejándolos marcados desde muy temprana edad, sintiéndose poco merecedores de oportunidades e incapaces de sobresalir, mejorar o desarrollar ciertas habilidades que les servirían para mejorar su rendimiento escolar. Poseedores de baja autoestima es común escuchar entre los estudiantes de esta escuela comentarios como “*yo no sirvo para estudiar*”, “*a mí las matemáticas ni a golpes*” o “*el inglés es pa' los ricos*”, lo que puede contribuir a un bajo autoconcepto.

La problemática familiar en la que se encuentran los alumnos, el autoconcepto que poseen y las escasas estrategias o el desinterés por parte de los docentes hacia este grupo de alumnos, provoca en ellos un aparente desinterés hacia el estudio, un alto índice de reprobación, bajo rendimiento académico, deserción escolar; alumnos

agresivos, depresivos y/o con tendencias a buscar salidas rápidas y falsas a sus problemas.

Es por todo lo anterior, que ésta investigación se plantea las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el nivel de autoconcepto presente en los alumnos de tercer grado de la escuela secundaria en cuestión?
2. ¿Qué nivel de rendimiento académico está presente en los alumnos de tercer grado de la escuela secundaria sujeto de estudio?
3. ¿Qué relación existe entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de tercer grado de la escuela secundaria?
4. ¿De qué manera influyen determinadas variables sociodemográficas y académicas sobre el autoconcepto de alumnos de tercer grado de la escuela secundaria?

El modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) como fundamento teórico

Purkey (1970) define el autoconcepto como un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente. Shavelson, Hubner y Stanton (1976), complementan la definición anterior indicando que el autoconcepto no es más que las percepciones que una persona tiene sobre sí misma formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas de manera especial, por los refuerzos y retroalimentación de los otros significativos, así como por los propios mecanismos cognitivos.

El modelo de Shavelson et al. (1976) se considera un modelo multidimensional y jerárquico; entendiéndose que los elementos o aspectos de que está constituido el autoconcepto se encuentran jerarquizados: en la base se sitúan los autoconceptos específicos y en la parte superior el autoconcepto general, que es estable. Conforme se desciende en la estructura jerárquica, el autoconcepto es más dependiente de la situación concreta y por ello menos estable.

Según González et al. (1997, citado por García, 2005, p. 45) la multidimensional se refiere a que el individuo se mueve en diferentes contextos: familia, escuela, trabajo, sociedad, amigos, etc., y puede tener un autoconcepto para cada dimensión, positivo o negativo.

En este modelo (Shavelson et al., 1976) se concibe al autoconcepto con siete características fundamentales: organizado y estructurado, multifacético, jerárquico, estable, evolutivo y dinámico, valorativo, y diferenciable; y estructuralmente (figura 1), el autoconcepto global se divide en académico y no académico. Dentro de la estructura no académica se encuentran las dimensiones social, emocional y física; mientras que el autoconcepto académico esta integrado por diversas disciplinas propias del currículum.

El autoconcepto global se encuentra integrado por componentes a los que el autor llama dimensiones, y que se describen como sigue:

- Dimensión académica (autoconcepto académico). Se refiere a la percepción que la persona tiene de la calidad de su desempeño como estudiante. Esta dimensión involucra a sus profesores y a las cualidades valoradas como estudiante.

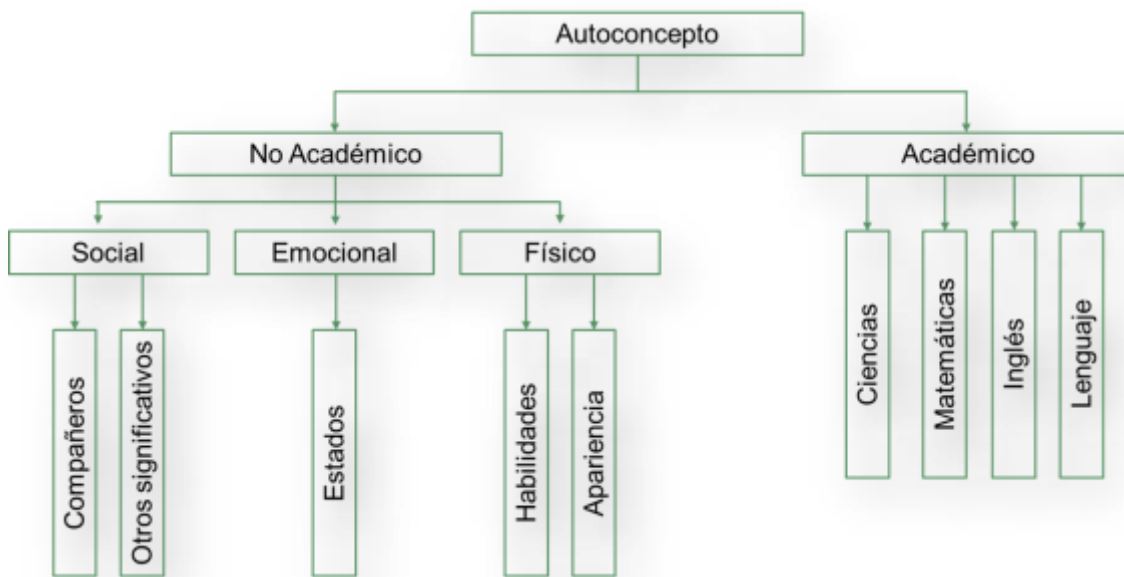


Figura 1. Modelo de Autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976).
Fuente: Elaboración propia basada en Véliz (2010).

- Dimensión social (autoconcepto social). Se refiere a la percepción que tiene el sujeto en las relaciones sociales, es decir, en la facilidad o dificultad para relacionarse con otras personas establecer lazos de amistad, ampliarlos y/o mantenerlos.
- Dimensión emocional (autoconcepto emocional). Hace referencia del estado emocional de la persona y de sus respuestas en situaciones específicas, es decir si tiene control sobre estas situaciones, si responde con nerviosismo o posee autocontrol.
- Dimensión familiar (autoconcepto familiar, integrada dentro de la dimensión social, a través de los "otros significativos"). Se refiere a la percepción de la persona dentro de su núcleo familiar, la relación con sus padres y/o hermanos, los sentimientos que posee hacia este contexto, la confianza y seguridad en el mismo.
- Dimensión física (autoconcepto físico). Hace referencia a la

percepción que tiene la persona hacia su aspecto y condición física, es decir si se percibe agradable, si practica algún deporte o hace ejercicio o incluso si cuida su alimentación. Esta dimensión es muy importante en la adolescencia ya que es la etapa en que el cuerpo experimenta más cambios.

Shavelson et al. (1976) señalaron que el autoconcepto no es la única entidad dentro de la persona, ni la más importante, pero este constructo hipotético tiene una potencial utilidad en la explicación y predicción de la conducta de las personas. Estas autopercepciones influyen por un lado en la conducta y, a su vez, estos actos influyen en las autopercepciones (Marsh, 2005, como se citó en Veliz, 2010). En éste modelo se considera que el autoconcepto es evolutivo y dinámico lo que significa que no está determinado de una vez y para siempre, lo que da la pausa para poder intervenir con estrategias didácticas e ir moldeando o dirigiendo positivamente el autoconcepto de los alumnos.

Con lo ya explicado, fue el modelo de Shavelson et al. (1976) el que se tomó como fundamento teórico para el presente estudio.

Por otra parte, el rendimiento académico debe ser el grado en que cada estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos y las condiciones bajo las cuales se produjo ese logro (Páez, 1987, citado por Alcaide, 2009). El rendimiento académico es un indicador de nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, una medida que expresa lo que el alumno ha aprendido en un periodo determinado y debe de incluir la descripción de las habilidades, conocimientos, actitudes adquiridas por el estudiante.

Para esta investigación se tomaron en cuenta las calificaciones de los alumnos como referente a su rendimiento escolar.

Método de investigación

En el estudio se utilizó el enfoque cuantitativo de investigación con un alcance correlacional al investigar una posible relación entre las variables autoconcepto y rendimiento académico. El tipo de investigación siguió un diseño no experimental y transeccional, al no haber manipulación de variables y medirlas en una sola ocasión (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, y Namakforoosh, 2005).

La hipótesis principal de investigación quedó definida de la siguiente manera:

Hi: Existe una relación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer grado de la escuela secundaria.

Por lo contrario, la hipótesis nula es:

Ho: No existe una relación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer grado de la escuela secundaria.

El estudio se realizó con 159 estudiantes (de un universo 172) del tercer grado del ciclo escolar 2014-2015. De estos 159 estudiantes, 51.5% son varones y 48.5% mujeres. La edad está en los 14, 15 y 16 años; 30.2%, 66.7% y 3.1% respectivamente. La escuela es pública y se encuentra en la periferia de la ciudad, en una zona de bajo nivel económico.

Los datos se obtuvieron mediante la aplicación del cuestionario AF5 (Autoconcepto Forma 5) diseñado por García y Musitu (2001), que de acuerdo con Salum, Marín y Reyes (2011, p.68) presenta una confiabilidad de .88 en Alfa de Cronbach, y mide el autoconcepto a través de las dimensiones académica, social, emocional, familiar y física, que se fundamentan en el modelo teórico multidimensional de Shavelson et al. (1976), y la suma de estas dimensiones es el nivel correspondiente al autoconcepto global. Como opciones de respuesta se presenta una escala tipo Likert de cinco puntos: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca, con valores de 1 a 5, respectivamente.

Al cuestionario AF5 se agregó en un primer apartado un background de preguntas referentes a datos personales del alumno tales como: género, personas con las que vive, personas que apoyan económicamente al hogar; cómo considera la relación con sus padres, actividades que realiza por las tardes, qué piensa hacer al terminar la secundaria, y cómo se visualiza en cinco años.

Resultados

Eos resultados de la investigación se muestran agrupados de acuerdo a los estadísticos empleados para obtenerlos, siendo estos: estadística descriptiva, de diferencia de grupos, y correlacional.

Estadística descriptiva

En lo correspondiente al nivel de autoconcepto presente en los estudiantes se obtuvieron los resultados descritos en la tabla 1

Tabla 1.

Estadística descriptiva para el autoconcepto global y sus dimensiones.

Dimensión	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar
Dimensión Académica	2.00	5.00	3.55	.68
Dimensión Social	2.50	5.00	3.57	.46
Dimensión Emocional	1.00	4.83	2.70	.78
Dimensión Familiar	1.50	4.50	3.53	.42
Dimensión Física	1.67	5.00	3.67	.69
Autoconcepto Global	2.07	4.20	3.41	.36

Fuente: Elaboración propia.

El nivel de autoconcepto global presente en los alumnos de tercer grado de secundaria es de 3.41 puntos (de una escala de 1 a 5 puntos), lo que significa un autoconcepto global medio. En lo que corresponde a las dimensiones académica, social, emocional, y familiar se alcanza un nivel medio, solo en la dimensión física ($\mu=3.67$, $\sigma=.69$) se alcanza el nivel alto, lo que significa que los alumnos poseen un autoconcepto físico alto.

En cuanto a la variable “rendimiento académico”, el promedio general correspondiente a las calificaciones de tercer grado es de 7.83 puntos, donde el valor mínimo registrado fue de 6.4 y el valor máximo de 9.8 (en una escala de 1 a 10 puntos).

Estadística de diferencia de grupos

Por sus características, las variables “género” y “relación con los padres”, se analizaron respecto al autoconcepto a través de la prueba t de Student, teniendo como valor de prueba (referencia) 0.050. Para el primer caso, la

variable “género”, fue posible determinar una diferencia estadísticamente significativa en las dimensiones académica ($\alpha=.035$) y emocional ($\alpha=.001$), siendo las mujeres quienes muestran un mayor autoconcepto en cada una de ellas, con medias aritméticas de 3.67, y 2.92 puntos, respectivamente; en contraste con los hombres en quienes la media aritmética fue de 3.44 y 2.49 puntos.

En el segundo caso, la variable que evalúa cómo considera el estudiante la relación con sus padres, fue posible determinar bajo diferencia estadísticamente significativa, que a excepción de la dimensión emocional ($\alpha=.723$), en todas las demás, el autoconcepto es más alto en quienes afirman tener una buena relación con sus padres, respecto a quienes la consideran regular, lo que quiere decir que esta relación con los padres es un factor determinante en el autoconcepto de los estudiantes.

Otro grupo de variables consideradas en el background, fueron analizadas mediante Análisis de Varianza, cuyos resultados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2.

Significancia a través del análisis de varianza de diversas variables en relación con el autoconcepto y sus dimensiones.

Variable/ítem	Autoconcepto o dimensión					Autoconcepto Global
	Académica	Social	Emocional	Familiar	Física	
Actividades por la tarde	.182	.176	.067	.452	.001	.085
Actividades al terminar la secundaria	.001	.655	.018	.432	.075	.004
¿Cómo te visualizas en cinco años?	.000	.519	.876	.207	.020	.001
Personas con las que vive	.369	.904	.265	.464	.967	.529
¿Quiénes apoyan económicamente al hogar?	.370	.272	.459	.954	.951	.916

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, la diferencia estadísticamente significativa para variable “actividades por la tarde” se encuentra únicamente en la dimensión física del autoconcepto ($\alpha=.001$). Profundizando en el análisis, se utilizó la prueba de Duncan para verificar cuál de las actividades que realizan los estudiantes es más significativa para el autoconcepto físico, siendo ésta el practicar alguna actividad deportiva o cultural ($\mu=4.09$ puntos, en contraparte de la menos significativa, ver televisión, con media aritmética de 3.41 puntos).

En cuanto a la variable “actividades al terminar la secundaria”, se encontró diferencia estadística significativa en la dimensión académica ($\alpha=.001$), en la dimensión emocional ($\alpha=.018$) y en el autoconcepto global ($\alpha=.004$).

En el primero de los casos, la prueba de Duncan señala que “seguir estudiando” ($\mu=3.68$) es la opción más significativa para el autoconcepto (dimensión) académico, mientras que la menos significativa es “trabajar” ($\mu=2.91$).

Para el autoconcepto (dimensión) emocional, la opción “trabajar” resultó ser la menos significativa ($\mu=3.11$) mientras que el “seguir estudiando” resultó ser la de mayor media aritmética, con 3.71 puntos.

En cuanto al autoconcepto global, el comportamiento es igual que en las dimensiones anteriores, ya que la opción “trabajar” es la menos significativa ($\mu=3.16$), mientras que “seguir estudiando” es la más significativa ($\mu=3.48$).

Siguiendo con la tabla 2, la variable “cómo te visualizas en cinco años” mostró diferencia estadística significativa en las dimensiones académica ($\alpha=.000$), física ($\alpha=.020$) y en el autoconcepto global ($\alpha=.001$).

La prueba de Duncan en referencia a la dimensión académica, señala que “trabajando” es la opción menos significativa para esta dimensión ($\mu=3.06$), mientras que “estudiando una carrera profesional” es la más significativa ($\mu=3.82$). Lo mismo se presenta en la dimensión física, teniéndose una media aritmética de 3.29 para la primera de las opciones, y 3.81 para la segunda; mientras que para el autoconcepto global, las mismas opciones fueron la más baja y la más alta, respectivamente, con medias aritméticas de 3.17 y 3.51 puntos.

Para las variables “personas con las que vive” y “¿quiénes apoyan económicamente al hogar?” no fue posible determinar diferencia estadísticamente

significativa respecto al autoconcepto y sus dimensiones, por lo que determina que estas variables no inciden en él.

Estadística correlacional

Para dar respuesta a la pregunta principal de esta investigación, la posible relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, se utilizó prueba Pearson, y cuyos resultados se muestran en la tabla 3.

Tabla 3.
Coeficiente de correlación de Pearson para la variable rendimiento académico en relación con el autoconcepto y sus dimensiones.

Estadístico	Autoconcepto o dimensión					Autoconcepto Global
	Académica	Social	Emocional	Familiar	Física	
Correlación de Pearson	.620**	.027	-.013	-.022	.082	.262**
Sig. (bilateral)	.000	.734	.871	.780	.306	.001

**La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, los resultados muestran que el rendimiento académico posee una relación fuerte y positiva con la dimensión académica ($r=.620$) y positiva, pero un tanto moderada con el autoconcepto global ($r=.262$).

Esto quiere decir que conforme aumenta el autoconcepto académico del estudiante, aumentará su rendimiento académico, y viceversa. También, al aumentar el autoconcepto global, aumentará el rendimiento académico, y viceversa.

Por lo anterior, es posible aceptar la hipótesis de esta investigación, en la que se afirma que existe una relación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer grado de la escuela secundaria.

social, emocional y familiar también se alcanza un nivel medio, mientras que en la dimensión de autoconcepto físico se alcanza el nivel alto.

En la segunda variable principal del estudio, el nivel de rendimiento académico promedio fue de 7.83 puntos (en una escala de 1 a 10 puntos), siendo 6.4 puntos el valor mínimo obtenido y 9.8 puntos el valor máximo.

Respecto a la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico se establece que existe una relación positiva de éste con la dimensión académica ($r=.620$, $\alpha=.000$) y con en el autoconcepto global ($r=.262$, $\alpha=.001$), lo que significa que el nivel de autoconcepto en los alumnos se ve reflejado en el rendimiento académico y viceversa, esto es, que a mayor autoconcepto (global o académico) mayor rendimiento académico se tendrá, y viceversa, y es por esta razón que se acepta la hipótesis planteada en esta investigación (H_i: “existe una relación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer grado de la escuela secundaria”).

Estos resultados coinciden en lo general con lo reportado con Bustillos

Conclusiones

En base a los resultados obtenidos fue posible determinar que el nivel de autoconcepto global presente en los alumnos de la escuela secundaria es de 3.41 puntos (en una escala de 1 a 5), lo que corresponde a un nivel medio. En lo referente a las dimensiones académica,

(2013), Barca et al. (2012), Villarroel (2011), Moreano (2005), y Peralta y Sánchez (2003), quienes destacaron una relación positiva (o predictiva) entre el autoconcepto y el rendimiento académico en estudiantes.

En torno a las variables sociodemográficas implicadas en el estudio y su posible influencia en el autoconcepto global o alguna de sus dimensiones, se tiene que las mujeres poseen mayor autoconcepto académico y emocional que los varones, lo que coincide con lo reportado por algunos investigadores, como Alcaide en el año 2009.

Respecto a la relación de los alumnos con sus padres, la mayoría la consideran como buena (68.6%) y al relacionar esta variable con el autoconcepto, los resultados muestran que existe una diferenciación altamente significativa con el autoconcepto global y las dimensiones académica, social, familiar y física, excluyendo solo a la dimensión emocional. Esto quiere decir que la relación con los padres es un factor determinante en el autoconcepto global y estas dimensiones, de los alumnos, lo que coincide con los resultados obtenidos por Costa y Tabernero en el año 2012. También concuerdan con la teoría de Mead (1934, que es la base del Modelo de Shavelson et al., citado por Ibarra y Jacobo, 2014) cuando menciona a las personas que impactan con más fuerza al individuo por ejemplo en la familia llamándolos los "otros más significativos"; y es por eso que cuando el alumno posee una buena relación con los padres tiende a tener un autoconcepto alto y esto a su vez se ve reflejado en su rendimiento académico.

Otro factor altamente significativo en el autoconcepto de los alumnos es la actividad que realizan por las tardes, a lo que el 20.8% de los sujetos de estudio contestó que practican deporte o alguna actividad cultural. Los resultados al relacionar esta variable con el autoconcepto

revelan que existe una relación altamente significativa con el autoconcepto físico.

Los planes que tenga el alumno al término de su educación secundaria es otra variable que se relaciona positivamente con el autoconcepto. Los alumnos que tienen pensado seguir estudiando poseen un autoconcepto académico, emocional y global más alto que aquellos que se perciben fuera del ámbito estudiantil. Así mismo aquellos alumnos que se visualizan estudiando en los próximos cinco años poseen mayor autoconcepto académico, físico y global en comparación con los que se perciben en otra circunstancia.

Para finalizar, todos los resultados de esta investigación pueden servir como punto de partida para el personal docente de la escuela secundaria, ya que pueden dar la pauta para poder intervenir con estrategias didácticas e ir moldeando o dirigiendo positivamente el autoconcepto de los alumnos para el logro de las metas o el incremento del desarrollo académico.

Referencias

- Alcaide, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista electrónica de la Universidad de Jaén*, 22-44.
- Barca, A.; Almeida, L.; Porto, A.; Peralbo, M. y Brenlla, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Red de revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 28, 848-859.
- Bustillos, A. (2013). La relación del autoconcepto académico y el rendimiento sALUMescolar. (U. P. Nacional, Ed.) *Revista Universitaria*(12).
- Costa, S. y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193.
- De Oñate, M. y Rosilla, G. (1995). Autoconcepto. En Beltran, J. y Bueno, J., *Psicología de la educación* (212-226). Barcelona: Boixareu Universitaria.

García, L. (2005). Autoconcepto, Autoestima y su relación con el rendimiento académico. Tesis. Monterrey, Nuevo León, México: Dirección General de Bibliotecas.

García, F. y Musitu, G. (2001). Manual AF-5. Autoconcepto Forma 5. Madrid: tea ediciones.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Ibarra, E. y Jacobo, H. (2014). *Adolescencia. Evolución del Autoconcepto*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa y Juan Pablos Editor.

Moreano, G. (2005). *Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes*. Perú.

Namakforoosh, M. (2005). *Metodología de la Investigación*. México: Limusa.

Peralta, F. y Sánchez, M. (2003). *Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento escolar en alumnos de educación primaria*. España.

Purkey, W. (1970). *Self-Concept and School Achievement*. N.J.: Prentice Hall.

Salum, A.; Marín, A. y Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXI (1), 207-229.

Shavelson, R.; Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 37 (2), 407-441.

Véliz, A. (2010). *Dimensiones del Autoconcepto en Estudiantes Chilenos: un estudio psicométrico*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Villarroel, V. (2011). *Relación entre autoconcepto y rendimiento académico*. Chile.

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA EXPERIENCIA CON DISCAPACIDAD AUDITIVA-HABLA

TEACHING STRATEGIES FOR EDUCATIONAL INCLUSION IN HIGHER EDUCATION. AN EXPERIENCE WITH HEARING DISABILITY-SPEAKS

Dora Luz González-Bañales

Instituto Tecnológico de Durango

doraglez@itdurango.edu.mx

Rocío López

Instituto Tecnológico de Durango

rmlopez@itdurango.edu.mx

Verónica Flores Núñez

Instituto Tecnológico de Durango

vflores@itdurango.edu.mx

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar el análisis de estrategias docentes aplicadas en el aula ante el reto educativo de tener a un alumno con la discapacidad auditiva-habla a nivel de educación superior. El análisis presentado busca ser un elemento de apoyo y reflexión de prácticas docentes en el ámbito de inclusión educativa. La naturaleza de la investigación es cualitativa. El método de recolección de datos fue a través de entrevistas personales. Como conclusión los profesores están a favor de la educación de alumnos con discapacidad auditiva-habla siempre y cuando la institución que acoge a este tipo de alumnos provea de las condiciones, herramientas y preparación que requieran los docentes para afrontar este reto.

Palabras clave: inclusión educativa, hipoacusia, sordo-mudo, estrategias docentes

Abstract

The objective of this work is present the analysis of teaching strategies applied in the classroom to the educational challenge of having a pupil with hearing-speech impairment at University level. The analysis presented seeks to be an element of support and reflection of teaching practices in the field of educational inclusion. The nature of research is qualitative. The method of data collection was through personal interviews. As a conclusion teachers are in favor of the inclusion of students with hearing-speak impairment as long as the Institution that welcomes this type of students provides the conditions, tools and preparation that teachers require to meet this challenge.

Key words: educational inclusion, hearing loss, deaf-speechless, teaching strategies

Introducción

Como lo mencionan Eicheta y Aniscow (2010), el significado del término “educación inclusiva” o “inclusión educativa” continúa siendo confuso.

En algunos países se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación, pero el concepto va mucho más allá que eso. De acuerdo con lo indicado por la UNESCO:

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo

integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”.

Aunque la definición anterior se enfoca a la educación de niños y niñas, la interpretación se puede extender también al nivel de la educación superior. Como lo mencionan Corredor Acuña y Loaiza Álvarez (2014), los lineamientos educativos deben promover la formación constante, el desarrollo de métodos de investigación, la elaboración de materiales educativos y la implementación de tecnologías que garanticen la equidad y el acceso a la educación en todos los niveles, incluyendo educación superior.

Casos de referencia a nivel de educación superior, es el reportado por la Universidad ECCI (Valle, Colombia), con sus iniciativas para la inclusión de la comunidad sorda, dentro de las que se destaca, la creación en primera fase del diccionario de neologismos técnico de lengua de señas para servicio del Programa tecnológico de desarrollo informático, como se presenta en la Figura 1.



Figura 1. Leguaje de señas para conceptos vinculados al área de programación de software
Fuente: (Corredor Acuña & Loaiza Alvarez, 2014)

En el caso de México, a nivel estatal en Durango, ya hay avances en la promoción de la inclusión educativa a nivel educación superior. Un caso de referencia lo constituye la Universidad Juárez del Estado de Durango, en donde los alumnos con discapacidad auditiva son auxiliados por un intérprete traductor que les acompaña en el aula y les sirve como puente de comunicación con el profesor y sus compañeros de clase. Otro caso es el Instituto Tecnológico de Durango, donde existen políticas para la inclusión educativa de personas con diversos tipos de discapacidad, incluyendo el auditivo total. En el Instituto Tecnológico de Durango se presentó el primer caso atendido con esta situación, es un estudiante con discapacidad auditiva total en una ingeniería vinculada al área de Tecnologías de Información. Su atención a lo largo del curso curricular, significó un importante reto pedagógico para el equipo docente y para el alumno.

Parte del reto pedagógico se enmarca, como lo plantean Acuña y Loaiza Álvarez (2014), en el hecho de que gran parte de las vidas de los sordos acontece entre oyentes o en contacto habitual con oyentes, la situación particular de los sordos en la enseñanza se ha centrado en la utilización de métodos que necesariamente incluyan el aspecto auditivo, sin tener en cuenta que

éstos necesitan de una estrategia diferente para su enseñanza y aprendizaje de manera que logren obtener información significativa sobre los usos y funciones de dicha lengua.

Este artículo busca recoger las experiencias pedagógicas de los profesores que tuvieron al estudiante objeto de este caso de estudio en sus aulas, los retos enfrentados y las recomendaciones que desde su propia experiencia se puedan recoger, para que todo ello sirva como referente en los procesos de enseñanza-aprendizaje profesional en ingeniería para personas con discapacidad auditiva.

Fundamento Teórico
¿A qué se refiere la educación inclusiva?

La Secretaría de Educación Pública de México en la Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad (SEP, 2010), indica que la educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan

el aprendizaje y la participación de los alumnos. Son barreras que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas.

A su vez, en esta Guía se precisa que la educación inclusiva va más allá de la integración de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad. La educación inclusiva hace referencia a que todos los niños, las niñas y los jóvenes estudien en las mismas escuelas; que nadie sea excluido, que todos tengan un lugar y alcancen los aprendizajes planteados. Que niños con diferentes lenguas, culturas o características estudien y aprendan juntos. En este sentido, una escuela inclusiva es capaz de responder, desde su organización y planeación, a las necesidades específicas de un alumno con discapacidad; de la misma manera que tiene herramientas para dar una respuesta adecuada, a los alumnos con diferentes características de índole cultural, racial, lingüístico, de salud, entre otras.

Definición de deficiencias y discapacidades

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI, 2010) en su libro 'Clasificación de tipo de discapacidad' precisa que el clasificador incluye tanto deficiencias como discapacidades, y las clasifica según el órgano, función o área del cuerpo afectada o donde se manifiesta la limitación. Una deficiencia se refiere al órgano o la parte del cuerpo afectado, por ejemplo, lesiones del cerebro, médula espinal, extremidad u otra parte del cuerpo. Son ejemplos descritos como "ausencia de piernas", "desprendimiento de retina", etcétera. Por otro lado, una discapacidad hace referencia a la consecuencia de la deficiencia en la persona afectada, por ejemplo, limitaciones para aprender, hablar, caminar u otra actividad. Son

ejemplos: "no puede ver", "no puede escuchar" y otras.

Por otro lado la Comisión Nacional de Derechos Humanos de México (CNDH, 2016), precisa cuatro discapacidades a saber:

- **Discapacidad motriz:** Es una condición de vida que afecta el control y movimiento del cuerpo, generando alteraciones en el desplazamiento, equilibrio, manipulación, habla y respiración de las personas, limitando su desarrollo personal y social. Ésta se presenta cuando existen alteraciones en los músculos, huesos, articulaciones o médula espinal, así como por alguna afectación del cerebro en el área motriz impactando en la movilidad de la persona.
- **Discapacidad sensorial:** Es aquella que comprende cualquier tipo de deficiencia visual, auditiva, o ambas, así como de cualquier otro sentido, y que ocasiona algún problema en la comunicación o el lenguaje (como la ceguera y la sordera), ya sea por disminución grave o pérdida total en uno o más sentidos.
- **Discapacidad cognitivo-intelectual:** Es aquella caracterizada por una disminución de las funciones mentales superiores tales como la inteligencia, el lenguaje y el aprendizaje, entre otras, así como de las funciones motoras. Esta discapacidad incluye a las personas que presentan dificultades para aprender, realizar algunas actividades de la vida diaria, o en la forma de relacionarse con otras personas. Ejemplo de lo anterior son el síndrome de Down y el autismo.
- **Discapacidad psicosocial:** Se define como aquella que puede derivar de una enfermedad mental y está compuesta por factores

bioquímicos y genéticos. No está relacionada con la discapacidad cognitivo-intelectual y puede ser temporal o permanente. Algunos ejemplos son la depresión, la esquizofrenia, el trastorno bipolar, entre otros.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Pimienta Prieto (2012) considera que las estrategias de enseñanza-aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir

a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Con base en una serie didáctica que contiene inicio, desarrollo y cierre, es conveniente manejar estas estrategias de forma permanente tomando en cuenta las competencias específicas que pretendemos contribuir a desarrollar. Existen estrategias para alcanzar conocimientos previos y para organizar o estructuras contenidos, y consecuentemente, estas tienen diversos procesos asociados (ver figura. 2).

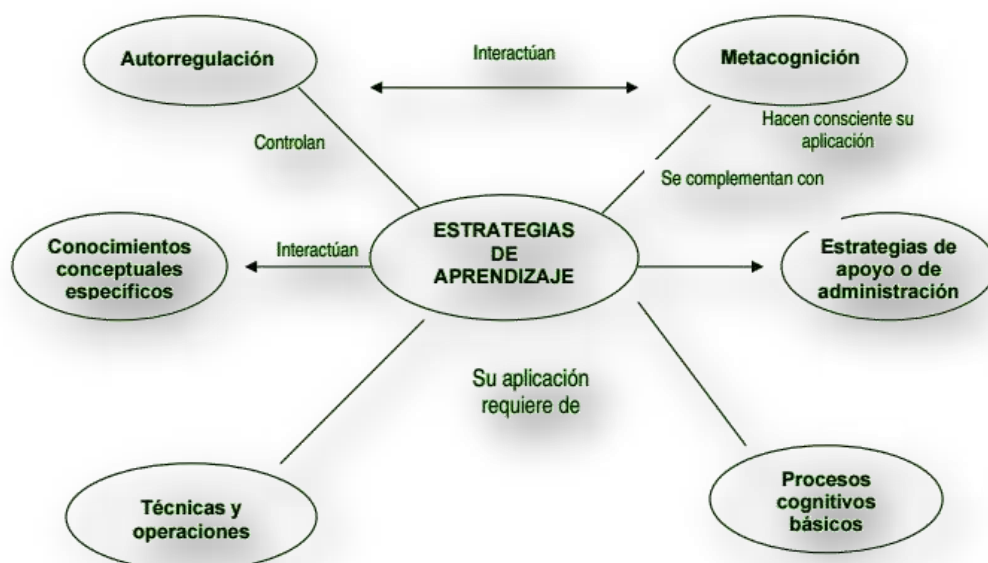


Figura 2. Mapa conceptual de estrategias y procesos relacionados
Fuente: (Díaz-Barriga & Hernández, 2003)

Las estrategias se clasifican como de enseñanza o de aprendizaje dependiendo si es el docente o el estudiante quien las realiza respectivamente. Mientras las primeras son utilizadas por los docentes para promover aprendizajes significativos en los alumnos, mediante actividades consientes orientadas a tal fin; las segundas son utilizadas de manera deliberada e intencionada por los alumnos durante el proceso de aprendizaje para alcanzar las metas de aprendizaje deseadas.


Existen diferentes taxonomías para clasificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con lo propuesto por Pimienta (2012), las estrategias se pueden agrupar en tres ámbitos a saber: las estrategias para indagar sobre conocimientos previos, por ejemplo, la lluvia de ideas; las estrategias que promueven la comprensión, como diagramas y mapas; y las estrategias que contribuyen al desarrollo de competencias, como los estudios de caso y los proyectos.

De manera similar a lo propuesto por Pimienta, Díaz-Barriga & Hernández (2003), sugieren una clasificación más amplia, que obedece a cuatro grupos de acuerdo a: a) el momento de uso, como puede ser el inicio, apertura o cierre; b) al propósito pedagógico, en la medida que pueden ser entre otras, de motivación, exploración u orientación; c) a la persistencia en el proceso, en tanto que pueden ser rutinarias, variables o esporádicas; y d) a la modalidad de enseñanza, dado que pueden ser individualizadas, socializadas o mixtas.

Cualquiera que sea la categoría, a la hora de la aplicación de una estrategia de enseñanza, se recomienda que éstas tengan, entre otras, las siguientes características (SENA, 2003):


- Ser funcionales y significativas para aumentar el rendimiento de las tareas previstas
- Contener instrucciones directas, informativas y explicativas
- Disponer de materiales instruccionales claros, bien elaborados y agradables
- Generar conexión entre la estrategia enseñada y la percepción del alumno sobre la tarea
- Generar credibilidad en los estudiantes de su utilidad y conveniencia
- Realizables con una dedicación razonable de tiempo y esfuerzo

Metodología

e trata de una investigación de tipo cualitativa, basada en un caso de estudio que se apoyó en las recomendaciones para análisis de casos disponible en la literatura (Castro Monge (2010), Yacuzzi (2005) y Yin (2014)). La información primaria se obtuvo a través de entrevista directa a 20 de los 46

profesores que impartieron cursos al alumno con discapacidad auditiva total, durante su paso por uno de los programas de ingeniería del Instituto. Con base en la técnica “Mapa de la empatía”, los profesores compartieron su experiencia y las estrategias de enseñanza utilizadas.

Objeto de estudio

l alumno caso de estudio (se omite la identidad de éste y de los entrevistados a petición de los interesados) presentó de nacimiento, problema de sordera profunda y en consecuencia problemas para hablar. Pese a ser una persona ‘sordomuda’, puede emitir sonidos y lograr la pronunciación fonética de algunas palabras, gracias a la formación que ha recibido desde su infancia con el apoyo de su familia. Como particularidad tiene, que es una persona que no maneja el lenguaje de señas, por lo que la comunicación se realiza primordialmente de manera escrita y limitadamente con lectura de labios y señas. En su forma de ser, fue un alumno con personalidad tímida y retraída.

El alumno cursó el Programa de ingeniería en tecnologías de la información, la cual está conformada por 260 créditos académicos, divididos en 46 asignaturas que van desde el área de ciencias básicas hasta las propias de ingeniería, más 5 asignaturas de módulo de especialidad y complementada con créditos de actividades extraescolares, servicio social y residencia profesional. La ingeniería está diseñada para ser cursada en 4 años. El alumno caso de estudio, terminó su proceso de formación en 5 años.

Instrumento

El instrumento para la recopilación de datos fue una adaptación de la técnica llamada “Mapa de la Empatía”, desarrollada por la

empresa ThinkersO y publicada en el libro DesignPedia (Gasca & Zaragoza, 2014), la cual originalmente permite “ponerse en el lugar del otro” con el objetivo de identificar las siguientes variables (Megias, 2012): (ver Figura 3).

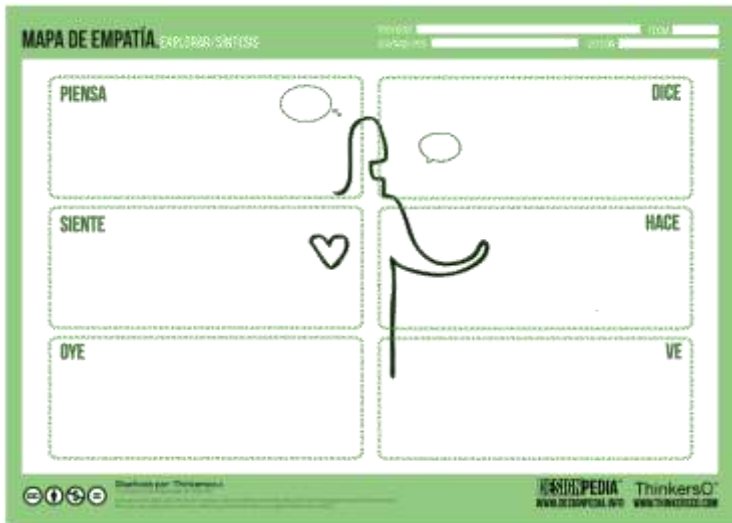


Figura 3 Mapa de la Empatía
Fuente: (Gasca & Zaragoza, 2014)

- **¿Qué piensa y siente?**
 - ¿Qué es lo que le mueve?
 - ¿Cuáles son sus preocupaciones?
 - ¿Qué es lo que le importa realmente (y que no dice)?
 - ¿Cuáles son sus expectativas?
- **¿Qué dice y hace?**
 - ¿Cómo se comporta habitualmente en público?
 - ¿Qué dice que le importa?
 - ¿Con quién habla?
 - ¿Influencia a alguien?
 - ¿Existen diferencias entre lo que dice y lo que piensa?
- **¿Qué le frustra?**
 - ¿Qué miedos o riesgos le preocupan?
 - ¿Qué obstáculos encuentra en el camino de sus objetivos?
- **¿Qué ve?**
 - ¿Cuál es su entorno?
 - ¿A qué tipo de ofertas está expuesto?
 - ¿Quiénes son las personas clave de su entorno?
 - ¿A qué tipo de problemas se enfrenta?
- **¿Qué escucha?**
 - ¿Qué es lo que escucha en su entorno profesional?
 - ¿Qué le dicen sus amigos y familia?
 - ¿Quiénes son sus principales influenciadores?
 - ¿Cómo lo hacen? ¿A través de qué medios?
- **¿Qué le motiva?**
 - ¿Qué es lo que de verdad le gustaría conseguir?
 - Para el/ella ¿Qué es el éxito?
 - ¿Cómo intenta alcanzarlo?

Así con base en la generalidad de la herramienta “Mapa de la empatía”, se

plantearon las preguntas que se indican en la Figura 4.

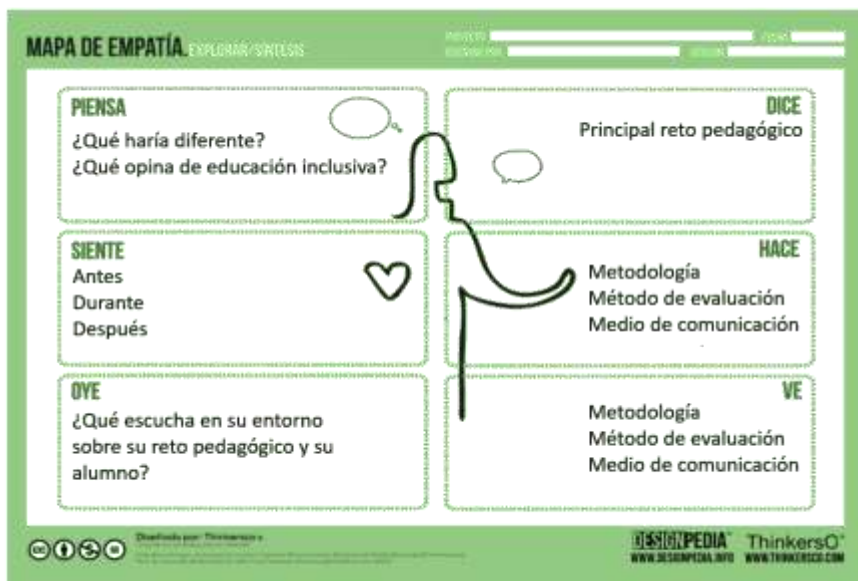


Figura 4 Mapa de la Empatía
Fuente: Elaboración propia adaptado a partir de (Gasca & Zaragoza, 2014)

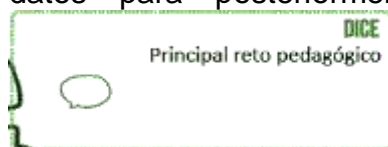
En lo referente al DICE, se le preguntó al profesor cuál fue su principal reto pedagógico para atender al alumno. En la sección HACE se le solicitó compartiera las metodologías, métodos de evaluación y medios de comunicación que utilizó, posteriormente en la sección VE se le pidió indicara de lo mencionado en la sección anterior, lo que mejor le funcionó con el alumno. En la sección OYE se le pidió comentara qué es lo que le comentaban sus compañeros profesores, alumnos u otras personas sobre el reto que implicaba tener un alumno con problema de audición

profunda y de habla. En la sección de SIENTE, se le pidió compartiera sus sentires cuando se enteró que tendría un alumno con condición especial, así como su sentir durante el desarrollo del curso y al terminarlo. Finalmente, se le hicieron dos preguntas para la sección de PIENSA, orientadas a conocer su opinión respecto a lo que haría diferente si se le llegase a presentar en el futuro la situación de atender a un alumno con discapacidad similar, así como su opinión respecto a educación inclusiva.

Resultados

De las entrevistas se derivó el análisis de los datos para posteriormente generar la

documentación del caso y realizar la divulgación correspondiente



A continuación, se listan las expresiones de algunos de los profesores respecto al reto pedagógico que implicó tener un alumno con las características de este caso de estudio:

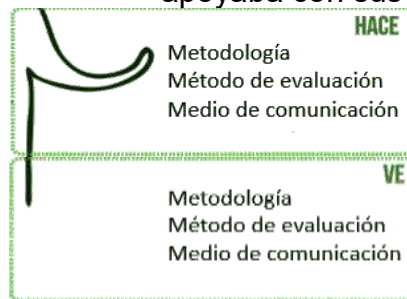
- **“Falta de mecanismos o acciones** necesarios que permitan instruir al no existir un **historial académico para adecuar algunas técnicas de**

- estudio** en el caso que nos ocupa”
- “Mi principal reto pedagógico fue **comunicarme** con la persona lo cual fue sumamente complicado porque considero que no está situada en un mundo real, le faltan muchos conceptos que son aplicables en el área de programación y que la persona confunde. Lo que quiero decir fue sumamente complicada la **comunicación** en ese sentido”.
 - “El principal reto pedagógico fue el de **comunicación y transmisión de información y conocimiento**”
 - “**Cómo poder hacerle para que entendiera** el despejar las fórmulas que se emplean en la materia”
 - “**Comunicarme** con la persona para enseñarle los temas y también darle las instrucciones respeto a los trabajos en las tareas que tenía que llevar a cabo”
 - “El **diseño de estrategias que fueran más visuales**”
 - “Para mi significó **no estar preparado para la comunicación** con la persona, no saber cuáles eran sus limitantes, pues solo me seguía con la mirada sin poder determinar si era receptiva”
 - “Bueno pues sí realmente la primera vez que noté que tenía a persona con capacidad diferente si me preocupé porque no es una materia tan fácil de asimilar para una persona normal pues con mucha más dificultad lo iba a poder lograr una persona con una capacidad diferente, ya que se ven en ciertos lenguajes de programación o instrucciones de un lenguaje de programación que muchas veces la palabra o el comando no refleja el lenguaje de programación. Entonces mi preocupación con la persona era **cómo darle a entender sobre todo porque los comandos generalmente son en el idioma inglés y la persona con mucha dificultad entendía español**, entonces ahí en el reto era tratar de hacerle comprender los comandos, pero realmente fue muy difícil”
 - “Bueno el primer reto pedagógico de entrada fue **querer aprender lo que es el lenguaje de sordomudos** en las palabras básicas como los saludos buenos días, buenas tardes o buenas noches. Cuestiones como cómo acércate para dar indicaciones como tarea exposición ejercicios o para revisar quizás no un aprendizaje al 100% para personas con este tipo de de características diferentes a los demás”
 - “**No sentí ningún reto porque su representante de familia hizo hincapié en que se le diera un trato igual que a todos sus compañeros**”
 - “Inicialmente el primer contacto fue con su **representante de familia** quien me informó de la discapacidad de la persona y dicho representante le **di a conocer cuál era mi forma de trabajo**. la cual consiste en que dispongo de la plataforma en la cual publico todos los contenidos de la materia y ahí mismo se publica una tabla de actividades que tienen que realizar y sus fechas de entrega”

- “Lo más complicado de tratar con alguien que no te escucha es darte a entender, ya que **como profesor nunca había recibido capacitación en cuanto al lenguaje de señas y otra dificultad es que la persona tampoco lo maneja**. El reto al que me enfrente es que **en un grupo tan numeroso donde hay diversos tipos de aprendizaje cómo hacer para enfocarme en una persona sin discriminar a los demás si yo empleaba material visual estaba dejando a un lado a los que tienen otro tipo de aprendizaje como el kinestésico o auditivo**”
- “El reto fue muy fuerte, ya que me enfrentaba a una persona con una discapacidad doble es decir sordo-muda, fue un choque muy fuerte ya que **no sabía cómo le haría para que me entendiera**, anteriormente tuve a un alumno con la misma discapacidad y de la misma carrera, pero él sí sabía leer los labios, cosa que me facilitó la comunicación con él. En el caso de esta persona fue diferente pues no sabe leer los labios. Durante toda una semana estuve pensando cómo le iba hacer”
- “**Buscar las herramientas didácticas** apropiadas para llevar acabo objetivamente el proceso enseñanza-aprendizaje de la persona”
- “Dada la naturaleza de la materia se prestaba **para explicar con imágenes y siguiendo los movimientos de las opciones de pantalla de la aplicación**”
- “Los retos pedagógicos se dan en todas las materias, ya que nos

topamos con diferentes tipos de inteligencias, y el poder llegar a cada uno de ellos es el reto principal, en el caso particular con esta persona fue el de **aprender a desaprender, ya que yo contaba con metodologías establecidas, las cuales tuve que modificar con la persona**. El estar en continua modificación de la forma de llevar a cabo mi clase, para que se diera el aprendizaje”

- “El principal reto pedagógico es **hacer que aprendas lo que marca el programa** superando sus deficiencias físicas”
- “En la materia fue **el hacerme entender a través de las diapositivas, ejemplos y ejercicios**. Para la materia de redes de computadoras no hubo grandes retos ya que esta materia se basa en teorías y prácticas de laboratorio en equipo por lo que la persona se apoyaba con sus compañeros”



Respecto a las metodologías de enseñanza utilizadas, métodos de evaluación y medios de comunicación se preguntó a cada profesor las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas (HACE), a continuación, se presentan las estrategias que consideraron fueron de mayor efectividad (VE):

- **Metodología de enseñanza**
 - Asesorías individualizadas. En donde la comunicación era mediante mensajes escritos en

hojas de papel y en otras ocasiones mediante la computadora.

- Diapositivas destacando los conceptos más relevantes
- Videos subtítulados
- Lecturas
- En el pizarro al iniciar las clases se le escribían las indicaciones de la lo que se iba a abordar.
- Material visual
- **Métodos de evaluación**
 - Resúmenes
 - Trabajo en equipo
 - Apuntes en su libreta
 - Tutorías entre pares
 - Exámenes individuales
- **Medio de comunicación**
 - Escribiendo en hojas de papel
 - Por medio de la computadora
 - Por medio de sus compañeros de equipo
 - Escritura en el pizarro
 - Señas (pero no lenguaje de señas)
 - Por medio de presentaciones Power Point
 - Correo electrónico

OYE

¿Qué escucha en su entorno sobre su reto pedagógico y su alumno?

Ante la pregunta de los comentarios que recibía por parte de otros profesores y estudiantes las respuestas fueron:

- “El problema no es tuyo, apóyate en sus compañeros y que ellos le ayuden”
- “De alumnos: no debería de haberse inscrito en esta escuela”
- “Sus compañeros de clase le aceptaban ... sus compañeros intentaron que se nos enseñara lenguaje de señas para tener una mejor comunicación, pero no fue posible debido a que desde pequeño no lo aprendió ...”

- “Debió elegir otra carrera”
- “Debe ser más autosuficiente”
- “No se le puede dar un trato igualitario”
- “Me declaro incompetente para ser su profesor, no tengo la preparación para atender un caso así”
- “Se retrasa con las actividades en clase porque no entiende lo que tenía que hacer como lo tenía que hacer y tenía que pedir ayuda a sus compañeros”
- “No escuché nada ni de maestros, ni compañeros, al contrario, sus compañeros fueron de apoyo, pues les preguntaba cómo le hacían para poder comunicarse”
- “No escuché nunca comentarios de nadie, se debe a que nunca comenté el caso con mis compañeros y creo que sus compañeros la aceptaron de buena manera”
- “Otros profesores también batallaban mucho. Busqué orientación con ellos para ver cómo estaban ellos llevando el caso, pero pues me encontré con la misma situación que ellos: también estaban batallando. Por parte de sus compañeros que le apoyaban solamente que estaba batallando para transmitirle algún conocimiento”
- “En el aula algunos compañeros le auxilian y le apoyaron, pero también está la otra parte que se aleja porque no saben cómo comunicarse”
- “No tenemos las capacidades necesarias para enseñarle”
- “Escuché comentarios que algunos de mis compañeros le pasaron por no tener problemas y

- además siempre aprovechó el trabajo en equipo”
- “Los comentarios que se escuchaban con respecto a ella variaban de la parte docente donde algunos compañeros manifestaron su incompetencia para poder enseñar alguien con esas características ya que nunca se había recibido capacitación al respecto. Por parte de sus compañeros manifestaban que era muy difícil la comunicación y qué algunas palabras para el alumno tenían un significado diferente”.
- “Que bueno que está en esa ingeniería y no con nosotros, es tu problema, tú debes de saber cómo vas hacerle para que te entienda”
- “Es una persona que requiere de mayor tiempo de asesoría y no dispongo de tiempo extra-clase para dedicárselo”.

- “Los pocos comentarios que llegaron a mi fueron negativos y a forma de queja, no existía ninguno que fuera en pro de él o que me sirviera de retroalimentación a mí”
- “Previo a la impartición de la materia la opinión de una terapeuta de lenguaje me dijo que debía yo de impartir mi clase exactamente igual que como lo hago tradicionalmente ya que nuestra institución no es una escuela de educación especial”
- “Depende mucho de los compañeros”



En la tabla 1 se presentan los sentimientos externados por los profesores frente al reto de saber de tendría un alumno con capacidades diferentes, así como durante el transcurso del curso y al final

Tabla 1.
Sentimientos de los docentes entrevistados

Sentimientos		
Antes	Durante	Después
“Como no es la primera vez que tengo un alumno con discapacidad, yo trabajé como siempre, se estableció el compromiso de no faltar, entrega de tareas y trabajo en equipo, siempre vigilando que estuviera involucrado en las tareas”	“Revisar todos los días su libreta, y no había mayor problema”	“Al final me sentí un poco frustrado ya que en realidad pasó por los trabajos en equipo”
“A los 15 días me sentí frustrado , ninguna actividad propuesta que es un medio para alcanzar un objetivo dio resultado, ya que para lo anterior se necesita imaginación y creatividad (misma que no se dio por las características del alumno)”.	“ Presionado por no encontrar alguna metodología que diera resultados pues el concepto que tiene de las cosas es limitado, así como sus conocimientos”.	“ Amenazado... ”

Continúa...

Continuación.

Antes	Sentimientos Durante	Después
<p>“Cuando me enteré que iba a tener un alumno con discapacidad auditiva me sentí muy inquieta y con mucha responsabilidad para lograr cumplir con el objetivo de transmitirle mis conocimientos... leí acerca de cómo transmitir desde mejor manera y llegué a la conclusión de que tenía que aprender el lenguaje de señas, pero no fue posible pero sí sentí bastante frustración también en ese sentido”.</p>	<p>“Una vez que establecimos que teníamos que comunicarnos de manera escrita me sentí un poquito más cómoda y traté de que entendiera un poquito, lo que finalmente no se logró de una manera óptima por la falta de percepción del mundo real en la que el alumno se desenvuelve”.</p>	<p>“Al final me sentí muy frustrada puesto que no logró tener el conocimiento requerido para cursar la siguiente materia y afectivamente yo me sentía unida por la convivencia que tuvimos pero académicamente consideraba que era un daño aprobarle cuando no tenía las competencias mínimas requeridas para la siguiente materia y me provocó una enorme frustración y un sentimiento de culpabilidad por no haberle puesto una calificación aprobatoria y tuve una lucha entre ética y mi parte emocional que fue un poquito difícil de superar”</p>
<p>“Angustia de no saber qué hacer”</p>	<p>“Impotencia por no conocer herramientas o formas para facilitarle más su aprendizaje y que no dependiera del trabajo de otros”</p>	<p>“Frustrada porque sentí que no hice lo suficiente, ni lo más adecuado y sin la seguridad de que haya apropiado de manera adecuada el conocimiento”</p>
<p>“Antes de empezar el curso que sentí una gran responsabilidad poder cumplir como maestro”</p>	<p>“Sentía un poco de frustración porque sentía que no me podía comunicar bien con el alumno”</p>	<p>“Me queda la duda de respecto a si logre los objetivos académicos con el alumno”</p>
<p>“Preocupada, por temor a que no llevara el mismo ritmo que el resto del grupo, por desconocer antecedentes académicos del alumno”</p>	<p>“Con mayor responsabilidad por tener que diseñar los materiales de manera visual para que los pudiera entender, además de perder tiempo en las notas en pizarrón y en el cuaderno”</p>	<p>“Decepcionada por no tener la seguridad de la comprensión de los materiales, ni alcanzar las competencias”</p>
<p>“Preocupado por no establecer una buena relación y comunicación con ella”</p>	<p>“Bien por ella porque de alguna manera ella ha puesto su mejor esfuerzo para llegar hasta esta institución”</p>	<p>“Bien, porque realicé mi mejor esfuerzo”</p>
<p>“Bien cuando me enteré que iba a tener un alumno con capacidades diferentes fue como de un poco de preocupación por tratar de transmitirle lo de la materia”</p>	<p>“Un poco de estrés y de frustración porque no logras que ella entienda las cosas que le estás transmitiendo no lo asimila bien”</p>	<p>“Un trago amargo...impotencia de no poder trasmitirle al alumno con capacidad diferente lo que uno pretende...”</p>
<p>“Al principio me emocioné y me dije: voy a prender ciertas palabras de lenguaje sordomudo para comunicarme, excelente se le oportunidad a ese tipo de personas de seguir estudiando para realizarse”</p>	<p>“Cuando supe que el alumno no sabía el lenguaje sordomudos me sentí frustrada me dio miedo, hasta incluso desesperación ...”</p>	<p>“Al final sentí alivio de un peso emocional en el sentido de que traté de ayudare, pero siempre queda esa duda de pude haber hecho más ...”</p>

Continúa...

Continuación.

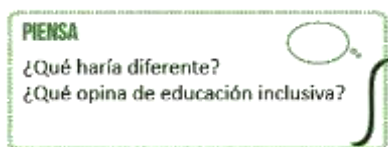
Antes	Sentimientos Durante	Después
"Alarmado por no saber qué hacer"	"Conforme avanzó el curso dejé de sentir presión al ver que algunos de sus compañeros la apoyan con sus trabajos, además de saber que debía dársele un trato igual que a los demás"	"Frustrado por no haber logrado que aprendiera realmente aún y cuando sus calificaciones podrían ser en su mayoría aprobatorias"
"Inicialmente me sentí un poco confundido al no saber cómo interactuar con el alumno y cómo comunicar y expresar las ideas"	"el semestre sentí un poco de frustración al no saber si comprendía totalmente los temas, sentí también sentimientos como compasivo, en ciertas ocasiones también me sentí desconcertado porque realmente no había una forma de comunicación directa con ya que siempre era a través de terceros o alguien de la familia o un compañero"	"Preocupado porque conmigo paso la primer materia pero la segunda materia ya no y eso me llevó a tener dudas si realmente el alumno estaba lo suficientemente capacitado como para haber llegado tan lejos"
"Cuando me enteré mi primera impresión fue preocupación, nunca había recibido capacitación para impartir cátedra alguien con esas características"	"En muchas ocasiones sentí impotencia al no poder expresar mis conocimientos hacia esa persona porque trataba de explicar empleando mi voz y sólo se me quedaba viendo con cara de interrogación le señalaba el material en las diapositivas y aun así no podía hacerme entender"	"Al final de la materia el apoyo que recibió por parte de sus compañeros en algunos trabajos en equipo le ayudó a pasar la materia sin embargo en las actividades individuales dejó mucho que desear en su aprovechamiento y también me quedó un sentimiento de impotencia al no poder contribuir al 100% a su formación"
"Con miedo por no tener las herramientas necesarias para atender a este tipo de alumnos"	"Soledad por no encontrar apoyo en mis compañeros, al plantearles el estrés que me causaba el no poder hacer que se apropiara del conocimiento"	"Cansada intelectualmente al final del semestre y con mucho estrés"
"Preocupada, porque considero que no tenemos las herramientas suficientes para atender casos así"	"Preocupada pero ocupada, buscando elementos que me permitieran llevar a cabo mi cátedra de la mejor manera posible, tanto para el alumno como para el resto del grupo"	"Medianamente satisfecha, ya que el proceso Enseñanza-Aprendizaje no se cumplió al 100%"
"Al enterarme que tendría como alumno a una persona con capacidades diferentes, me preparé para atenderla de la mejor manera, sabía que debería considerarle como alumno regular"	"La responsabilidad de que aún y cuando debía considerarle como alumno regular, el dedicarle mayor tiempo e intentar estrategias para explicarle"	"Reconocer que requería dedicar mayor tiempo del que se le dedicó en asesoría, y aún con el tiempo extra dedicado no se logró el mismo nivel de aprendizaje que el resto del grupo"

Continúa...

Continuación.

Antes	Sentimientos Durante	Después
“Me enteré cuando entre al salón, y la verdad lo primero que sentí fue temor , ya que nunca había tenido un alumno con las capacidades que tenía el”	“A veces frustración , ya que no tenía la certeza de que lo que yo estuviera enseñando, en verdad lo comprendía, y al verlo después de las exposiciones me sentía satisfecha de al menos en mi clase incluirla al grupo”	“Me quedé conforme, siento que pude haber hecho más por él, pero me faltan conocimientos pedagógicos para atender ese tipo de casos”
“El sentimiento que tuve al inicio del semestre es una gran responsabilidad por lograr que los muchachos se queden con el conocimiento que uno trata de transmitirles”	“Durante el curso el reto de comunicarnos con una persona con capacidades diferentes”	“Al final del semestre tuve un sentimiento de frustración por no haber logrado que se apropiara de todo el conocimiento que yo quería que tuviera”
“Compromiso”	“ Compromiso ”	“ Dudosa y confundida si había logrado el aprendizaje esperado”

Fuente: Este estudio con base en el trabajo de campo realizado.



La pregunta final en la entrevista fue sobre la opinión de educación inclusiva en general y focalizada en futuros casos que se pudieran presentar de tener un alumno con el mismo tipo de discapacidad. Al respecto, algunas de las opiniones fueron:

- “**Todos tienen derecho a educación, siempre y cuando demuestren que su capacidad cognitiva** es la suficiente para afrontar los retos de ser estudiante de educación a nivel superior, además de **que cuenten con las facilidades físicas** de mobiliarios, accesos y equipos que les faciliten su formación y prácticas requeridas”
- “Existen personas capacitadas y lugares especiales que favorecen el desarrollo de las capacidades cognitivas. **La inclusión educativa en este caso está fuera de toda realidad en la educación técnica superior**”

- “Creo que **la educación inclusiva favorece la integración de estas personas a la sociedad siempre y cuando ellas cuenten con las herramientas que les permitan una buena comunicación con el entorno que las rodea**. Se requiere mucha paciencia por parte de los profesores para entender el entorno de la persona en situación de discapacidad y de esta manera dedicarle tiempo para obtener unos mejores resultados”
- “**Que se deben adecuar los materiales a las discapacidades de las personas, pero lo tiene que hacer quien sabe de ello**, conocer alguna metodología que asegure la comprensión y resolución de los ejercicios”
- “Como por ley se tienen que aceptar, **uno debe de ver la mejor manera de integrarlos al grupo** y asegurarse que pueda entender hasta donde sea posible”
- “Opiniones que sí se debe de apoyar a personas con discapacidad parte de las instituciones educativas. Pero esto implica **que tenemos que estar**

preparados los maestros y el ambiente en general. Qué debe ser accesible para tipo de personas con una limitante y, sobre todo, también los directivos deben de tener sensibilidad dependiendo del tipo de problemática que muchas veces nos enfrentamos los maestros en las aulas”

- “Es bueno para ellos, pero **hay que estar preparados con capacitación, infraestructura y programas**”
- “Estoy a favor, pues no se debe de negar esta oportunidad. Solo **que falta preparación en los docentes como en ellos**, se requiere asesoría para llevar a cabo con éxito su educación”
- “**Me parece importante que el Tecnológico tenga ese filtro para que las personas con alguna discapacidad** al menos tengan la manera de comunicarse de alguna manera con sus semejantes con el profesor porque cuando no se tiene ninguna manera de comunicarse es muy difícil”
- “**Es una locura es una utopía cuando no se tienen los recursos, cuando falta la preparación, la capacitación** incluso los elementos didácticos hasta por si decirlo porque no tenemos incluso libros en braille que yo sepa. Al menos este pero coordinando esfuerzos con capacitación con insumos con la buena disposición tanto de los jóvenes como de los maestros puede llegarse algo muy bueno Eso habla bien de la institución nótese que no es discriminatorio, no al contrario, es bueno pero si lo van a lanzar al vuelo así porque si vamos a entrar todos en un caos total porque vamos a suponer que lo que estamos haciendo está bien y no sabemos si

está bien ni sabemos si es lo mejor para la persona en situación de discapacidad”

- “Creo que, desde el punto de vista humano, son lo mejor. Pero para fines prácticos **deben ser canalizados a escuelas profesionales adecuadas**, las cuales me parece que no existen o son escasas”
- “Creo que **se nos tiene que capacitar en temas de este tipo** para estar en condiciones de atender a estudiantes que estén en similares condiciones”
- “Es un derecho que la ley le otorga, por lo que creo que las instituciones deben de ir adaptando poco a poco sus instalaciones para recibir a más alumnos, y **pensar en un plan de estudios flexible para este tipo de alumnos**”
- “El concepto es muy bueno, sin embargo, **se debe seguir un proceso de planeación institucional** para poder llevar a cabo con resultados al 100%”
- “Son bienvenidos todos, pero **que cuenten con las capacidades cognitivas suficientes** para asumir el reto de estudiar una ingeniería”
- “Estoy a favor de esta, ya que todos tenemos derecho a la educación, solo pediría que se nos capacite y **se nos otorguen las herramientas necesarias para dar un mejor servicio a estos alumnos**”
- “Si tuviéramos un caso similar ahora sé que es posible **gestionar una persona que le pueda traducir a través del lenguaje de señas para que la acompañe a lo largo del curso** con lo que pienso que pudiéramos solventar la comprensión de las sesiones de clase ya que no tenemos la certeza

de que estoy comprendiendo el tema adecuadamente”

- “Hoy en día es parte de las políticas públicas de los gobiernos hacer de todos los servicios que se prestan unos servicios incluyentes por lo que si el Instituto está dispuesto a aceptar personas en situación de discapacidad considero que debe estar también dispuestos a **ayudar en la gestoría para que estas personas puedan aprovechar de mejor manera su estancia en el Instituto**”
- “Que los jóvenes con alguna discapacidad en estos tiempos pueden **apoyarse mucho con lo que son las tecnologías de la información y facilitar mucho el aprendizaje.**”

Conclusiones

El caso particular que se documenta en este estudio, ocurrido en uno de los programas de Ingeniería del Instituto Tecnológico de Durango, México, evidencia la necesidad de preparación que se tiene de los docentes para asumir los retos de educación inclusiva a nivel de educación superior. La formación de este alumno con discapacidad auditiva, llevó a sus profesores a vivir dos realidades durante el periodo de formación: por un lado, la motivación a ser creativos para desarrollar herramientas y formas de comunicación efectiva con el alumno, pero por otro, sentir frustración por no contar con elementos de ayuda diseñados por expertos para atender de mejor manera el reto pedagógico al que se vieron enfrentados.

Al igual que pasa con este caso, es posible que otros colectivos de instituciones públicas de educación superior mexicanas, requieran de un acompañamiento periódico y especializado a través de expertos en la materia, para el personal docente tanto

como para los alumnos que presenten discapacidad, con el fin de asegurar una mayor efectividad y calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con problemas de oído y/o habla.

Referencias

- Castro Monge, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 31-54.
- CNDH. (2016). *Discapacidad - Tipos de Discapacidad*.
- Corredor Acuña, A., & Loaiza Alvarez, L. Á. (2014). Cultura Lingüística Institucional para Inclusión a la Educación Superior de la Población Sorda. *TECCIENCIA Revista de Investigación, Edición es*, 57-64.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGrawHill México.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de la revolución pendiente. En *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down* (pp. 26-46). Granada, España: Down España.
- Gasca, J., & Zaragozá, R. (2014). *Designpedia. 80 herramientas para construir tus ideas*. LID Editorial Empresarial.
- INEGI. (2010). Clasificación de Tipo de Discapacidad. *Inegi*, 1-55.
- Megias, J. (2012). El mapa de empatía, una poderosa herramienta para realizar una adecuada segmentación de la clientela. Blog Javier Megias.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson.
- SENA. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*.
- SEP. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC*.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Universidad CEMA, Buenos Aires Argentina*, 1-37.
- Yin, R. K. (2014). *Case Research Study* (5th ed.). Sage Publications.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. UN ESTUDIO DE CASO

EVALUATION OF LEARNING. A CASE STUDY

Norma Yadira Lomas González

SEED-IUNAES

yadilogo@hotmail.com

Heriberto Monárrez Vásquez

Esc. Prim. Víctor Manuel Sánchez García-IUNAES-ReDIE

heriberto-mv@outlook.com

Resumen

La evaluación de los aprendizajes representa actualmente, un tema conveniente para la rendición de cuentas y en educación, el informe de la transparencia de la información se presenta a través de las diferentes evidencias de evaluación realizadas por los docentes a sus alumnos. El presente trabajo tuvo como objetivos fundamentales Identificar la concepción que tienen los docentes de la evaluación de los aprendizajes; describir el tipo de evaluación de los aprendizajes que utilizan; describir las características de los instrumentos de evaluación que emplean; analizar las ventajas y desventajas, desde la perspectiva de los docentes, del tipo de evaluación de los aprendizajes con sus alumnos y describir la manera en la que usan los docentes el manejo de evidencias de aprendizaje en la evaluación. Para ello se remitió a la investigación cualitativa, se recurrió al método de estudio de caso, como técnica el cuestionario de preguntas abiertas para el levantamiento de la información. Las principales conclusiones fueron que los docentes aún tienen una conceptualización sobre la evaluación en proceso de transición de una medición a una evaluación formativa, en donde la prueba objetiva es el eje central para evaluar a sus alumnos; sin embargo, se destaca que los docentes reconocen la importancia que tiene el enfoque formativo y la tipología de la evaluación de los aprendizajes; pero, continúan centrándose en el alumno, más que en su proceso y el logro de los aprendizajes.

Palabras clave: Estudio de caso, evaluación de los aprendizajes.

Abstract

The evaluation of learning currently represents, convenient for accountability and education issue, the report of the transparency of the information is presented through the different evaluation evidence made by teachers to their students. This work was fundamental objectives Identify the conception that teachers have of learning assessment; describe the type of learning assessment using; describe the characteristics of assessment tools that use; analyze the advantages and disadvantages from the perspective of teachers, the type of assessment of learning with students and describe the way in which teachers used the handling of evidence in assessing learning. For it was referred to the qualitative research it was used the method of case study, as a technique of open questions questionnaire for gathering information. The main conclusions were that teachers still have a conceptualization of the evaluation process of transition from one measurement to formative assessment, where the objective test is the lynchpin to assess their students; however, it stresses that teachers recognize the importance of the training approach and the type of learning assessment; but they continue to focus on the student rather than the process and the achievement of learning.

Keywords: Case study, assessment of learning

Introducción

La evaluación es un proceso complejo, sobre todo en el ámbito educativo porque intenta evaluar de manera integral a diversos actores tales como los alumnos, los maestros, los planes y programas de estudio, el currículo entre otros.

Pero en lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes constituye un proceso sistemático cuya atención se centra más en los aprendizajes que en los alumnos; constituye una herramienta para que el docente a partir, de las evidencias de aprendizaje pueda emitir un juicio, retroalimente y analice las áreas de oportunidad en relación al logro de los aprendizajes del alumno durante su formación. El Plan de Estudios (2011, como se citó en SEP, 2012) define a la evaluación de los aprendizajes como:

Un proceso que busca información para tomar decisiones, demanda el uso de técnicas e instrumentos para recolectar información de corte cualitativo y cuantitativo con objeto de obtener evidencias y dar seguimiento a los aprendizajes de los alumnos a lo largo de su formación en la educación básica (p. 20).

Con esta concepción se deja en la educación tradicional la definición de evaluación que equivalía a medición del alumno y valorar si éste era apto para el grado que cursaba.

La justificación de haber realizado una investigación más sobre evaluación, siendo un tema tan trillado, se justifica porque los docentes no tienen clara la concepción de evaluación y vagamente emplean la tipología de la evaluación al valorar a sus alumnos. Así pues, esta investigación es un estudio de caso en donde los docentes como actores principales y encargados de realizar una evaluación de los aprendizajes con carácter

formativo. La evaluación de los aprendizajes que los docentes llevan a cabo dista mucho de lo que se dice y destaca con la conceptualización que tienen de la evaluación. La investigación resulta conveniente porque, identifica los elementos pertinentes para delimitar el tipo de evaluación que cada docente realiza, el apego de la misma al principio pedagógico y a la RIEB de los planes y programas de educación básica 2011. A fin de que sean los docentes quienes se concienticen de su práctica docente y consideren los referentes para establecer los criterios de evaluación pertinentes para sus alumnos; y finalmente, adecuen los instrumentos de evaluación para la obtención de las evidencias de aprendizaje

Pero además la evaluación de los aprendizajes puede impactar tanto en el nivel de los aprendizajes esperados como en el desempeño de los docentes.

Se aplicaron cuestionarios a los docentes de la escuela primaria y en ellos se destaca que no están familiarizados con la tipología de la evaluación de los aprendizajes y continúan reproduciendo el mismo patrón de medición de la escuela tradicional.

Planteamiento del problema

Así en la escuela primaria se ha observado que los resultados obtenidos en el proceso de evaluación de los aprendizajes la sitúan en el nivel de la media aritmética, a pesar de las características contextuales de la escuela, la mayoría de los alumnos reflejan aprendizajes poco afianzados.

La mayor parte de los docentes tienen muchos años trabajando en la escuela; algunos de ellos aún se encuentran en la transición del modelo tradicionalista al constructivista; presentando sólo una tipología de la

evaluación: la sumativa, porque se puede observar que aún les cuesta adaptarse al desarrollo de una evaluación formativa la cual contempla a la evaluación como un proceso versus instrumento de medición.

Esta temática se presenta para su estudio debido a que particularmente, se pretende conocer cuál es el tipo de evaluación que utilizan comúnmente los docentes y analizar el impacto que con ella se genera en la evaluación de los aprendizajes.

Es precisamente que no sólo se pretendió dar respuesta al planteamiento anterior, sino que además surgieron otras interrogantes que fue necesario analizar para posteriormente iniciar con un estudio más a profundidad en relación a la evaluación de los aprendizajes.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es la concepción que tienen los docentes de la escuela primaria de la evaluación de los aprendizajes?
2. ¿Qué tipo de evaluación de los aprendizajes utilizan los maestros?
3. ¿Cuáles son las características de los instrumentos de evaluación que utilizan los maestros?
4. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas, desde la perspectiva de los docentes, del tipo de evaluación de los aprendizajes que utilizan con sus alumnos?
5. ¿De qué manera utilizan los docentes el manejo de evidencias de aprendizaje en la evaluación?

Objetivos de Investigación

El proceso de evaluación conlleva a realizar un replanteamiento en la práctica docente por lo que la presente investigación considera los siguientes objetivos:

1. Identificar la concepción que tienen los docentes de la escuela primaria de la evaluación de los aprendizajes.
2. Describir el tipo de evaluación de los aprendizajes que utilizan los maestros de la escuela.
3. Describir las características de los instrumentos de evaluación que utilizan los maestros de la Escuela Primaria.
4. Analizar las ventajas y desventajas, desde la perspectiva de los docentes, del tipo de evaluación de los aprendizajes que utilizan con sus alumnos.
5. Describir la manera en la que utilizan los docentes el manejo de evidencias de aprendizaje en la evaluación.

Metodología

El método elegido para esta investigación fue el Método de Estudio de caso. El cual es un método que, si bien no tiene predefinida una postura epistemológico-metodológica. Por ello, es el método perdido, por decirlo de algún modo porque sirve perfectamente al propósito de unos intereses positivistas, hermenéutico interpretativos o críticos según sea el uso que se le quiera dar. Así en la investigación, para llenarse de contenido epistemológico y metodológico, debe definirse, desde su inicio, de una postura epistemológica, de una elección metodológica, de unos métodos específicos, de observables, de

unas técnicas y de los instrumentos concretos.

De esta manera, es posible que se encuentren estudios de caso con una postura epistemológica positivista, con una elección de metodología cuantitativa, asumiendo el método estadístico, y habiéndose trabajado el campo con la técnica de encuesta; pero, al mismo tiempo, se pueden hallar estudios de caso, cuya postura epistemológica sea la hermenéutico interpretativa, la elección de la metodología haya sido cualitativa, el método asumido haya sido el fenomenológico y la técnica usada la entrevista profunda.

No obstante, para este estudio me centraré en la investigación cualitativa, para contrastar el proceso de indagación del fenómeno en cuestión, utilizando el método de estudio de casos el cual implica un entendimiento comprensivo, una descripción extensiva de la situación y el análisis de la situación en su conjunto, y dentro de su contexto.

Por ende, el método de estudio de casos se encuentra orientado específicamente a estudios centrados en un objeto, persona, grupo, comunidad y/o institución, de manera directa y delimitada. Además, se busca mediante este método, la construcción de un conocimiento amplio respecto de alguna realidad que al mismo tiempo que es única y concreta, puede ser emblemática y representativa de otros casos similares.

Desde dicha perspectiva en la investigación interpretativa es el sujeto de estudio al que hay que describir, conocer su realidad y comprenderla a través de la visión de los sujetos de estudio.

En este estudio se consideró como técnica a la entrevista y como instrumento al cuestionario de preguntas abiertas ambos adecuados para recuperar información de campo, acorde a los objetivos y a las preguntas planteadas en la investigación en cuestión.

La información se categorizó de manera lineal y axial para determinar el problema a solventar.

La investigación se llevó a efecto con el personal docente de una escuela de educación primaria, perteneciente a la zona escolar número 21 del sector 02, de la ciudad de Durango.

Resultados

En el levantamiento de la información se presentaron como situaciones favorables: la disposición de la mayoría de los docentes informantes, para contestar el cuestionario; el tiempo en el que se hizo el levantamiento y la autorización del director de la institución para llevar a cabo este proceso

Se realiza una categorización que representa un esquema organizador de los conceptos que se encuentran presentes en la investigación para describir un contexto real, el cual constituye parte del proceso básico del análisis de la información. Como es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información. Para ello distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en micro aspectos. Estas categorías y subcategorías fueron construidas antes del proceso recopilatorio de la información y surgieron de las preguntas que se incluyeron en el cuestionario que se les aplicó a los informantes. Estas categorías surgen dentro de la investigación a partir de la formulación de los objetivos con su correspondiente desglose en subcategorías, constituyendo así el estudio que orienta y direcciona el diseño de los

instrumentos recopiladores de la información.

Según Latorre, (2005) las categorías se refieren a situaciones, contextos, actividades, comportamientos, procesos, etc. que tienen aspectos significativos que a su vez se dividen en sub-categorías que pueden ser causas, condiciones, consecuencias, etc.

Posteriormente se procedió a organizar y analizar las categorías las cuales surgieron en base al análisis de la Tabla 1

Cuadro de categorías y subcategorías de la investigación.

Categorías	Nomenclatura	Subcategoría	Nomenclatura
Proceso de evaluación	C1 PE		
Tipología de la evaluación	C2 TE	Tipos de evaluación utilizados	SC1TE
Evaluación de los aprendizajes esperados	C3 EAE		
Criterios e indicadores de la evaluación de evaluación	C4 CE		
Manejo de la información	C5 MI		
Comunicación de resultados	C6 CR		
Procedimiento para establecer criterios de evaluación	C7 PR		
Evaluación según la temporalización	C8 ET		
Evaluación por agentes	C9 EPA		
Técnicas e instrumentos de Evaluación	C10 TE	Uso de las técnicas e instrumentos de evaluación	SC2IE
Perspectiva de la mejora de la evaluación	C11 PME		
Apoyo oficial	C12 AO		

Fuente: Elaboración propia 2016.

Para Guzmán y Alvarado (2009, como se citaron en Vásquez, 2013, p.55) al analizar la información recabada “se propone una secuencia de pasos en el análisis de datos cualitativos dentro de los cuales pueden elaborarse diagramas trazando líneas entre las categorías para hacer evidentes las interrelaciones que

puedan presentarse (causa-efecto, contradicción, semejanza)”.

Precisamente en base al análisis teórico de la evaluación de los aprendizajes y su contraste con la información recaba en las encuestas y sus participantes, permitió la elaboración del siguiente modelo representativo (figura 1).



Figura 1 Modelo de análisis categorial
Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Posteriormente al análisis de las categorías en el levantamiento de la información mediante el instrumento del cuestionario en donde se puntualiza que la conceptualización que los docentes tienen sobre evaluación se deduce aún se encuentran en proceso de transición de una medición a una evaluación formativa, sobre todo en aquellos que cuentan con más años de servicio para quienes la prueba objetiva es el eje central para evaluar a sus alumnos; Por otra parte, en relación a la tipología, se puede decir, que se identifica que la mayoría de los informantes tienen cierta noción sobre la misma pero confunden los tipos de evaluación con los tipos de examen, lo cual indica que la concepción de evaluación y de tipología no está lo suficientemente clara para los docentes y que el tipo de preparación y años de servicio influye en ello.

Resulta no menos importante, destacar que para presentar la información o evidencias de los aprendizajes de los alumnos es conveniente que los docentes diferencien las estrategias, técnicas e instrumentos para manejar la información; siendo además conveniente al momento de comunicar la información de forma clara y oportuna a los padres de familia, al colectivo y supervisión escolares; pero sobre todo a los alumnos quienes constituyen el centro de la evaluación; por ende, olvidamos su autoconcepción, autoestima y motivación para aprender y propiciar con ello, la autorregulación. Por consiguiente, para los docentes esta comunicación está orientada para reorientar su intervención y de igual manera orientar a los padres de familia para que reconozcan el proceso de aprendizaje y el logro de los aprendizajes esperados de sus hijos.

Los docentes deben considerar la evaluación formativa desde el momento de planear para la organización de los

procedimientos de evaluación y su especificidad para el logro de los aprendizajes esperados; debido a que, los informantes presentan criterios muy generales, les falta hacer un análisis más detallado de los criterios exponerlos de una manera más específica a todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- SEP. (2012). *Herramientas para la evaluación en educación básica*. México, D.F.: Secretaría de educación Pública.
- Vásquez García, D. J. (2013). *Aspectos que subyacen en el intercambio de experiencias entre docentes*. Durango: Tesis no publicada.

LA TUTORÍA SUBGRUPAL PARA MEJORAR EL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍAS (PIT) EN LA ESCUELA NORMAL J. GUADALUPE AGUILERA

THE SUBGROUP TUTORING TO IMPROVE THE FUNCTIONING OF THE INSTITUTIONAL PROGRAM OF TUTORIAS (IPT) IN THE NORMAL SCHOOL J. GUADALUPE AGUILERA

Vianey Sariñana Roacho

Escuela Normal Rural "J. Guadalupe. Aguilera"
vsroacho@gmail.com

Santa Edén Sariñana Roacho

Escuela Normal Rural "J. Guadalupe. Aguilera"
sarinana4roacho@gmail.com

Miguel Ángel Estrada Gómez

Escuela Normal Rural "J. Guadalupe. Aguilera"
angel_estrada@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo se deriva de una investigación hecha a cerca del trabajo de tutoría subgrupal, tomándolo como un medio a seguir para el funcionamiento del PIT en las instituciones formadoras de docentes. Esta es de corte interpretativo, se recurrió al diario de registro de las observaciones y apreciaciones, encuestas y entrevistas a los estudiantes tutorados. Para la tutoría subgrupal se consideraron dos elementos clave: el trabajo colaborativo y la diversificación de actividades y estrategias; a partir de ello se diseñaron y se trabajaron algunas como: mapas mentales y conceptuales, resúmenes, lectura de libros, trípticos o dípticos, collage, diferentes juegos de mesa; con la intención precisa de contribuir a la formación integral de los estudiantes, tal y como se plantea en el PIT. Esta estrategia trajo consigo mayor compromiso y responsabilidad por parte del tutor y de los alumnos, desarrollo de competencias, incluso habilidades creativas y de argumentación, reflejadas algunas de ellas y en ciertos tutorados, en las aulas y en otros ámbitos formativos como las jornadas de observación y de trabajo docente.

Palabras clave: Tutoría subgrupal, actividades y estrategias, PIT.

Abstract

The current work arises from a research about the subgroup tutorial strategy, taking a different way to make the Institutional Tutorial Program (ITP) really work in the teaching trainer schools. This is an interpretative research, in which the Diary was used in order to register the observations and appreciations, the surveys and interviews were applied to the tutoring students. Two key elements were considered for the subgroup tutorial: the collaborative work and the activities and strategies diversification; from these elements, some of them were designed and applied: mental and conceptual maps, abstracts, reading books, triptychs, diptychs, collages, different board games; with the precise purpose to contribute to the integral training of students, just as it is established in the IPT. This strategy achieved more compromise and responsibility from the tutor and students, competences developing, even creative and arguing skills, some of them have been reflected by few tutoring students, in the classrooms and others training context as the observing and teaching working days.

Key Words Subgroup tutorial, activities and strategies, IPT.

Introducción

La Esc. Nor. “J. Guadalupe Aguilera” es una institución formadora de docentes en educación primaria, con la modalidad de internado y horario discontinuo; cuenta con una matrícula alrededor de 400 estudiantes varones, provenientes de diferentes estados de la República. Esta escuela ha puesto en marcha diversas acciones y actividades por la parte docente en su mayoría, aunque también con la participación de los alumnos con el firme propósito de contribuir a mejorar el desempeño académico.

El Programa Institucional de Tutorías (PIT), implementado a partir del ciclo escolar 2008-2009, es un programa institucional formal y permanente, que requiere el trabajo comprometido y la preparación específica de los tutores, para la formación de profesionales que respondan efectivamente a las exigencias propias y del entorno. En el programa se parte de considerar a la tutoría como un proceso de acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, ofrecida a los estudiantes como una actividad más de su currículum formativo, puede ser la palanca que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior (ANUIES 2002).

A partir de dicha implementación, con el otorgamiento de espacios y equipos para ejercer la tutoría, así como de la comisión encomendada por la parte directiva a los docentes-tutores, se inició con el PIT en tres modalidades: individual en la que solo el docente el alumno se reúnen cara a cara; la subgrupal, donde se reúnen los tutorados con su respectivo tutor para tratar temas o situaciones en común; y la grupal en la que se fusionan todos los estudiantes y docentes que forman parte del PIT, para un evento colectivo como conferencias, talleres u otros.

Actualmente, el PIT se encuentra en una etapa de estancamiento, ya que luego ocho años, los resultados han sido reservados; una de las causas tiene lugar en el ausentismo en algunos tutores y tutorados, otra por el tipo de actividades implementadas en tal espacio, la formación y actualización de tutores, y una más tiene relación con la modalidad de tutoría que mayormente se ofrece: individual.

A partir de esta problemática, se dio inicio con el diseño de un plan de acción tutorial que incluyera actividades y estrategias diversas de acuerdo a las necesidades y gustos de los estudiantes, considerando además las modalidades de tutoría idóneas para su desarrollo eficaz y pertinente, para posteriormente implementarlo y evaluar resultados.

Justificación

El trabajo realizado en el PIT, directamente con los estudiantes que reciben este servicio, se hizo y se continúa con ello, en la búsqueda de poder abatir o disminuir notablemente la problemática de inasistencias; implementar actividades interactivas entre pares; y recurrir a la modalidad de tutoría subgrupal para el logro de los objetivos de dicho Programa, los cuales consideran la formación integral de los estudiantes y el desempeño académico, mediante la atención y apoyo a la formación, el establecimiento de un vínculo entre docente y alumno, identificando intereses y expectativas para trabajar en función de ello.

Asimismo, la vinculación de actividades de tutoría con las curriculares, han posibilitado que los alumnos involucrados en esta investigación desarrollen y fortalezcan algunas competencias implícitas en el campo de formación profesional (genéricas y profesionales), que se ven reflejadas no

solo en su desempeño dentro de las aulas, sino en su trabajo docente en otras escuelas en las que efectúan sus prácticas.

Lo anterior justifica el hecho de diseñar y plantear diferentes actividades y estrategias para coadyuvar favorablemente en el funcionamiento del PIT, así como en la formación integral de los estudiantes, apoyadas evidentemente de teóricos que den soporte a los planteamientos, incluso como un punto de partida para la generación de otras aportaciones relevantes para las instituciones formadoras de docentes.

Referentes teóricos y elementos clave del modelo

En este apartado se dan a conocer algunos elementos teóricos relevantes que sustentan la investigación.

Comenzando por lo que es un Modelo, Caracheo (2002) lo considera como una representación de la realidad, explicación de un fenómeno, ideal digno de imitarse, paradigma, canon, patrón o guía de acción; idealización de la realidad; arquetipo, prototipo, uno entre una serie de objetos similares, un conjunto de elementos esenciales o los supuestos teóricos de un sistema social.

También es una representación parcial de la realidad; esto se refiere a que no es posible explicar una totalidad, ni incluir todas las variables que esta pueda tener, por lo que se refiere más bien a la explicación de un fenómeno o proceso específico, visto siempre desde el punto de vista de su autor (Aguilera, 2000 en Sesento, 2008).

Lo anterior nos ubica en un contexto en el que se deben tomar en cuenta realidades, las cuales pueden ser explicadas desde un punto de vista particular y en función a las experiencias

vividas en el ámbito de la investigación en conjunto con los involucrados.

Respecto a la tutoría, se tiene que Arbizu, Lobato y Castillo (2005) la identifican como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento de los estudiantes y es considerada una actividad docente más. La tipología de la intervención y condiciones de su aplicación son las que determinan el modelo tutorial a aplicar (p.8). En este sentido, lo que define un modelo de tutoría son las acciones, actividades, estrategias, contexto y condiciones.

Además de lo anteriormente citado, la tutoría se define como un proceso de acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, ofrecida a los estudiantes como una actividad más de su currículum formativo, puede ser la palanca que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior (ANUIES 2002).

Sin embargo, la tutoría también puede realizarse en grupo o en subgrupos de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes y de la organización institucional.

Por tanto, es necesario mencionar algunas modalidades de tutoría que se desarrollan en diversas universidades e instituciones, específicamente en la Esc. Nor. "J. Guadalupe Aguilera":

- a) Tutoría Individual: se desarrolla cuando el tutor o alumno disponen de un tiempo para ello y el alumno puede acudir para solicitar una orientación directa sobre problemas académicos concretos, técnicas de trabajo o adaptación al sistema. (Noriega, 2013). Efectivamente, en esta se efectúa una plática o entrevista formal o informal entre tutor y estudiante, en el tiempo y espacio destinado, incluso en los extraoficiales.

- b) Tutoría Grupal: esta modalidad ahorra tiempo y esfuerzo por parte del tutor, dado que los alumnos suelen encontrar dificultades de índole similar (García, 1987). En la Esc. Nor. "J. Guadalupe Aguilera" también se han llevado a cabo este tipo de tutoría, pero solamente para eventos colectivos como conferencias, concursos, cursos, entre otros.
- c) Subgrupal: esta se desarrolla con el grupo de tutorados que corresponden a determinado docente con la función de tutor, es decir, si estos tienen a su cargo ocho alumnos, los reúne a todos en un espacio acordado para tratar asuntos o abordar temáticas en común. Cabe destacar que esta modalidad es la que generalmente ha funcionado mejor que las dos anteriores.

Lo que se pretende con este tipo de tutoría consiste en abordar contenidos o temáticas en común con el pequeño grupo de alumnos que el tutor atiende, generando reflexiones, debate, acuerdos, además de promover la parte axiológica como respeto y tolerancia. En este sentido, tanto actividades como estrategias deben diseñarse cuidadosamente y considerar necesidades de los tutorados, para que tengan efectos verdaderamente positivos en su formación y desempeño académico, y por supuesto en la modalidad subgrupal.

Algunas de las actividades y estrategias que se han desarrollado son:

Elaboración de mapas mentales y conceptuales: donde a partir de información o textos proporcionados por el docente, los estudiantes comienzan a desarrollar el producto solicitado, para posteriormente hacer la comparación y socialización de ello.

Ideas principales y resumen: eligen cualquier texto de su agrado y en un periodo corto de tiempo, tienen que identificar ideas esenciales para en base a ello elaborar un resumen corto.

Venta de un libro: con días, incluso semanas de anticipación, los tutorados eligen un libro que les agrada, pero de corte educativo, para luego dar a conocer a grandes rasgos de qué trata, de tal forma que con sus argumentos sea capaz de convencer a quienes lo escuchan, de que es un libro que deberían comprar.

Tríptico o díptico: en pequeños equipos se les proporciona una serie de temas a desarrollar tales como contaminación, salud física, salud mental, bullying, entre otros, sobre los que diseñarán un tríptico o díptico para difundir información.

Collage: a partir de un tema educativo en específico, en pequeños equipos los estudiantes crean un producto de este tipo, que contenga imágenes y algunas palabras o frases cortas, para dar a conocer lo que quieren transmitir con ello.

Juegos de mesa, son los favoritos de los tutorados, incluso de los docentes, debido a que mientras se divierten, se entabla una plática amena en la que se pone en juego aspectos no solo sociales y académicos, sino personales o familiares, de los cuales puede surgir información importante para el tutor. Esta estrategia puede ser un punto de partida para tener un acercamiento con los alumnos, para ganar su confianza y como un "gancho" para contar con la asistencia en la mayoría de las ocasiones.

Estas son solamente algunas de las actividades y estrategias que se han trabajado en el espacio de Tutorías, pero son las más usuales y funcionales de acuerdo a la percepción de los estudiantes.

Ahora bien, en cuanto al rol que el docente debe tener en este tipo de organización de tutoría implica que éste:

oriente y guíe a los tutorados en las actividades que desarrollan; participe o se involucre cuando sea necesario, de tal forma que permita que los estudiantes fortalezcan su autonomía; también debe socializar sus ideas y experiencias; pero sobre todo, motivar a sus alumnos no solo a que participen activamente dentro de las actividades encomendadas en las sesiones tutoriales, sino a que lo hagan en las clases, en la vida socioafectiva y en la propia.

En cuanto al rol del tutorado, específicamente en la tutoría subgrupal, es necesario que asista y permanezca en las sesiones, que sea puntual para evitar que se rezague en el desarrollo de las actividades; trabajar en equipo y colaborar con quienes lo requieran; ser respetuoso y tolerante ante las ideas y costumbres del resto de sus compañeros; involucrarse y participar activamente en lo que ha de desarrollar dentro y fuera de las sesiones de tutoría.

Finalmente, es importante destacar dos elementos clave que pueden ser generadoras de un modelo de tutoría subgrupal, con el propósito de identificar y analizar aspectos que puedan coadyuvar al buen funcionamiento del PIT:

Trabajo colaborativo: esta parte de la palabra “colaborar” que significa trabajar con otra u otras personas. En la práctica, el trabajo colaborativo, específicamente en la tutoría subgrupal, significa trabajar en pequeños equipos con el fin de lograr objetivos de aprendizaje comunes. Es aprender mediante el trabajo en grupo, en vez de hacerla trabajando solo. (Barkley & Cross, 2007)

Diversificación de actividades y estrategias: donde los profesores deben partir de la condición en que se encuentran en ese momento los estudiantes; proporcionando los recursos, formas y medios para que los alumnos desarrollen o fortalezcan sus competencias; administrar en tiempo y el espacio; diseñar e

implementar actividades y estrategias *ad hoc* a la situación académica de los jóvenes; y por supuesto, saber motivarlos. (Tomlinson, 2003)

Lo anterior, conduce al docente tutor a promover el trabajo colaborativo, mediante el diseño, implementación y evaluación de actividades y estrategias idóneas para las condiciones académicas (principalmente) de los tutorados. Esto implica responsabilidad por ambas partes, y dar seguimiento de acuerdo a lo que resulte.

Objetivos

Los objetivos planteados para el desarrollo e implementación de las nuevas formas de trabajo en el PIT de la Esc. Nor. “J. Guadalupe Aguilera” fueron los siguientes:

a) General:

- * Desarrollar y trabajar la tutoría subgrupal para mejorar el funcionamiento del PIT, a través de la implementación de actividades y estrategias diversas.

b) Específicos:

- * Diseñar e implementar actividades y estrategias en uno o varios subgrupos de tutorados.
- * Evaluar alcances y áreas de oportunidad a partir de los resultados alcanzados con los tutorados.
- * Realizar un análisis tipo FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), para tomar decisiones que permitan mejorar o mantener el buen funcionamiento del PIT.

Metodología

El trabajo es Interpretativo, en el que se asume que el investigador debe tener una posición participativa, y que la investigación requiere de la descripción de casos específicos (personas y comunidades), a través de articular narrativa e interpretación. (Packer, 2010). Asimismo, este paradigma se centra en comprender la realidad educativa analizando creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente. (Garay, 2010).

En este sentido, el trabajo de tutoría subgrupal con la implementación de diversas actividades y estrategias permitió analizar puntos de vista distintos, además de observar actitudes de los alumnos y la forma en que estos se involucraban para desarrollar las actividades propuestas por el tutor.

Para recolectar información se aplicaron encuestas y entrevistas a estudiantes (20 y 8 respectivamente), además de un diario de registro en el que se plasmaba lo más relevante de lo acontecido en las sesiones de tutoría, rescatando: actividad, reacciones y actitudes de los alumnos y resultados. En cuanto a las encuestas, se preguntó acerca de cuál de las modalidades de la tutoría consideraban más efectiva, las actividades que se implementan y el impacto que estas han tenido en su formación. En las entrevistas se consideró el grado de importancia y funcionalidad que tienen las modalidades de la tutoría, actividades y estrategias que se trabajan, recomendaciones, implicaciones del trabajo en las tutorías subgrupales, con la intención de contrastar dicha información.

En cuanto a la interpretación, se hizo una categorización de tal forma que se facilitara la identificación de la información; algunos elementos a considerar fueron:

impacto por modalidad, tipo de actividades y estrategias, implicaciones y retos en la tutoría subgrupal, recomendaciones y sugerencias. Cabe mencionar que esta parte del trabajo aún está en proceso.

Resultados

Dentro de los resultados que hasta el momento se han logrado con la implementación de las diferentes actividades, están los siguientes:

Asistencia y participación. Al saber que las actividades desarrolladas en las sesiones de tutoría son diferentes y que, por supuesto contribuyen favorablemente en su formación, así como también el hecho de demandar su participación en ellas para lograr los objetivos.

Desarrollo o fortalecimiento de competencias. Mientras se llevan a cabo las actividades, además de la socialización, análisis y discusión de los productos que de ellas se deriven, los estudiantes van incrementando sus habilidades y por tanto algunas de las competencias profesionales, genéricas, incluso disciplinares.

Motivación y convivencia. Al ver una actitud favorable en el docente tutor, al saber que se están revisando y evaluando sus productos, así como también al interactuar con sus pares y con el docente.

Con respecto a las encuestas, se encontró que el 40% prefiere la tutoría subgrupal; el 20% la individual; la misma cantidad se inclina por la colectiva; en cuanto al resto, se encuentran indecisos. Dentro de algunas de las actividades de agrado que se realizan en la tutoría mencionan: apoyo en la elaboración de planeaciones didácticas, proyectos y su desarrollo dentro y fuera de la institución, y dentro de sus preferencias están: la práctica de algún deporte, desarrollar otros juegos o actividades lúdicas,

dinámicas, elaboración de material didáctico, entre otros que sean útiles a su formación profesional.

El impacto que las actividades desarrolladas en la tutoría subgrupal, aunque se hizo notar en solo algunos alumnos, puede mejorar el interés y el sentido que a estas le encuentran, ya que mediante las estrategias que se continúen implementando y diversificando en función de las necesidades e intereses de los estudiantes, el efecto será colateral y de forma paulatina.

En cuanto a las apreciaciones y sugerencias de los tutorados, cabe destacar que se inclinan a ampliar el tiempo que se dedica a las sesiones así como el seguimiento a los casos e inquietudes que ellos presentan a sus respectivos tutores; otra sugerencia aunque poco solicitada es la implementación de mecanismos para lograr la asistencia y participación de los alumnos en actividades del PIT; finalmente se hace la acotación con relación a la formación de los tutores, de tal manera que sean capaces de diversificar actividades dentro de la tutoría, de atender situaciones previstas y no previstas, además del compromiso y responsabilidad con que deben asumir su rol.

Conclusiones

Algunas fortalezas que se han rescatado en el PIT y en el modelo de tutoría subgrupal son: abordaje de temas en común para una misma finalidad; convivencia entre estudiantes y docentes; respeto y tolerancia. En cuanto a oportunidades están los mismos estudiantes, los espacios con que cuenta la institución, bibliografía que puede utilizarse para el desarrollo de algunas actividades.

Las debilidades identificadas tienen que ver con los horarios y tiempos destinados para la atención a los tutorados;

pues son por las tardes, que es cuando realizan otras actividades. Y en cuanto a amenazas está la formación de algunos tutores y la disposición nula o limitada para llevar a cabo el seguimiento y evaluación derivados del PIT.

Respecto a la propia investigación, también se han encontrado fortalezas y obstáculos; las primeras se refieren a que las actividades y estrategias se han aplicado a pesar de las sesiones limitadas por la organización institucional y estudiantil, otra de ellas es porque algunos jóvenes han mostrado disposición a realizarlas, así como también para responder a las encuestas y participar en las entrevistas. En cuanto a obstáculos que se han dado se tiene que son pocos los docentes que están dispuestos a retomar la tutoría subgrupal como un modelo que puede favorecer al PIT y a los propios tutorados; y otro de ellos es la organización institucional y estudiantil.

A manera de cierre, puede decirse que la tutoría subgrupal es un espacio oportuno para coadyuvar favorablemente a la formación integral de los estudiantes, especialmente en temas, intereses y metas comunes en donde se promueve el trabajo colaborativo, la convivencia, el respeto y la tolerancia, en conjunto con el desarrollo y fortalecimiento de competencias a partir de la puesta en marcha de actividades y estrategias diversas.

Referencias

- ANUIES (2002). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. Colección Biblioteca de la Educación Superior. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Arreola Valenzuela, J. L. (2011). *¿Investigar? Qué, Dónde, Cuándo, Cómo, Con qué, Para qué*. Durango, Durango. Centro Pedagógico de Durango A. C. p. 106

Arbizu F., Lobato, C., Del Castillo, L. (2005). *Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria*. Revista de Psicodidáctica [en línea] 2005, 10 (Sin mes). Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514745002>> ISSN 1136-1034

Barkley, E., Cross, P. y Major Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual del profesorado universitario*. España: Ediciones MORATA.

Caracheo, F. (2002). *Modelo educativo (propuesta de diseño)*. Dirección General de Institutos Tecnológicos. Coordinación Sectorial de Normatividad Académica. México: CIDET.

Garay, L. (2011). *Paradigmas en la investigación educativa*. Recuperado de <http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/?p=411>

García A. L. (1987). *Un modelo de acción tutorial presencial*. Publicado en *A Distancia de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*. N° 3.

Noriega, D. A. (2013). *Tipos de tutoría*. Recuperado de <http://2-learn.net/director/tipos-de-tutorias/>

Packer, M. (2010). *The Science of Qualitative Research*. Cambridge University Press. United States of America.

Sesento G. L. (2008). *Modelo sistémico basados en competencias para instituciones de nivel superior*. (Tesis de doctorado). Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán, Michoacán.

Tomlinson, C. A. (2013). *El aula diversificada*. México: Ediciones Octaedro.

LOS RETOS DE UN PROGRAMA EDUCATIVO EN LAS TENSIONES DEL SIGLO XXI: RESULTADOS DE UN PROCESO DE ACREDITACIÓN

THE CHALLENGES OF AN EDUCATIONAL PROGRAM IN THE TENSIONS OF THE 21ST CENTURY: RESULTS OF AN ACCREDITATION PROCESS

Eduardo Hernández de la Rosa

Universidad Autónoma de Tlaxcala

mmcorse9@gmail.com

María Mercedes Corona Serrano

Universidad Autónoma de Tlaxcala

mmcorse9@gmail.com

Francisco Martínez Hernández

Profesor Investigador en Diseño Arquitectónico

pacochas23@hotmail.com

Resumen

El presente artículo muestra parte de los resultados obtenidos del primer ciclo de acreditación del programa educativo de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. El objetivo es reflexionar las recomendaciones de acreditación del programa educativo de arquitectura, para tener un panorama sobre los retos a los que se enfrenta este programa al mantener el nombramiento de acreditación. Se parte de una lógica inductiva en la que se inicia con la fundamentación y discusión histórica de las políticas públicas en pro de la homogeneización, hasta llegar a la acreditación y su conformación en el Estado Mexicano. Asimismo, se procede a contextualizar y describir la necesidad de someterse a este proceso en el ámbito local y la forma en la que fue abordado el proceso por quienes conformaron la comisión de acreditación que daría seguimiento a su inicio, desarrollo y conclusión. Finalmente se muestran los resultados obtenidos los cuales son reflexionados.

Palabras clave Acreditación; Programa Educativo; Globalización; Evaluación.

Abstract

The present article shows part of the results obtained from the First Cycle of Education Program Accreditation Architecture of the Autonomous University of Tlaxcala, Mexico. The objective is to reflect the recommendations of the educational program accreditation architecture, having for a panorama on one Those who is Challenges Program faces to keep the appointment for accreditation. It Part Of An inductive logic that begins with the rationale and Historical Discussion of Public Policy toward standardization, accreditation Reach Up and its conformation in the Mexican State. Likewise is NECESSARY one contextualize the need to undergo one is process in the local scope, and how he was approached process for Who formed the accreditation commission that would follow monitoring beginning, development and conclusion. Finally, the results obtained Mulled what child is.

Key Words Accreditation; curriculum; globalization; evaluation

Introducción y Fundamentación Teórica

Después de la segunda guerra mundial en el que los reacomodos geopolíticos tuvieron como efecto que la educación tomara un papel importante en el escenario y política internacional, promoviéndose esta, a través de los diversos acuerdos, tratados, declaraciones y marcos de acción producto de las conferencias y foros mundiales.

Es aquí donde se destaca como punto de partida la firma de la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada y proclamada en la resolución de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948, la cual sería el fundamento y justificación de múltiples organismos internacionales para el diseño, debate y operación de políticas en materia educativa.

En este sentido, de las organizaciones que más han tenido impacto en la educación, se pueden agrupar en cuatro bloques, usando como criterio de selección las finalidades de cada una de ellas García-Cabrero y Zendejas-Frutos (2008: 83-84) así como su cercanía a Latinoamérica, el primer grupo integra a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y una de sus *agencias especializadas*, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés); el segundo bloque reúne al Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) e inclusive el Banco de Pagos Internacionales (BPI); el tercer grupo es caracterizado por enfocarse al trabajo más instrumental y de seguimiento, incluye al Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) y al Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), asimismo, se destaca

la existencia del cuarto bloque que está integrado de manera dependiente por una o varias de estas organizaciones, en cual se pueden citar diversas agencias especializadas como lo son el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), solo por mencionar los más sobresalientes.

Es así que esta agrupación, posibilita distinguir los impactos de cada organismo, los cuales pueden ser tanto normativos, culturales, de financiamiento o de instrumentalización en relación al seguimiento de políticas públicas, sin embargo, su ejecución estará condicionada bajo dos órdenes, el internacional y el regional, al respecto, Díaz-Barriga (2000) concuerda con el planteamiento previo aunque destacando únicamente el carácter de financiamiento y el cultural que tienen estas organizaciones, empero, el agregar tanto el impacto normativo y el de instrumentalización de las mismas así como los órdenes de operación de los mismos, posibilita una mirada macroscópica sobre la forma en la que son creadas las políticas internacionales y sus posibles efectos en los Estado-Nación que siguen sus recomendaciones.

Ahora bien, ante este panorama, salta a la luz el entender las tensiones existentes en el marco de la globalización, por un lado, el desarrollo de los Estado-Nación y su política de desarrollo y por otro, la que surge de la implantación de las políticas de organismos exógenos como los citados previamente.

Es así que el pendiente de la dialéctica entre el contexto nacional y el internacional al momento de la implantación de políticas públicas, especialmente en educación, ha sido causa de debates en los niveles de análisis epistemológico, ontológico, teórico, metodológico, empírico y contextual, sin embargo, su discusión no ha sido agotada.

Para el caso Mexicano, al afirmar que es política de Estado reconocer a la educación como el medio fundamental para el desarrollo del individuo y la transformación de la sociedad en su artículo 2º de la Ley General de Educación (2013) se vuelve congruente con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y por consiguiente, el efecto de impulsar dos enfoques en materia de política educativa, por un lado asegurar el acceso a la educación básica para toda la población, y por otro, el conducente al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación que se imparte.

Es en este último enfoque es donde la evaluación cobra relevancia para la política pública del Estado Mexicano, promoviendo el desarrollo de políticas de evaluación, donde la educación superior no estaría exenta y de hecho sufriría sus efectos ante el transitar de tres periodos muy marcados en su historia, el primer periodo distinguido es de expansión y bonanza para la educación superior en los 70's, el segundo, se remarca por la austeridad en los 80's, en el que a este nivel le surgen recortes presupuestales sumado al corte del desarrollo de los sindicatos universitarios, mientras que el tercero, se desarrollaría bajo el libre mercado en el que entraría a la dinámica del neoliberalismo educativo durante los 90's, periodo en donde tendrían peso las políticas de modernización educativa en los tres niveles, siendo en el superior en el que se discutirían cinco puntos de gran relevancia que en

palabras de Noriega Chávez (2004: 182) son:

1. La orientación de la demanda y la eficiencia del gasto;
2. El acceso y la privatización;
3. Política salarial y marginación sindical;
4. Responsabilidades del Estado y Reforma constitucional y;
5. Diversificación de las políticas de financiamiento y la evaluación condicionante de los recursos.

Sería con el punto cinco citado previamente, donde sería visible uno de los cambios más importantes en la operación de la universidad mexicana, esto es, "la instrumentalización de dispositivos de regulación gubernamental, cimentados en la articulación de procedimientos de evaluación, programas de financiamiento extraordinario y exigencias específicas a las instituciones" (Luna-Serrano, 2004) que tendría una doble lógica por un lado intervenir-auditar a las Instituciones de Educación Superior (IES) a través del presupuesto y por el otro, controlar políticamente a las mismas.

En referencia a lo anterior, es que la acreditación como un mecanismo de la política pública de evaluación del Estado - para el caso- Mexicano en Educación Superior, pese a no contar con una tradición larga en cuanto a la acreditación como lo sería Estados Unidos (Llarena, 2004; González, 2005; Mora, 1991; Stubrin, 2005) se buscaría a partir de estos capitalizar lo académico mediante la evaluación y el control, cometiendo un error a nivel epistemológico en razón a que la unión de estos es opuesta, confundiendo entonces a la evaluación de los actores universitarios con el control de los mismos en el marco de la conformación de un Estado Auditor (Villaseñor-García, 2003), es así que las orientaciones de instancias en México como CONAEVA, CENEVAL, CIEES y COPAES se centrarían en los resultados mediante un proceso verificadorio de indicadores sin

retroalimentación, dejando de lado las lagunas del proceso olvidadas y opacadas por el eslogan de la mejora continua y la calidad.

La pertinencia, eficacia y calidad serían los eslabones que construirían la política mexicana tanto en sus programas de educación a nivel nacional como las acciones que estas desarrollarían para lograr las recomendaciones que en su momento el Fondo Monetario Internacional haría durante los 90's con el sistema de estímulos basado en el mérito, prueba de ello son los discursos manejados por el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) donde para incursionar en la participación de éste, es necesario contar con la Acreditación de un organismo reconocido por el COPAES, una recomendación por parte de un Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o procesos de gestión certificados por ISO 9000, lo cual establece una relación del Estado y las IES más lejana y con un corte elitista.

Surge entonces la pregunta ¿en verdad la evaluación de un Programa Educativo (PE) garantizará el análisis, pertinencia, diseño y operación de políticas públicas, o promoverá un transitar de lo medido a la conversión en la medida?, dicha interrogante será propuesta para el análisis doblemente reflexivo de los retos que un programa educativo tiene en las tensiones del siglo XXI, sobre todo a través de los resultados de un proceso de acreditación.

Objetivo

Reflexionar las recomendaciones de acreditación del programa educativo de arquitectura, para tener un panorama sobre los retos a los que se enfrenta este programa al mantener el nombramiento de acreditación.

Necesidad del proceso de acreditación

Hese a la gran cantidad de debates nivel teórico, epistemológico, metodológico e investigaciones con referente empírico del desarrollo del proceso de acreditación en las IES universitarias realizados por autores como Diaz-Barriga (2000), Pérez-Juste (2000), Medina Rivilla, Domínguez Garrido y Sánchez Romero (2013) o de Buendía Eisman, Expósito López y Sánchez Martín (2012), la acreditación se ha consolidado en uno de los objetivos de calidad de las IES, al menos en el contexto mexicano, como lo son para la UATx, UNAM, BUAP, UV solo por mencionar algunas.

En este propósito, la acreditación entendida como un “proceso tendiente a reconocer un alto nivel de calidad para los programas e instituciones que lo ameriten, a partir del cumplimiento de determinados estándares” (Goyes Moreno & Uscátegui de Jiménez, 2004: 51) se ha consolidado como una necesidad, si bien para responder al recorte presupuestario y buscar posibilidades de financiamiento, también como una forma de dar legitimidad a sus procesos educativos y por ende reconocimiento para insertarse en la dinámica de movilidad académica-estudiantil y el establecimiento de convenios tanto con instituciones públicas como privadas en el orden local, nacional, regional e internacional, recordando las posibilidades del Tratado de Libre Comercio en la Cláusula 1210 sobre la certificación de profesionales donde a juicio de Aboites (1999) donde entran tanto académicos como investigadores, al respecto de esta idea, sin duda, es necesario aceptar el involucrarse en esta dinámica se debe tener en mente las rupturas epistemológicas y paradigmáticas de la forma en la que se vincula la evaluación con la contraloría-auditoria-control de las IES, pero además como una forma de buscar posibilidades de

trabajo que se orienten a la verdadera búsqueda de la calidad educativa.

En este sentido, tenemos dos vertientes sobre la necesidad de acreditar los programas educativos de una IES: Reconocimiento social aunado a la aceptación de la matrícula estudiantil y acceso a posibilidades de financiamiento.

Contexto universitario

El Estado de Tlaxcala es la entidad más pequeña de república mexicana, representando tan solo el 0.2 % de su superficie nacional, sin embargo, dentro de su territorio ha logrado consolidar a 10 Instituciones de Educación Superior Públicas, dentro de las cuales la que ha tenido mayor cobertura y consolidación es la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), la cual opera bajo 11 facultades y dos unidades multidisciplinarias, mismas que en conjunto albergan a 36 programas educativos distribuidos en 12 municipios del Estado de Tlaxcala, de los cuales se ha logrado certificar todos sus procesos administrativos y se han obtenido 26 programas educativos acreditados por organismos reconocidos por el COPAES.

En este tenor la Facultad de Diseño, Arte y Arquitectura, alberga cuatro programas educativos; Diseño textil, Artes Visuales, Diseño Automotriz y Arquitectura, aunando a un programa de maestría en Gestión y obra pública -el cual es de reciente creación-. Es el programa educativo de Arquitectura que tras tener el egreso de su primera generación tendría las posibilidades de someterse a un proceso de acreditación, siendo la Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable A. C. (ANPADEH) la instancia contactada para realizar dicho proceso y obtener así el nombramiento.

Breve descripción del Programa Educativo

El programa educativo en Arquitectura de la UATx fue diseñado y elaborado por una comisión de académicos especialistas en materia educativa de la UATx y el Colegio de Ingenieros Arquitectos del Estado y Municipios de Tlaxcala, A. C., a través de un análisis minucioso sobre las variables del contexto como ubicación geográfica, poblacional, economía, salud y la realidad educativa de la entidad, de acuerdo a lo descrito en el Plan de Estudios 2008 de la Licenciatura en Arquitectura de la UATx, siendo en el año señalado, dictaminado como nuevo programa educativo de esta casa de estudios.

Esta licenciatura se compone por 3520 horas teóricas y 2208 horas prácticas que componen un total de 5728 horas y 358 créditos, albergando a 51 asignaturas obligatorias y 3 asignaturas optativas. En este sentido, la organización curricular considera un tronco común de facultad conformado por 8 asignaturas que representan el 15 %, un área básica integrada por 7 asignaturas que equivalen al 13 %, un área disciplinar compuesta por 36 asignaturas que equivale al 67 % y finalmente un área electiva compuesta por 3 asignaturas que equivalen al 5 %.

El programa educativo tiene dos periodos de apertura al año otoño ciclo regular y otoño ciclo intermedio. Para el ingreso a la licenciatura se siguen dos procedimientos, uno de administrativo y otro de tipo académico.

Respecto a su planta académica el programa en Arquitectura contaba al 2014 con un total 32 docentes que participaban en el desarrollo de diversas actividades, de los cuales el 19 % mantiene una relación compartida con el programa, es decir, no se encuentra adscrito a la Licenciatura en Arquitectura, mientras que el 81 % de los

docentes que participan en el desarrollo de actividades del Programa Educativo, si cuenta con adscripción al mismo.

Metodología

Proceso para la Acreditación ANPADEH

El organismo acreditador ANPADEH sigue los lineamientos que el COPAES plantea para el desarrollo de sus actividades de evaluación, en este sentido, el COPAES plantea diez categorías de análisis para el proceso evaluativo, sin embargo, cada acreditadora determina las necesarias a partir del análisis de la diversidad de enfoques y metodologías que –para el caso de la disciplina de Arquitectura- se consideran pertinentes.

De acuerdo a la argumentación anterior, la ANPADEH propone una nomenclatura con categorías de análisis, criterios, indicadores y estándares, al respecto son 12 en total. La acreditación de un PE tiene una duración de hasta cuatro años con una evaluación al segundo ciclo de acreditación, en cuanto a las características propuestas por esta instancia para el desarrollo de este proceso de evaluación se reconocen al menos cinco, las cuales son 1. Carácter voluntario; 2. Tendientes a la objetividad y transparencia; 3. Bajo una perspectiva externa de evaluación; 4. Temporal; 5. Buscará la confianza del proceso de evaluación.

El proceso de evaluación tiene cinco etapas formales las cuales tendrán variaciones a partir de la estructura de cada organismo acreditador, en este sentido, las etapas son:

Solicitud de acreditación: Dado que la acreditación es voluntaria, el titular de la institución deberá solicitar al organismo acreditador acorde a su disciplina acreditable el interés por que esta instancia ejecute una intervención para llevar a cabo el proceso de acreditación.

Cumplimiento de condiciones iniciales: Para iniciar el proceso el PE en cuestión, deberá satisfacer un conjunto de condiciones previamente establecidas por el organismo que desarrollará la evaluación, dichas condiciones estarán avaladas por el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos emitido por el COPAES.

Autoevaluación: El programa deberá efectuar una autoevaluación que considere, cuantitativa y cualitativamente, las actividades, organización, insumos, procesos, y funcionamiento general, además de los resultados, alcance los objetivos y metas del PE. La autoevaluación deberá integrarse en un informe que se entregará a al organismo que desarrollará la evaluación in situ al PE.

Evaluación del Organismo Acreditador (In situ): Con base en el informe de autoevaluación y la evaluación de las condiciones para iniciar el proceso de acreditación, el organismo acreditador hará la valoración del programa educativo mediante la revisión documental y una visita de los evaluadores a la institución e instalaciones donde se imparte el PE, en donde estos efectuarán entrevistas con miembros de la comunidad universitaria, recabando información para la evaluación de éste. En esta etapa, quienes tienen la función de evaluadores elaboran un informe de la evaluación llevada a cabo, que contendrá la propuesta para otorgar o no la acreditación solicitada, así como las recomendaciones que el PE deberá subsanar para un segundo ciclo de acreditación o re-acreditación.

Dictamen Final: Es a través de este informe que se enviará al titular de la institución universitaria y de la facultad una resolución que puede ser tanto que el programa fue Acreditado cumpliendo con lo establecido por la instancia, dando al mismo tiempo recomendaciones para la mejora del PE. O en su caso el No Acreditado,

resolución que es emitida al no contar con las condiciones necesarias de calidad establecidas por la instancia, se agrega, que, pese a esta resolución, también se hacen las recomendaciones para desarrollar una segunda evaluación, sin embargo, el tiempo para el desarrollo de estas recomendaciones y la consecuente segunda evaluación será determinado por el organismo acreditador.

Es necesario recalcar que, en el supuesto de no lograrse la acreditación, después de una segunda evaluación, se tiene la posibilidad de presentar una apelación por escrito ante al organismo acreditador para que se realice la revisión del dictamen final, a partir de las normas establecidas en los códigos o reglamentos del organismo. No obstante, si el dictamen revisado es aún insatisfactorio para la institución que alberga al PE, un representante autorizado del mismo, podrá acudir al COPAES, con la intención de analizar el caso de manera detallada. Donde se establecerá un nuevo proceso de evaluación ante el organismo acreditador, pero ahora con la presencia de expertos del área designados por el COPAES, sin

Tabla 1

Diagnóstico y líneas de acción para el fortalecimiento del PE

Dimensión	Categorías	Observaciones
Académica	Programa Educativo Comunidad académica Comunidad Estudiantil	Dado que el programa educativo debe tener un funcionamiento acorde con los objetivos del plan de estudios, esta dimensión contuvo una mayor cantidad de categorías e indicadores, los cuales fueron analizados de manera minuciosa, encontrando grandes deficiencias en comparación con lo establecido con el marco general para los procesos de Acreditación y parámetros de la ANP ADEH. En este sentido, se hizo necesario establecer cinco líneas de acción para subsanar estas desventajas operativas, fortalecimiento a 1. Comunidad académica; 2. Investigación; 3. Comunidad estudiantil; 4. Comisiones; 5. Extensión y vinculación. Cada una de estas líneas tendría proyectos cuya vinculación directa estaría en relación a los estándares de la ANP ADEH y de PIFI.
Administrativa	Comunidad Administrativa Personal de Apoyo administrativo	Conscientes de la necesidad de monitorear los procesos administrativos para identificar la correcta y pertinente distribución de tareas y por lo tanto establecer la suficiencia de los recursos humanos, materiales y financieros. En este sentido, las líneas de acción se centraron en el fortalecimiento de 1. Los procesos administrativos; 2. Personal administrativo y de servicios; 3. Planificación, organización y evaluación de los métodos. Cada uno con sus respectivos proyectos para la resolución.

Continúa...

embargo, el resultado obtenido en esta última etapa será inapelable.

De esta manera, el proceso de acreditación de un organismo buscara verificar los resultados del PE y por consiguiente dictaminara su ingreso al selecto grupo de programas educativos que cuentan con los estándares básicos de calidad para su funcionamiento.

Proceso para la acreditación: Licenciatura en Arquitectura UATx

Con la intención de iniciarse en la búsqueda de la mejora continua en el PE, se toma la iniciativa de desarrollar una autoevaluación que permitiera vislumbrar la situación actual del PE y sobre todo su relación con las categorías, criterios, indicadores y estándares de la instancia acreditadora. El cual se estructuro a partir de un diagnóstico previo que tomo en cuenta cuatro dimensiones que integrarían los procesos del PE, en este sentido la tabla 1, puede ilustrar la estructura del diagnóstico de manera general.

Continuación.

Dimensión	Categorías	Observaciones
Normativa	Documentos normativos	Los documentos normativos mantienen normas de control que permitan verificar el avance, permanencia o retroceso de todas las actividades y acciones ejecutadas en pro de algún plan, programa o proyecto realizado en el PE, sin embargo, es de recalcar que la reciente creación de la actualización y creación de la normativa interna hizo pertinente la línea de acción denominada a la difusión y fortalecimiento de la normatividad interna. También con su respectivo proyecto.
Infraestructura y equipamiento	Inmuebles	Todo programa educativo debe tener una infraestructura física adecuada para el uso de quien será la comunidad académica que, de vida al inmueble, aunado a ello deberá tener las condiciones de equipamiento para su correcto funcionamiento, sin embargo, esta situación no se logró del todo, por lo que se proponen tres líneas de acción encaminadas al fortalecimiento del I. Equipamiento; 2. Mantenimiento de la infraestructura; 3. Incremento de acervos bibliográficos.

Fuente: Elaboración propia con información del diagnóstico de la licenciatura en Arquitectura de la UATx (2013).

Es con la información proporcionada en este proceso de evaluación diagnóstica, que de manera interna se informa a las autoridades del programa educativo y de la facultad, la situación del PE y a través de un análisis FODA se decide proponer acciones de mejora.


De las acciones que tomaron mayor preponderancia para este proceso de mejora, no todas son cumplidas en los tiempos anteriores a la visita in situ de los evaluadores del organismo, por lo que se hacen observaciones sobre la situación observada y de algunas deficiencias que sin duda no pudieron subsanarse en una temporalidad inmediata, pese a la conciencia de ellas.

evaluar, por tanto, las recomendaciones de una instancia de esta índole se muestran como idóneos para una doble reflexión, por un lado en el papel de evaluado y por otro en el papel de evaluador de una misma actividad, la cual sin consciencia de su ejecución y carencias se vuelve imperceptible.

Alienado a este planteamiento, las recomendaciones de la ANPADEH para el programa educativo en arquitectura de la UATx se presentan agrupados en cuatro dimensiones, con la finalidad de exponerlos de manera general y por tanto brindar un análisis de tipo macroscópico. Dichas dimensiones son 1. Académica; 2. Administración y financiamiento; 3. Normativa; y 4. Infraestructura y equipamiento. A cada una de estas dimensiones le antecede una discusión reflexiva sobre las recomendaciones expuestas.

De acuerdo a lo anterior, las recomendaciones se describen subsecuentemente. Tal como puede notarse, las recomendaciones en la dimensión denominada académica (ver tabla 2) se centran en la actualización de ciertos puntos sobre el plan de estudios, la capacitación y seguimiento del personal académico y el desarrollo de actividades que efficienten los servicios a los estudiantes en cuanto a su ingreso,

Resultados El dictamen

 in lugar a dudas, el proceso de acreditación en su primer ciclo es una actividad que exige una gran habilidad de observación, comparación, análisis y toma de decisiones, en suma, es un proceso integral de valoración. En este tenor, la instancia contratada para este ejercicio desarrolló a partir de sus premisas metodológicas un proceso de contacto, observación, análisis, verificación y ponderación de las fortalezas y debilidades del programa educativo a

permanencia y egreso, sin embargo, algo que debe discutirse es que dichas recomendaciones surgen como referencia a estándares propuestos por instituciones

como lo es el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y el mismo organismo acreditador.

Tabla 2

Dimensión académica.

Dimensión	Categoría de ANPADEH	Recomendaciones generales
Académica	Currículum	<p>Capacitación continua a docentes.</p> <p>Considerar el conocimiento ambiental de manera transversal considerando los estándares curriculares de un programa de este tipo.</p> <p>Analizar estándares de CENEVAL y ANPADEH para la actualización del PE.</p> <p>Adaptar estrategias para consolidar la identidad del currículo (Flexibilidad).</p>
	Planta docente	<p>Incrementar matrícula de Profesores de Tiempo Completo (PTC).</p> <p>Formalizar la figura de profesor investigador.</p> <p>Creación de un Cuerpo Académico coherente con la misión y visión de la Facultad.</p> <p>Desarrollar informe sobre las actividades de los PTC que incluya Docencia, Tutoría, Gestión e Investigación.</p> <p>Implementar un sistema de evaluación del desempeño docente.</p> <p>Impulsar la Formación de los PTC en estudios doctorales.</p> <p>Habilitar la participación de profesores en programas como PRODEP, SNI.</p>
	Alumnos	<p>Examinar el ingreso sobre categorías como (Vocación, conocimientos, capacidad creativa, habilidad técnica, arte y cultura).</p> <p>Tomar en cuenta como requisito de ingreso la comprensión de un idioma extranjero y conocimientos básicos de computación.</p> <p>Desarrollar un programa propedéutico para nivelación de estudiantes.</p> <p>Establecer las condiciones adecuadas para la operación de un Programa Tutorial.</p> <p>Establecer un máximo de matrícula acorde a las posibilidades de la infraestructura.</p> <p>Difundir apoyos para los estudiantes en cuanto a becas y movilidad.</p> <p>Incrementar la eficiencia terminal a través de programas que promuevan la titulación.</p>
	Métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje	<p>Realizar un diagnóstico de las necesidades sociales y académicas de los egresados para desarrollar de actualización, diplomados, especialidades y/o maestrías.</p> <p>Desarrollar cursos remediales inter-semestrales.</p> <p>Gestionar recursos para el fomento de la movilidad estudiantil y de profesores (Cursos, foros, congresos ...).</p> <p>Publicar artículos del área disciplinar en la revista institucional.</p> <p>Crear una revista de la facultad con visión de registro a largo plazo.</p>
	Servicios institucionales para el aprendizaje de los alumnos	<p>Eficientar el programa de tutorías, asignando profesores con horas exclusivas de tutorías.</p> <p>Determinar espacios exclusivos para tutorías grupales.</p> <p>Implementar programas de servicios de aprendizaje exclusivo como círculos de lectura.</p>

Continúa...

Continuación.

Dimensión	Categoría de ANPADEH	Recomendaciones generales
	Líneas y actividades de investigación	<p>Hacer operativo el programa de investigación de la licenciatura. Difundir el programa de investigación. Desarrollar un programa y reglamento de vinculación entre licenciatura y la investigación. Habilitar cuerpos académicos. Integrar a estudiantes a proyectos de investigación con la presencia de actividades cuyo valor sea curricular para los mismos. Desarrollar líneas de investigación acorde a los programas de maestría asociados a la licenciatura. Planificar las actividades de investigación por línea de conocimiento. Habilitar a la planta docente en la elaboración de productos propios de actividades de investigación (Artículos, libros, capítulos de libro ...).</p>
	Vinculación	<p>Establecer convenios a nivel nacional e internacional con programas similares, el sector científico, fortaleciendo el área a través de la movilidad en estudiantes y docentes. Elaborar un cuestionario para empleadores. Proponer una metodología de los procesos de planeación, revisión y actualización y planeación de contenidos curriculares. Establecer convenios para garantizar la remuneración en pago o especie de la práctica profesional. Ampliar el directorio de empresas e instituciones para la realización de prácticas profesionales y servicio social. Agregar la opción de servicio social por proyecto académico. Sistematizar los procesos de solicitudes y reportes.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de recomendaciones del organismo acreditador.

La gran cantidad de recomendaciones en esta dimensión se debe a que dicho proceso, tienen por objeto central analizar las condiciones académicas en las que se desarrolla el PE, sin embargo, cabe mencionar que el proceso seguido para esta valoración sin duda toma como fuente principal de análisis, la verificación documental y la observación de un proceso que en ocasiones puede condicionarse hacia diferentes tendencias.

Respecto a la dimensión administrativa y de finanzas (ver tabla 3), es notorio que las recomendaciones son en cierto punto menores, y sobre todo se

centran en el cumplimiento de metas y aumento de presupuesto para subsanarlas, en este punto, es necesario recordar, que debido a que es un programa de reciente creación, las condiciones presupuestales se ven con menores significatividades, sin embargo, una de las razones por las que este programa educativo se ha sometido a esta evaluación, es para desarrollar un proceso de planeación que pueda ser considerada en el PIFI y a partir de ahí ser participe para alcanzar un aumento presupuestal destinado a múltiples actividades relacionadas al PE y a la misma facultad.

Tabla 3

Dimensión administrativa y de finanzas.

Dimensión	Categoría de ANPADEH	Recomendaciones generales
Administrativa y finanzas	Conducción académica-administrativa	Sin recomendación
	Proceso de planeación y evaluación	Cumplir con las metas expuestas en el Plan de Desarrollo de la Licenciatura
	Gestión Administrativa y financiamiento	Gestionar el aumento de presupuesto para realizar la contratación del personal académico y de apoyo.

Fuente: Elaboración propia a partir de recomendaciones del organismo acreditador.

Ahora bien, respecto a la dimensión normativa (ver tabla 4), en ella únicamente se hace énfasis en el control presupuestal tanto financiero como humano o material del programa educativo, sin embargo, dado que es un programa educativo que es dependiente de las decisiones de una facultad y esta a su vez de la institución, los

recursos se manejan a partir de una secretaria administrativa y la unidad de planeación y evaluación estratégica, en el área financiera, por lo que el control únicamente sería en la manera de operar los recursos, los cuales se muestra como básicos ante una matrícula al 2014 de 377 estudiantes.

Tabla 4

Dimensión normativa.

Dimensión	Categoría de ANPADEH	Recomendaciones generales
Normativa	Normatividad	Elaborar reglamentación interna para el control de los recursos del programa.

Fuente: Elaboración propia a partir de recomendaciones del organismo acreditador.

Finalmente, en cuanto, a la dimensión de infraestructura y equipamiento (ver tabla 5), las recomendaciones se centran en la expansión de los inmuebles y acondicionar

el equipamiento necesario para su funcionamiento, sin embargo, la expansión nuevamente está condicionado a los aumentos presupuestales, no disponibles si no se cuenta con la acreditación vigente.

Tabla 5

Dimensión de Infraestructura y Equipamiento.

Dimensión	Categoría de ANPADEH	Recomendaciones generales
Infraestructura y equipamiento	Infraestructura y equipamiento de apoyo al desarrollo del programa.	Construir nuevas aulas para impulsar el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Gestionar talleres y laboratorios debidamente acondicionados. Construir una biblioteca. Reequipar el centro de cómputo. Corregir deficiencias de la red de conexión inalámbrica de internet.

Fuente: Elaboración propia a partir de recomendaciones del organismo acreditador.

A partir de las recomendaciones anteriores, el programa educativo fue acreditado, dando un plazo de cuatro años con una segunda evaluación, en la que se

analizan las recomendaciones para efectos de mantener la acreditación o revocarla.

Conclusiones

Como se puede observar en la discusión previa la acreditación, especialmente en cuanto a sus recomendaciones promueve un reto institucional cuyos impactos deben ser tangibles y quíntuples al atender a las dimensiones académica, administrativa y de finanzas, normativa y de infraestructura y equipamiento, por un lado, y por el otro, el reto implica la promoción de esta “medalla-estampa institucional” en la sociedad para que ésta sea consciente de que el PE puede ofrecerle certidumbre y seguridad.

Mientras que el siguiente reto para una IES y sus programas educativos, sería la articulación de las recomendaciones del organismo acreditador a la realidad y tensiones a las que se somete el mismo, principalmente cuando el PE es de reciente creación.

No obstante, pese a doble lógica de la acreditación su (auditar-intervenir/controlar-evaluar) las recomendaciones se vuelven claves para la “iniciación” en las dinámicas institucionales del prestigio y acceso a posiciones de poder que otras instituciones no tienen, por lo tanto, estas claves determinaran el futuro del PE para enfrentar la incertidumbre de un contexto vertiginoso y globalizado como lo es el actual y por consiguiente adelantarse a los mismos.

La doble reflexión aquí expuesta invita a que se cultive la evaluación no solo desde el punto de vista instrumental, para la adquisición de medallas-estampas institucionales, sino para la proposición de nuevas acciones encaminadas a renovar e innovar todos los procesos de académicos y administrativos.

Referencias

Aboites, H. (1999). *Viento del Norte TLC y privatización de la educación superior en México*, México: UAM, Plaza y Valdez.

- Artículo 2° de la Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación (2013).
- Buendía Eisman, L., Expósito López, J. y Sánchez Martín, M. (2012). Investigación evaluativa de programas de formación profesional para el empleo en el ámbito local. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 161-179. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/115971/140141>
- COPAES, (2012). Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos del Nivel Superior. Autor Recuperado de <http://198.57.247.178/~copaes/wp/wp-content/uploads/2013/09/MARCO-DE-REFERENCIA-COPAES-2012.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2000). Evaluar lo académico. Organismos internacionales. Nuevas reglas y desafíos. En Teresa-Pacheco, M., y Díaz-Barriga, A. (coords.) *Evaluación académica*. México: CESU-UNAM, FCE.
- García-Cabrero, B., Zendejas-Frutos, L. (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: INEE
- Gobierno del Estado de Tlaxcala (2004). *Programa de Ordenamiento Territorial*. México-Tlaxcala: Autor.
- González, J. (2005). “*Impacto de los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe*”, ponencia presentada en el Seminario Regional: *Las nuevas tendencias de la evaluación y la acreditación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, Argentina, CONEAU/IESALC-UNESCO.
- Llarena, R. (2004) “*La educación superior en México*”. Vocal Ejecutiva del Comité de Administración y Gestión Institucional de los CIEES. Ponencia presentada en el “Seminario La educación Superior en México” ANUIES-SEIC-IESALC-UNESCO. Ciudad de México. 29 y 30 de marzo de 2004. Documento versión Power Point.
- Luna-Serrano, E. (2004). Por una política alternativa de evaluación de los académicos: entrevista a Hugo Aboites. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). Recuperado de _____
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M., C. y Sánchez Romero, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 239-255. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.157601>

Mora, J. G. (1991) *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades. Secretaría General.

Noriega-Chávez, M. (2004). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*. México: UPN, Plaza y Valdez

ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948. Encontrada en:
<http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>

Pérez-Juste, R. (2000). *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol. 18, n.º 2, págs. 261-

287 Recuperado de
<http://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>

Stubrin, A. (2005). "Papel de la evaluación y la acreditación en la relación entre la universidad y el Estado", ponencia presentada en el Seminario Regional. *Las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, Argentina CONEAU/IESALC-UNESCO.

Villaseñor-García, G. (2003). *La evaluación de la educación superior: su función social*. Reencuentro (36) pp. 20-29. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003603>

Artículos

LA EVALUACIÓN FORMATIVA: UN PROCESO DE REFLEXIÓN PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

FORMATIVE EVALUATION: A REFLECTION PROCESS TO IMPROVE TEACHING AND LEARNING

Heriberto Monárrez Vásquez

Esc. Prim. Víctor Manuel Sánchez García-IUNAES-ReDIE

heriberto-my@outlook.com

Maribel Ávila García

Esc. Prim. Víctor Manuel Sánchez García

mari_aviga@hotmail.com

Resumen

En el presente artículo se pretende aclarar a los lectores que la evaluación formativa, a pesar de ser un proceso difícil de ser consumado en la práctica, puede ser llevado a través del conocimiento de sus características e instrumentos, así como de pasos sistemáticos que permitan realizar una reflexión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para lograrlo, se acude a la revisión de los antecedentes investigativos que permitieron esgrimir dicho objetivo. Posteriormente se explican las ventajas y desventajas del uso de una diversidad de instrumentos de evaluación, haciendo una descripción de los mismos; finalmente, se acude a los pasos para lograr la mejora de los aprendizajes, de tal forma que permiten argüir sobre el objetivo del presente artículo.

Palabras clave: Evaluación formativa, instrumentos de evaluación.

Abstract

This article aims to clarify to the readers that the formative evaluation, in spite of being a difficult process to be consummated in the practical, can be carried through the knowledge of its characteristics and instruments, as well as of systematic steps that allow to realize A reflection and improvement of the teaching and learning processes. In order to achieve this, the review of the investigative antecedents that led to this objective was used. Subsequently, the advantages and disadvantages of using a variety of evaluation instruments are explained, making a description of them; Finally, one goes to the steps to achieve the improvement of the learning, in such a way that they can argue on the objective of the present article.

Keywords: Formative evaluation, evaluation instruments.

Introducción

Con la implementación de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) se pretendió realizar un cambio en la manera en que los docentes imparten la enseñanza u organizan las clases al interior de los recintos áulicos; además de esto, se pretendió que los docentes llevaran a cabo procesos evaluativos más apegados a la manera en que los estudiantes desarrollan o adquieren los conocimientos; sin embargo, se ha visto que al interior de las aulas, son muchos los factores que inciden para que la evaluación formativa no se lleve a cabo de manera sistemática y con un amplio sentido de reflexión.

Ya la SEP (2012a) en la respuesta a la interrogante ¿qué significa evaluar?, argüía que:

el objeto de estudio más difícil de evaluar es el desarrollo del ser humano, al tener éste la capacidad permanente de aprender, evolucionar, adaptarse y cambiar, por lo que evaluar en el terreno educativo, es decir, el aprendizaje convencional de las personas, se torna en una actividad aún más compleja (p. 19).

Por lo que en el Plan de Estudios 2011. Educación Básica recuperó aportaciones de la evaluación educativa y definió la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011, p. 22).

En relación a la complejidad del proceso evaluativo a partir de la evaluación de corte formativo y de la definición de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que toma en cuenta la

Secretaría de Educación Pública (SEP), el objetivo central de este trabajo es aclarar a los lectores que la evaluación formativa, a pesar de ser un proceso difícil de ser consumado en la práctica, puede ser llevado a través del conocimiento de sus características e instrumentos, así como de pasos sistematizados que permitan realizar una reflexión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje .

Desarrollo

Para lograr el cometido anterior, se aclaran primero las características de una evaluación formativa; se hace luego un acercamiento a investigaciones realizadas sobre evaluaciones formativas; se presentan de manera general las técnicas y los instrumentos observacionales, de desempeño, de análisis del desempeño y de interrogatorio y se plantean pasos para lograr la mejora de los aprendizajes y poder sustentar la tesis planteada en el párrafo próximo anterior.

Características de la evaluación formativa.

Existen diferentes tipologías de la evaluación, en el marco de las reformas educativas llevadas a cabo en el Sistema Educativo Mexicano (SEM) a inicios de los años 2000, se optó por evaluar de manera formativa por primacía; este tipo de evaluación tiene como propósito el de “contribuir a la mejora del aprendizaje” (SEP, 2012a, p. 23).

Pero además de ello, permite regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el caso de los docentes permite reajustar las actividades de enseñanza y la organización del grupo y en el de los alumnos, permite autorregular el proceso de aprendizaje, de tal manera que se hacen

conscientes de la forma en que están aprendiendo algún contenido.

La evaluación formativa puede implicar métodos de diferente naturaleza, desde informales como la observación hasta medidas más formales como exámenes tradicionales, portafolios de evidencias e instrumentos que permitan la valoración del desempeño de los estudiantes como las rúbricas y las listas de cotejo.

“La evaluación formativa, eficazmente implementada, puede hacer tanto o más para mejorar la realización y los logros que cualquiera de las intervenciones más poderosas de la enseñanza, como la enseñanza intensiva de Lectura, las clases particulares y otras parecidas”. (Shepard, 2006, p. 17).

Por otra parte, para Pimienta (2008) “la evaluación formativa se refiere a la contribución que realiza el evaluador para perfeccionar los procesos” (p. 18).

Cabe destacar que la evaluación formativa comúnmente se confunde con la evaluación que los docentes realizan cotidianamente en las aulas; la realidad es que mucha de esta evaluación sólo cumple con la función sumativa más que formativa. En relación a esto, Pimienta (2008) aclara que

La evaluación formativa se dirige fundamentalmente a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que las decisiones a tomar podrían ser la re estructuración de los contenidos, la re conceptualización de la metodología didáctica, la intervención para mejorar el clima institucional, la plática con los familiares y, si el contexto lo permite, hasta la visita a las casas de los educandos, es decir, todo aquello que contribuya a que los procesos de construcción del conocimiento de los estudiantes mejoren. Aunque hay

que considerar que puede haber tanto variables intrínsecas como extrínsecas influyentes en el aprendizaje de los estudiantes. (p. 34).

Para llevar a cabo este proceso, Pineda (2000) aclara que en la evaluación formativa...

...se puede recomendar hacer ajustes a la programación a fin de destinar un tiempo especial para aclarar dudas y reafirmar conocimientos o habilidades; si es conveniente que el instructor utilice otras técnicas y materiales didácticos, o que profundice más en el tema; si conviene hacer un paréntesis para fomentar la integración grupal, utilizando una técnica adecuada que lleve poco tiempo. Cuando se hayan detectado errores sólo en pocos participantes pueden recomendarse asesorías individuales. Los participantes pueden analizar cuál ha sido su papel y proponer, por ejemplo, tener un cambio de actitud para el mejor desarrollo del evento, comprometerse a repasar lo visto en el tema, presentar algunas experiencias que enriquezcan la información que se ve en el evento, etcétera. (pp. 71-72).

Lo anterior permite actuar sobre el sujeto que aprende, porque se pone de manifiesto dónde se produjeron los errores en el proceso de aprendizaje, si es que los hay, de tal manera que éste pueda corregirlos teniendo en cuenta la situación inicial del aprendizaje y la situación final del mismo.

La evaluación formativa no sólo puede actuar sobre el sujeto que aprende, sino sobre el docente, el grupo, la escuela, sobre los medios utilizados e incluso sobre el sistema educativo en sí mismo.

Antecedentes.

Una primera investigación analizada sobre la temática, es la presentada por Moreno (2007) donde el objetivo de la investigación consistió en recoger evidencias acerca de la evaluación del alumnado en la universidad, describirlas, interpretar sus contenidos y formas, y valorarlas de acuerdo con ciertas concepciones actuales sobre la evaluación educativa.

Para ello presentó resultados parciales de una investigación cualitativa con enfoque etnográfico, mediante la modalidad de estudio de casos, que se realizó en una universidad pública mexicana. La investigación duró dos años y participaron profesores y estudiantes de las licenciaturas en Ciencias de la Educación y en Derecho. Por cuestiones de espacio, en este documento sólo se hará referencia al caso de esta última carrera.

Concluyó que existe la necesidad de balancear la evaluación formativa y la sumativa. Alguien puede argumentar que cuando una tarea de evaluación es formativa no debe darse una nota sumativa. El peligro en esta situación es que los estudiantes prioricen sus esfuerzos hacia el logro de una recompensa académica. Si una tarea de evaluación no cuenta para nada en una nota final ¿por qué un estudiante necesariamente pensaría hacer el trabajo? Una forma de hacer que la evaluación formativa cuente es simplemente hacerla obligatoria, con nota o sin ella. Una estrategia útil mediante la cual los profesores han resuelto este asunto del balance entre la evaluación formativa y sumativa dentro de un curso, es diseñando el currículo sobre el concepto de andamiaje. (p. 66).

Un segundo estudio fue el realizado por Martínez (2009) en la que pretendió reflexionar sobre los avances de enfoques alternativos de evaluación. Para ello se acudió a una revisión sobre la literatura existente, pudiendo concluir que es necesario avanzar en dirección de sistemas de evaluación que combinen de manera más equilibrada la evaluación a gran escala y la evaluación en aula.

Concluye además que...

...hacer evaluación formativa, en el aula o en un nivel más amplio, no es sencillo, pero si no se consigue dar ese giro a la evaluación, su utilidad como herramienta de mejora será reducida. Por ello, dar a los maestros elementos que les permitan orientar su trabajo de evaluación en sentido formativo es importante y complejo (p. 15).

Por último, abordamos un trabajo realizado por García (2014) en el que se planteó como objetivo analizar las resistencias y paradojas a las que se enfrenta el profesorado universitario para implementar procesos de evaluación orientados a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

La investigación se fundamentó en un estudio de casos múltiples conformado por profesorado de las diferentes ramas de conocimiento de la Universidad de Alcalá. Sus hallazgos sugieren que estas resistencias y paradojas tienen que ver con las creencias y concepciones del profesorado acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, la influencia de la cultura organizativa y las condiciones institucionales; a lo que hay que añadir la inseguridad e incertidumbre que provocan los procesos de innovación en las prácticas evaluadoras. En el estudio se concluye que esta incertidumbre no solo se debe a una falta de información y comprensión de los procesos de cambio evaluativos sino, también, a que el profesorado cuenta con

escasos referentes y aprendizajes experienciales en evaluación formativa en los que apoyarse.

Como balance de lo anterior, se puede decir que existe la necesidad de utilizar por igual la evaluación formativa y sumativa (Moreno, 2007); también que hacer la evaluación formativa es complejo (Moreno, 2009) y por último que el marco de las experiencias inexistentes de los docentes lleva a crear resistencias en estos para aplicar la evaluación formativa (García, 2014).

Ventajas y desventajas del uso de instrumentos de evaluación.

En esta parte se alude a las ventajas y desventajas de la utilización de instrumentos de evaluación observacionales, de desempeño, de análisis de desempeño y de interrogatorio; para ello se definen y se presentan los instrumentos que se circunscriben en cada tipo para luego detallar cuáles son los pros y contras de los mismos.

Técnicas observacionales.

Estas técnicas permiten valorar los aprendizajes, las dificultades y facilidades que los estudiantes muestran en el momento exacto del desarrollo de las actividades de aprendizaje. Con ellas, los docentes pueden percatarse de las habilidades, actitudes y valores que los estudiantes poseen o están desarrollando.

Existen dos tipos de observación, la sistemática y la asistemática; en la primera de ellas

...el observador define previamente los propósitos a observar; por ejemplo, decide que observará a un alumno para conocer las estrategias que utiliza o las respuestas que da ante una situación determinada; otro

aspecto puede ser observar las actitudes de los alumnos ante diferentes formas de organización en el aula o con el uso de materiales educativos. (SEP, 2012b, p. 21).

La observación asistemática, por su parte

...consiste en que el observador registra la mayor cantidad de información posible de una situación de aprendizaje sin focalizar algún aspecto en particular, por ejemplo, se registra todo lo que sucedió durante la clase o en alguna situación didáctica. Posteriormente, para sistematizar la información se recuperan los hallazgos y se analizan con base en las similitudes, diferencias y correlaciones que puedan existir. (SEP, 2012b, p. 21).

Es indispensable que cuando se utilice la evaluación mediante la observación, la descripción realizada sea lo más objetiva posible, sin juicios de valor, sólo descriptiva, de tal manera que no exista sesgo al momento de analizar la información.

Los instrumentos utilizados para este tipo técnicas son la guía de observación y el registro anecdótico (observación sistemática), diario y escala de actitudes (observación asistemática).

Técnicas de desempeño.

Este conjunto de técnicas requieren que el estudiante responda o ejecute alguna tarea para demostrar que ha alcanzado el aprendizaje de una determinada situación. Este tipo de técnicas “involucran la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores puestos en juego para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias” (SEP, 2012b, p. 37).

Los instrumentos que se incluyen en este tipo de técnicas son “...el diario de

clase, el debate, el ensayo, la resolución de problemas, el estudio de casos, el proyecto, el texto paralelo, el mapa mental, el mapa conceptual y la pregunta” (MINEDUC, 2011, p. 26).

Técnicas de análisis del desempeño.

Para analizar el desempeño de los estudiantes, se propone la utilización de tres instrumentos básicos y fundamentales en la evaluación bajo el enfoque de competencias: el portafolio de evidencias, la rúbrica y la lista de cotejo.

Este tipo de técnicas permite identificar cuestiones clave para ayudar a los alumnos a reflexionar acerca del punto de partida, los avances que se obtuvieron y las interferencias persistentes a lo largo del proceso; favorecer la reflexión en torno al propio aprendizaje y promover la autoevaluación y la coevaluación.

Técnicas de interrogatorio.

Se clasifican en técnicas de tipo textuales orales y escritos en el que se incluye el debate (oral); el ensayo, las pruebas escritas de opción múltiple, de base común, de ordenamiento, verdaderas o falsas, de correlación, para completar ideas y abiertas de respuesta única; también se encuentran las pruebas de respuesta totalmente abierta.

“Los tipos textuales orales o escritos son instrumentos útiles para valorar la comprensión, apropiación, interpretación, explicación y formulación de argumentos de diferentes contenidos de las distintas asignaturas”. (SEP, 2012b, p. 58).

Pasos para lograr la mejora de los aprendizajes.

El proceso de mejoramiento de los aprendizajes debe ser continuo y valerse de la evaluación formativa

para ello. Éste está constituido por actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que los docentes planifican con antelación al desarrollo del proceso; la evaluación formativa adecuadamente planificada adapta el proceso didáctico a los avances o retrocesos de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

El mejoramiento de los aprendizajes no se da por decreto, sino que se va construyendo paulatinamente a lo largo de la escolaridad de los estudiantes. Para ello es fundamental que se inicie con una reflexión por parte del docente a partir de las evidencias de aprendizaje de sus estudiantes que le permitan tomar decisiones individualizadas sobre cómo apoyará a cada estudiante en su proceso de aprendizaje.

Debe a la luz de las evidencias arrojadas por la multiplicidad de instrumentos utilizados comprender cómo funciona cada estudiante cognitivamente para orientarlo de mejor forma en su proceso de aprendizaje.

Todas las acciones de aprendizaje que los estudiantes realicen en el aula y en la escuela, deben o pueden ser susceptibles de ser utilizadas para llevar a cabo una verdadera evaluación formativa. Para ello el docente debe forzosamente acudir al Plan y los Programas de estudio para poder delimitar cuáles deben ser utilizadas, cuándo se deben utilizar y cómo las va a utilizar. Por lo tanto, el docente puede:

- Realizar observaciones
- Revisar trabajos escritos, gráficos y dibujos
- Observar las actitudes de sus estudiantes en diferentes situaciones
- Revisar paulatinamente los portafolios y diarios
- Hacer preguntas acerca del tema que se ha estado desarrollando

- Revisar y calificar con los estudiantes las tareas
- Realizar hojas de trabajo
- Posibilitar que los estudiantes se realicen autoevaluación y coevaluación
- Aplicar en forma periódica diferentes tipos de pruebas y técnicas de evaluación
- Enfrentar al estudiante con situaciones problema

- Escribir preguntas para que sus estudiantes las respondan
- Revisar un proyecto o un ensayo en sus diferentes etapas
- Escuchar exposiciones de temas (MINEDUC, 2011, p. 96).

Para ello se proponen una serie de pasos en forma de espiral que le permitan lograr lo anterior (ver figura 1).



Figura 1 Ciclo de reflexión para lograr la mejora de los aprendizajes a través de la evaluación formativa.
Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Las dificultades que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden ser sorteados mediante un proceso de evaluación formativa que le permita a los estudiante y docentes que sea no solamente significativo, sino que se convierta en un proceso participativo. Las decisiones que se tomen respecto a la evaluación y cómo esta incide en los aprendizajes de los estudiantes deben ser informadas, es decir, deben tener como sustento una serie de instrumentos que

permitan que el juicio o el actuar de los agentes del proceso de aprendizaje sea a partir de evidencias sólidas de tipo observacional, de desempeño, de análisis del desempeño y de interrogatorio.

La evaluación formativa, a pesar de ser un proceso difícil de ser ejecutado en la práctica, para ello es sustancial que los docentes conozcan en qué momento puede utilizarse tal o cual instrumento de evaluación y con qué propósito.

La evaluación es un proceso que debe ser enfocado a la mejora de la calidad

educativa, porque esta se verá reflejada en los aprendizajes de los estudiantes; para ello, se hace necesaria la sistematización de la planificación de la enseñanza, el aprendizaje y las actividades de la evaluación, su ejecución, la valoración y el análisis de las evidencias para reflexionar y planificar nuevamente en base a las evidencias obtenidas mediante los instrumentos de evaluación.

Referencias

- García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55.
- Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-18.

- MINEDUC. (2011). *Herramientas de evaluación en el aula*. Guatemala: MINEDUC.
- Moreno, T. (2007). La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho. *Reencuentro*(48), 61-67.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: PEARSON Educación.
- Pineda, A. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Guía para instructores*. México, D. F.: Trillas.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México, D.F.: SEP. Obtenido de <http://basica.sep.gob.mx/>; <http://basica.sep.gob.mx/dqdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>
- SEP. (2012a). *El enfoque formativo de la evaluación*. México, D. F.: SEP.
- SEP. (2012b). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México, D. F.: SEP.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México, D. F.: INEE.

ÁREAS DE OPORTUNIDAD EN INVESTIGACIÓN DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS Y ACTUALIZADORAS DE DOCENTES DE MÉXICO

AREAS OF OPPORTUNITY IN INVESTIGATION OF TRAINING INSTITUTIONS AND ACTUALIZATION OF TEACHER IN MÉXICO

Miguel Ángel Estrada Gómez

Escuela Normal Rural "J. Guadalupe. Aguilera"

m.angel_estrada@hotmail.com

Víctor Hugo Estrada Gómez

Escuela Normal Rural "J. Guadalupe. Aguilera"

estradalic_32@hotmail.com

Vianey Sariñana Rocho

Escuela Normal Rural "J. Guadalupe. Aguilera"

vsroacho@gmail.com

Resumen

Muy pocos profesores de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes en México desarrollan proyectos de investigación y producción académica, lo anterior repercute en la obtención del Perfil Deseable y en el registro de Cuerpos Académicos del Programa del Mejoramiento del Profesorado, también los limita en la integración a redes de investigación. Con lo que queda de manifiesto que las políticas que se han implementado desde ya casi una década no han tenido el impacto esperado.

Palabras clave: Investigación, cuerpo académico, perfil deseable y redes de investigación

Abstract

Very few teachers of Institutions Training and Actualization Teaching in México develop research projects and academic production, the above affects obtaining profile desirable and registration of academic bodies of the Teacher Improvement Program, also limit to integration of research networks. Thus it is clear that the policies that have been implemented for almost a decade has not had the desired impact.

Keywords: Research, academic body, desirable profile and research networks

Actualmente las redes de investigación son espacios muy importantes para generar, difundir y compartir conocimientos. Sin excepción, profesionistas de las diferentes ciencias las han formado.

Arriaga, Minor y Pérez (2012) afirman que una red de investigación tiene como principal prioridad la comunicación y divulgación de la producción científica y busca que llegue al mayor número posible de lectores.

Muchas de las investigaciones que se realizan desde las diferentes ciencias: psicología, derecho, mercadotecnia, política, educación, etc., se llevan a cabo en las escuelas. Lo anterior puede atender a la capacidad de convocatoria permanente a grupos de personas, y resulta favorable la diversidad en ideologías, formación, cultura, nivel socioeconómico, etc., mismos que pueden ser objetos de estudio o verter información específica.

Desafortunadamente, en las investigaciones que se realizan en la escuela pocos son los casos que son dirigidas por profesores frente a grupo o directivos; las ocasiones en que sí lo son, la principal finalidad que se tiene es cumplir con un requisito para poder obtener algún grado profesional y son realmente pocos los que hacen uso de esas investigaciones para mejorar algún aspecto de su práctica profesional o a la institución donde desarrollan el trabajo de investigación.

Briones (1999, como se citó en Rodríguez & Castañeda, 2001) afirma que el profesor de aula debe comprometerse directamente con la investigación que se refiera su labor como educador, piensa que el compromiso y la acción sobre dicho tema el docente debe de tomar las siguientes posturas: Profesor reflexivo (mediante investigación-acción), Profesor que usa los resultados de la investigación educativa, Profesor investigador (lleva

investigación individualmente) y Profesor participante en equipos de investigación.

Derivado de la postura de Briones, sobre la importancia de que el docente se involucre en procesos de investigación, surgen las siguientes interrogantes: ¿Los profesores están realmente comprometidos con la investigación? ¿Utilizan la investigación acción para ser reflexivos de su práctica? ¿Utilizan los resultados de la investigación educativa? ¿Realizan investigación individual? ¿Participan en grupos de investigación?

En cuanto al primer planteamiento, en México son realmente pocos los profesores que están comprometidos con la investigación, y desafortunadamente son muy pocos los que la realizan. En ese tenor, resulta necesario formar a más docentes en investigación, con la finalidad de que sean innovadores, analíticos y críticos de su propia práctica, para que sean capaces de interpretar y utilizar resultados de investigación educativa y la vean como un elemento clave para la mejora de las Escuelas en todos sus aspectos.

Es preciso destacar, que el profesor de manera cotidiana busca estrategias o actividades a realizar en el grupo, con el fin de lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos, se puede decir que hay ocasiones en que experimenta, logrando con ello su objetivo. Lo malo es que no todos los docentes sistematizan tales acciones y mucho menos lo llevan al ámbito de la investigación. De lo anterior no están exentas las Escuelas Formadoras y Actualizadores de Docentes (IFAD's), y en estas Instituciones se centra el presente documento.

En cuanto a la interrogante: ¿Están realmente comprometidos con la investigación los profesores?, se puede aseverar al respecto que muy pocos de los docentes de las IFAD's comprometidos con la investigación, ya que un número

reducido de ellos son quienes han llevado procesos de formación para ese fin.

■ Formación de docentes de las IFAD's en México

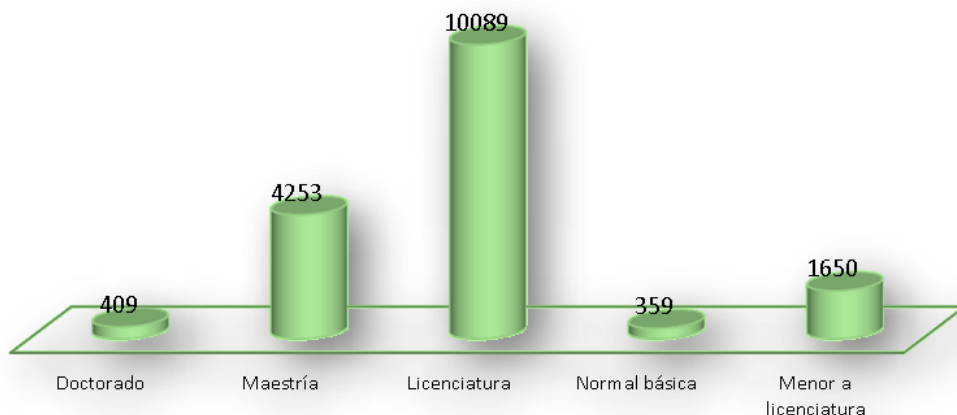


Figura 1 Formación de docentes de las IFAD's en México
Fuente: Elaboración propia

La figura 1 muestra información tomada de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en ese rubro y corresponde al ciclo escolar 2014-2015, en ella se puede observar que de los 16,760 docentes de las IFAD's únicamente 409 docentes que representan el 2.44% tienen doctorado (porcentaje demasiado bajo) y 4253 que representan el 25.38% cuentan con maestría, lo que refleja que solamente 4662 que son el 27.82% del total de los docentes de las IFAD's tienen posgrado y han encabezado al menos un proyecto de investigación.

Derivado del párrafo anterior surge la siguiente interrogante: ¿Los docentes de las IFAD's que cuentan con posgrado realizan investigación de manera periódica?, la respuesta es que no todos los docentes de las IFAD's que cursaron posgrado realizan investigación, aún y cuando el Estado ha implementado políticas de apoyo para ello, destacándose el Programa del Mejoramiento del

Profesorado (PROMEP), dirigido a todas las Instituciones de Nivel Superior (IES), estrategia que surge a finales de 1996 y se encuentra vigente.

En el Diario Oficial de la Federación del 31 de diciembre de 2015 se especifica que el Objetivo principal del PROMEP es:

Profesionalizar a los/las profesores/as de tiempo completo para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno (DOF, 2015, s.p).

A los docentes que cumplen con los indicadores citados, el PROMEP considera que tienen Perfil deseable y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal les otorga reconocimiento

a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP.)

En lo que respecta a las IFAD's el año 2015 únicamente contaban 250 docentes con perfil deseable, información que se proporciona por la Dirección General De Educación Superior Universitaria (DGESU); cantidad realmente baja y que representa al 1.49% de total de los docentes de las IFAD's y la principal causa por la que los docentes no acceden a dicho perfil es la poca producción académica individual o en grupo.

Otra de las acciones del PROMEP vinculada al perfil deseable es la integración de Cuerpos Académicos (CA's), cuya finalidad es que los docentes de las IES tengan producción académica de manera colaborativa, aspecto en que las universidades públicas han sobresalido, mientras que las IFAD's se encuentran muy rezagadas.

De acuerdo al PROMEP (s.d.), en las Escuelas Normales los Cuerpos Académicos son grupos de profesores de tiempos completos que:

Comparten una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) (investigación o

estudio), en temas disciplinares o multidisciplinares del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente atienden Programa Educativo (PE) para la formación de docentes en uno o en varios niveles.

En lo que respecta a las IFAD's, la citada política educativa ha sido de poco impacto y deja en claro que aún falta mucho por hacer, ya que son realmente pocos los CA's en las Instituciones mencionadas, pues de 4940 CA's registrados ante PRODEP sólo 138 son de IFAD's, cifra que refleja que no existe al menos un CA en cada IFAD, ya que la DGESPE cuenta actualmente con un registro de 261 Escuelas Formadoras de Docentes en México.

Sólo las Universidades interculturales se encuentran por debajo de las IFAD's en cuanto a la integración de CA's se refiere y quien encabeza dicho indicador son la Universidades públicas. En la siguiente figura se pueden observar las cifras de los CA's que hay en México y la manera en que éstos se encuentran distribuidos.

■ CA's registrados

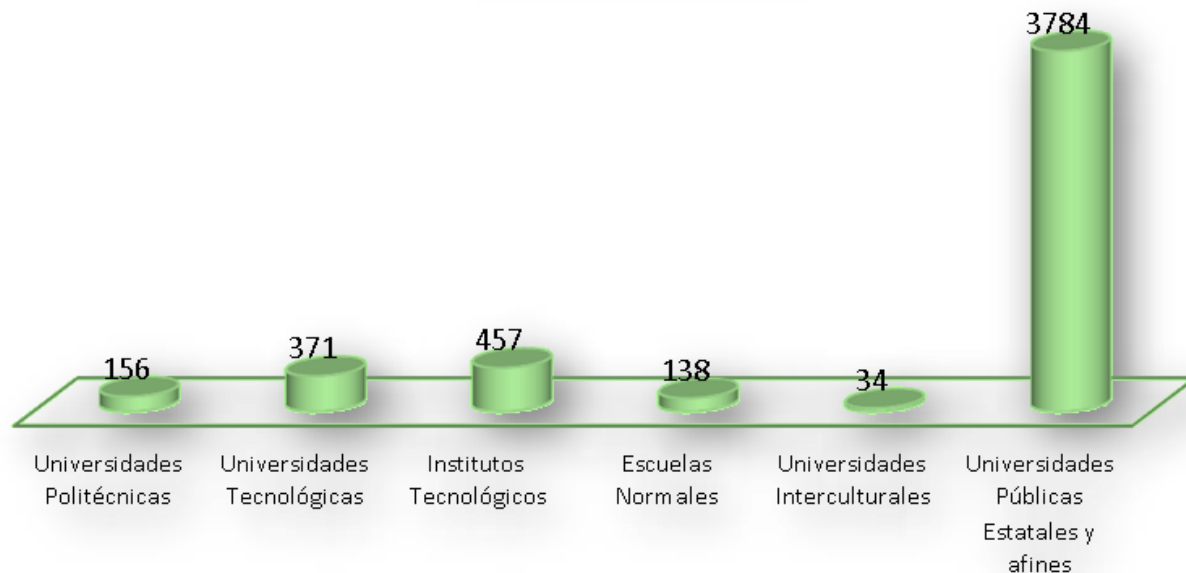


Figura 2 Cuerpos académicos integrados en México
Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a los CA's el PRODEP hace una clasificación de grados, bajo el siguiente orden: en formación, en consolidación y consolidado; mismos que se definen a través de ciertos criterios, destacándose: la producción académica, la calidad de la misma, la colaboración de sus integrantes en sus trabajos, que los productos cultiven la LGAC y que se difundan.

En el caso de las IFAD's de los 281 CA's con que cuenta, 251 tienen el primer grado que es CA en Formación, 10 están en Consolidación y ninguno de ellos se encuentra Consolidado, que es el grado máximo que puede obtener un CA, aspecto que también refleja que la producción de académica colaborativa en las IFAD's es poca.

Con lo mencionado y sustentado hasta el momento, queda más que claro que el compromiso de los catedráticos de las

IFAD's para realizar investigación es mínimo. Asimismo, se percibe son realmente pocos: los reflexivos de su práctica (realizan investigación acción), los que utilizan resultados de la investigación educativa, los que realizan investigación individual y quienes participan en grupos de investigación, dichas afirmaciones dan respuesta a los planteamientos que se hicieron con base a Briones (1999).

Una estrategia que puede generar un impacto positivo para acrecentar la investigación en las IFAD's es la integración de las redes de investigación con otras Instituciones de Educación Superior más avanzadas en este tema, siendo principalmente las Universidades Públicas.

Pero para ello, es necesario generar ciertas condiciones, ya que en las IFAD's existen pocos CA's por el bajo porcentaje de docentes que cuentan con grado de maestría o doctorado limitándose la posibilidad de integración de y a redes de

investigación y el trabajo interdisciplinario; situación que también limita la vinculación con otras Instituciones de Educación Superior (IES) de México y de otros países.

Ante tal situación las IFAD's se van quedando rezagadas en varios aspectos, pues las redes de investigación "están transformando los modos de producción del conocimiento y de tecnología al revalorizar la colaboración, posibilitar la transdisciplinariedad, colaborar a la internacionalización de las comunidades científicas y permitir abordar contenidos de Investigación y Desarrollo de mayor amplitud" (Reynaga, Farfán & Espinoza, 2005, p. 13).

Los requisitos principales para pertenecer a alguna red de investigación actualmente, aparte de disposición y compromiso son:

1. Formación y/o actualización en redacción de artículos científicos e investigación científica.
2. Producción académica.
3. Trabajar colaborativamente.

En ese tenor, es necesario que en las IFAD's se implementen más políticas que fortalezcan la investigación educativa, promuevan la creación y divulgación de nuevo conocimiento, incentiven la integración de Cuerpos Académicos, promuevan la realización de proyectos de investigación interdisciplinarios, generen acuerdos de colaboración con Instituciones de Educación Superior de México y de otros países, así como también con observatorios, institutos o asociaciones dedicadas a la investigación.

El que se fortalezcan los aspectos mencionados, mismos que van encaminados a la generación y divulgación del conocimiento, facilitará a los docentes de las IFAD's la integración de redes y el formar parte de las ya existentes.

Otro aspecto a fortalecer en los docentes de las IFAD's es el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y

Comunicación (TIC) y especial la internet, con el dominio de las nuevas tecnologías de comunicación e información, es más fácil la integración y el funcionamiento de redes, pues de inmediato se puede acceder a reuniones, conferencias, entrevistas, etc., entre diferentes personas que se encuentren diferentes lugares de México o del mundo, sin que se generen gastos onerosos.

El uso de la Internet, la red de redes, hace potencialmente factible el acceso a cada vez más información por parte de comunidades ubicadas en las regiones más remotas, lo que permite un intercambio de saberes nunca antes visto en toda la historia de la humanidad (Romero, 2002, p. 428).

La DGESE ya ha detectado como área de oportunidad los aspectos en mención, prueba de ello es que en el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN, 2016) donde se estipula que el PACTEN debe promover en su conjunto la calidad y transformación de las Escuelas Normales a través de: el fortalecimiento de la formación y consolidación de cuerpos académicos; intercambios, vinculación académica, líneas de investigación y generación del conocimiento que se desarrollarán en instituciones de educación superior tanto a nivel nacional como internacional y certificación para directivos, docentes y alumnos en una segunda lengua; certificación en TIC para directivos, docentes y alumnos. Para que las IFAD's desarrollen las acciones que se mencionan del PACTEN, la DGESE otorga recursos económicos a las Instituciones, las cuales deben desarrollar un proyecto que se evalúa y con base en ello es la cantidad destinada a cada IFAD.

El que se realice mayor número de investigaciones por profesores de las IFAD's en sus propias instituciones y en

educación básica impactaría positivamente para elevar la calidad de la educación en México, ya que “permitiría abarcar la investigación sobre el aprendizaje y las prácticas docentes, las dificultades, las mejoras e innovaciones en el aula, en la escuela y fuera de éstas” (OCDE, 2013, p.127), investigaciones que también incluiría a quienes están recibiendo formación inicial de docentes.

Con lo anterior queda de manifiesto que las IFAD's tienen grandes áreas de oportunidad para crecer en el ámbito de la investigación, ya que tienen apoyo directo del PRODEP y del PACTEN, pero falta mayor compromiso de sus directivos y docentes en: realizar estudios de posgrado, incrementar la realización de proyectos de investigación y producción académica, integrar más CA's, avanzar en los grados de los CA's ya registrados, integrar redes de investigación o registrarse a las existentes.

Referencias

- Arriaga, J., Minor, M., & Pérez, M. (2012). Retos y Desafíos de las redes de investigación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (3), 178-183. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art13.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (31 de diciembre de 2015). Recuperado de

- <http://dof.gob.mx/index.php?year=2015&month=12&day=31>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (s.f.). Recuperado de <http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2016). Guía Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2016-2017. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/web/public/guia/pacten/Gui%CC%81a%20PACTEN%202016%20y%202017.pdf>
- OCDE. (2013). *Mejorar la educación en México. Una perspectiva estatal desde Puebla*. Puebla: OCDE.
- Programa de Mejoramiento del Profesorado. (s.f.). Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/ca1/Conceptos2.html>
- Reynaga, S., Farfán, P., & Espinoza, R. (2005). *Redes. Posibilidad para la mejora de los procesos de formación y trabajo académico*. Guadalajara, Jal., Méx.: Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, J., & Castañeda, E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), s.p. Recuperado de: <http://rieoei.org/rie25a05.htm>
- Romero, A. (2002). Las redes de información y su importancia para la investigación científica. *Revista Venezolana de Gerencia*, 19 (st), 425-441. Recuperado de: <http://200.74.222.178/index.php/rvg/article/view/9546/9533>

DECONSTRUCCIÓN DE LAS CONCEPCIONES DEL PATRIMONIO CULTURAL: SUS DINÁMICAS SOCIALES DESDE LA TRANSCOMPLEJIDAD

DECONSTRUCTION OF NOTIONS OF CULTURAL HERITAGE: ITS SOCIAL DYNAMICS FROM THE TRANSCOMPLEJIDAD

Milagros Elena Rodríguez

Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre,
República Bolivariana de Venezuela
melenamate@hotmail.com

Resumen

Entre las crisis de la modernidad atribuidas a hechos a la colonización o invasión europea a nuestro continente se encuentran las concepciones objetivadas, reduccionistas del patrimonio cultural; hechos que marcan una cultura aceptada como definitiva impuesta a una suerte de desprecio de la nuestra en una transculturización entre otros hechos como la globalización cultural. Las siguientes preguntas cobran preeminencia: ¿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? De toda esta crisis planteada en la presente investigación hermenéutica comprensiva muestra la deconstrucción desmontando determinadas concepciones asumidos de patrimonio cultural; su divulgación y de sus políticas de conservación. Promoviendo así pinceladas de nuevas visiones entretejidas desde la transcomplejidad; lecturas armoniosas con el conocimiento general que permitan acepciones abiertas a las perspectivas de la realidad en pleno de lo que se debe entender de patrimonio cultural de estos tiempos. Concluyendo que entre las nuevas dinámicas sociales que con la propuesta transcompleja mirada profundamente integradora en todo lo referente al patrimonio cultural, el miramiento sistémico donde bordean y profundizan relaciones de tipos sociocultural, histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales.

Palabras clave: patrimonio cultural, deconstrucción, transcomplejidad, nuevas dinámicas sociales.

Abstract

Among the crisis of modernity facts attributed to colonization or European invasion of our continent are the reductionist conceptions of cultural heritage objectified; facts that make a culture accepted as final imposed on a sort of contempt of ours in fact as transculturización among other cultural globalization. The following questions come to prominence: why some things are cataloged cultural heritage and others are not? why we commemorate certain events and not others? why try to perpetuate certain uses? and from there the big question: what is the value we attach to the past and what carrier's objects of that value? All this crisis posed in this hermeneutical comprehensive research shows deconstruction dismounting assumed certain conceptions of cultural heritage; disclosure and its conservation policies. thus promoting new visions interwoven brushstrokes from transcomplejidad; harmonious readings with general knowledge that allow open prospects in the reality of what I know must understand cultural heritage of these times meanings. Concluding that among the new social dynamics with the trans complex proposal profoundly comprehensive look at everything related to the cultural heritage, systemic miramiento where border and deepen relations sociocultural, historical, artistic, ethnological, scientific-technological and natural types resulting structures social identity that become cultural symbols.

Key words: deconstruction, transcomplejidad, new social dynamics and cultural heritage.

“No nos condenemos a vivir el mito de Sísifo”.
Álvarez (2002)

A modo de comienzo

En la modernidad, los valores, la científicidad, el ser humano, la vida, el cuidado del planeta entre otros entran en crisis. Igualmente, aparece en escena la crisis educativa, que entre otras trae consigo el atraso de los pueblos y el incumplimiento de las acciones tendentes al logro de desarrollo humano integral. Y desde aparece considerada aparte, menos estudiada, la crisis de las concepciones de patrimonio cultural, educación patrimonial y todas las categorías que de allí se derivan; que la autora en general denomina saberes patrimoniales. Todos ellos profundamente marginados del resto de los saberes, en una unidisciplinaria y reduccionismo que rompe con la complejidad.

Las consecuencias de la objetivación de la cultura han permeado de la misma realidad al patrimonio cultural. Es menester una culturalmente responsable, que contribuya a la sustentabilidad de los bienes patrimoniales y de la ciudad; el fortalecimiento de los sentimientos de identidad, su participación en la conservación, uso y disfrute de sus bienes culturales.

De la realidad anterior deja cuenta Toral y Ortuno (2005, p.311) cuando afirma:

la historia nos muestra diversas formas de abordar lo relacionado con el quehacer cultural, y más específicamente con el patrimonio cultural, aun cuando éste se encuentra relacionado con un concepto muy importante como es el de la Identidad (regional o nacional), sobre todo en momentos en que pareciera que cada vez más pierde sentido, frente a un fenómeno que cobra nuevas fuerzas, como es la globalización y su pretendida intención de "igualar" todo y a todos,

dejando a un lado las diferencias que nos hace sentir de un lugar determinado

Las consecuencias nefastas, con serias razones, que sobre el patrimonio cultural ha permeado la denominada pretensión de globalización cultural. Lo expresa Rodríguez (2015a, p.81) “en plena globalización cultural es bueno anteponer que esta ha des culturizado o por lo menos lo ha intentado de la verdadera significancia y conservación de patrimonio cultural; este no sólo lo construido cómo una forma de representatividad”; él tiene el alma de su gente; tiene sus significancias que solo la dan sus pueblos. Es bien sabido de la UNESCO preservando algunos patrimonios en cuanto a generalizarlos 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 han intentado desvalorizar en favor a conveniencia de unos pocos que son los que toman la decisión de lo que es valioso o no. Lo dice Morín (2011, p. 76) “deberíamos crear instancias planetarias que pudieran salvaguardar a estos pueblos y sociedades de la humanidad arcaica”, es una realidad cada día de mayor importancia a tomar en cuenta.

Desde la globalización cultural estas preguntas cobran preeminencia: ¿por qué algunas cosas son catalogadas de patrimonio cultural y otras no lo son?, ¿por qué sé conmemoran determinados acontecimientos y no otros?, ¿por qué sé 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?, ¿Cuál es nuestro patrimonio cultural antes de la colonización española? En tal sentido afirma Rodríguez (2015a, p.81) puede imaginar que 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 sé interprete cómo un folklore; siendo tan valiosa y autentica cómo otras”.

De toda esta crisis planteada en la presente investigación hermenéutica comprensiva sé muestra desde la deconstrucción sé desmontan determinados conceptos asumidos cómo patrimonio cultural; su divulgación y de sus políticas de conservación. Promoviendo así pinceladas de nuevas visiones entretejidas desde la transcomplejidad; lecturas armoniosas con el conocimiento general que permitan acepciones abiertas a las perspectivas de la realidad en pleno de lo que debe entender cómo patrimonio cultural de estos tiempos.

Para ello a continuación sé dejan ver visiones de la deconstrucción, desde su más ferviente defensor, Jacques Derrida; de lo que significa la transcomplejidad en estas asunciones y finalmente las pinceladas inacabadas de las concepciones de patrimonio cultural.

De la deconstrucción, su por qué y él para que en este caso particular

En lo que sigue sé ha referencia a la deconstrucción, no cómo procedimiento metodológico, sino una forma de pensar; en el caso del patrimonio cultural nos referimos a interrogar los supuestos que lo conforman para dar una nueva perspectiva. Lo que propone Derrida (1967) el padre de la deconstrucción en sus libros, es una lectura minuciosa de las concepciones que están en la escena de las fuentes sobre patrimonio cultural para llevarlos al extremo de darles una significación diferente de lo que parecían estar diciéndonos.

El pensamiento de filósofo en cuestión, sobre la deconstrucción, ha traspasado fronteras disciplinarias. Su discurso ha tenido una importante repercusión internacional; ha influenciado en todas las áreas del saber, llama especialmente la atención de su inmiscuían en las ciencias del arte; de la cultura. Esto ha ocurrido por sus postulados que se inmiscuyen en el ser y su esencia. En referencia afirma Derrida (1999, p. 51) que la deconstrucción no es esencialmente filosófica, y que no se limita a un trabajo del filósofo profesional sobre un corpus filosófico. La deconstrucción está en todas partes. Hoy se la toma en consideración por el hecho de que la temática –incluso la temática explícita de la deconstrucción bajo este nombre–, se despliega en campos que no tienen ninguna relación directa con la filosofía.

Así al estilo del discurso derrideano, las concepciones del patrimonio cultural una vez deconstruidas pondrá en cuestionamiento bases y fundamentos que hasta ahora sé venían entendiendo; dejando, desde luego lo que prevalece cómo esencia en el proceso.

La deconstrucción de las concepciones de patrimonio cultural, se verá más adelante, pone en entredicho la validez de determinados conceptos asumidos cómo patrimonio cultural; de las asunciones de este en la ciudad; de su divulgación y de sus políticas para su conservación.

La deconstrucción se muestra en la figura 1.



Figura 1 Proceso de deconstrucción.
Fuente: Elaboración propia.

De la transcomplejidad, su nueva asunción y camino

Al mismo tiempo del desmontaje con la deconstrucción se da entretejiendo nuevas visiones de las concepciones de patrimonio cultural; se trata de promover sucesos transcomplejos para instalar nuevas claves de lecturas armoniosas con el conocimiento general que permitan acepciones abiertas a las visiones de la realidad.

Vale la pena aquí develar, que la categoría de análisis transcomplejidad, la autora del ensayo trata en Rodríguez (2013), y que nos guiara para emerger las nuevas visiones inacabadas de las concepciones de patrimonio cultural. Esta categoría denota una conjunción complejizada de la transdisciplinariedad y la complejidad. La complejidad como una aproximación a una nueva forma de mirada de la vida, un paradigma que no permite el reduccionismo, Morín (1998) propugna la

complejidad una postura que se promueve día a día categoría que es tomada válida en la creación del conocimiento.

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

Mientras que la transdisciplinariedad por su parte concierne a lo que simultáneamente es entre las disciplinas a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su intención es la perspicacia del mundo actual, uno de cuyos absolutos es la unidad del conocimiento; es desde ese punto de vista que pudiéramos ver el patrimonio cultural un ente promovido

por la Educación Patrimonial, que se relaciona con todas las disciplinas del saber.

La transdisciplinariedad fundamenta sus propósitos de unidad en la complejidad cómo punto de partida para vislumbrar la realidad. Por eso la transdisciplinariedad confronta la separación del conocimiento en disciplinas que se desarrollan y solo investigan dentro de ellas mismas y las construcciones históricas que han establecido los límites década una de las disciplinas.

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

Para resumir esta sección en la parte conclusiva de la hermenéutica sé sintetiza la información en la figura 2.

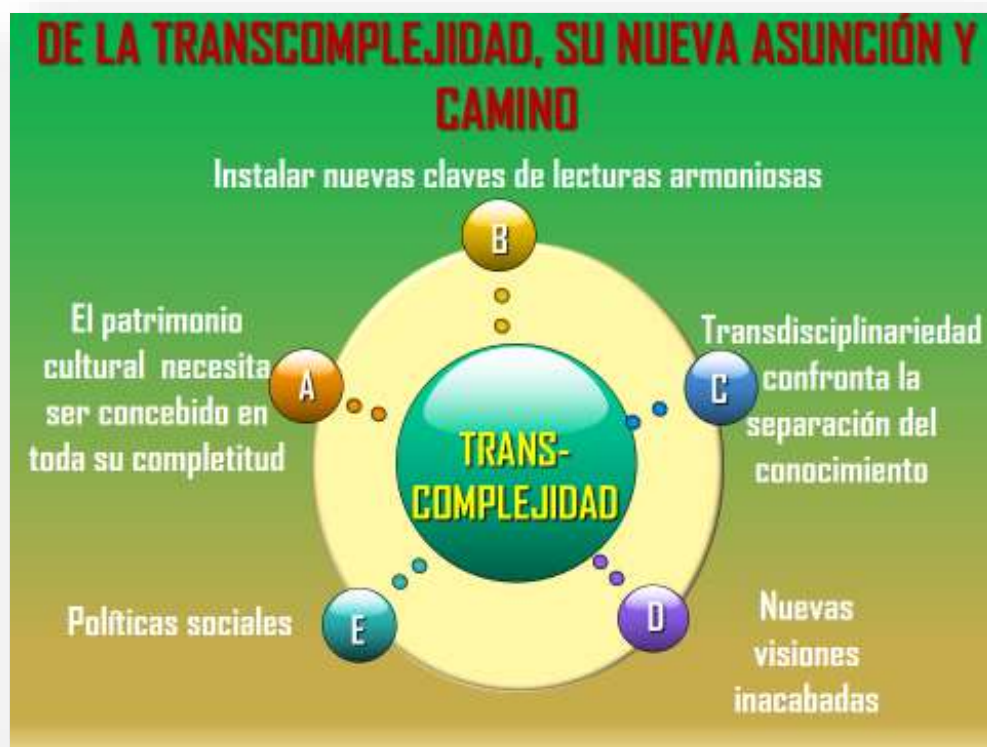


Figura 2 De la transcomplejidad, su nueva asunción y camino.
Fuente: Elaboración propia.

Nuevas visiones entretejidas de las concepciones de patrimonio cultural, trazos de sus dinámicas sociales

Se ha dilucidado lo que significa el desmontaje mediante la deconstrucción y la

transcomplejidad nueva manera de mirar las concepciones del patrimonio cultural. Sus ideas que guía buena parte de las políticas y los proyectos de gestión culturales en nuestro país, es funcional en algunos casos solo con políticas educativas reduccionistas y aisladas del resto del

conocimiento; de las ciencias y de la educación formal. Ha asumido al patrimonio cultural cómo parcela a parte; aun cuando este tiene connotaciones científicas, económicas, entre otras.

Debe irse al ideal de construir alternativas que develen el potencial y los alcances de la gestión cultural, partiendo de la deconstrucción de la categoría de patrimonio que, en su compleja articulación histórica, implica decisiones sociales, políticas y económicas acertadas que no permanecen muchas veces vedadas y al margen de los debates sobre el tema.

Desde las ideas del término patrimonio sé pueden recuperar algunas determinaciones implícitas de dichos significados. En cuanto a la etimología de la palabra patrimonio esta significa *pater*, que denota al padre, en palabras de Chauí (2004) es lo que le pertenece al padre, cómo herencia. De allí sea lógico pensar que patrimonio cultural simbolice entonces la herencia cultural legado a los ciudadanos de un determinado país. En palabras de Moreno (2007, p.3) “patrimonio así mismo se encuentra ligado al concepto de sustentabilidad y de un futuro viable, la democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno”.

Es de seriedad epistemológica estas palabras en cuanto a que el patrimonio cultural no solo designa el asunto de la identidad de los ciudadanos en cuanto a su legado. Es toda una complejidad entretejida; si miramos en verdad lo que ello contiene e implica. Va más allá, la autora en cuanto sé discierne de allí el significado y la connotación de un patrimonio cultural desde una perspectiva sistémica que complejizan símbolos ligados a las naciones, la grandeza del concepto de sustentabilidad está relacionada con conocimientos integrales que envuelven manifestaciones de carácter artístico, religioso, cultural etnológico; entre otros.

Vale la pena aquí acotar que la acepción en la práctica de lo que significa patrimonio cultural ha venido arrastrando lo que significa la entidad erradamente objetivada de la cultura. Para explicar esta realidad regresemos a revisar los albores del capitalismo, allí aparece el hombre fábrica que debe educar para la producción del capital a semejanza de una máquina. Y es así que entre tantas consecuencias negativas el proyecto hegemónico tradicional abstrae la cultura de su proceso de producción para convertirla escuetamente en una entidad objetivada; en un conjunto de costumbres estáticas de región en regiones ignoradas indefectiblemente; formación docente entonces reducida a meros aprendizaje de procesos técnicos hacia un fin en sí mismo.

La concepción de cultura, en ese entonces se justifica con la marca de una razón instrumentalista, mecanicista originaria de las ideologías empiristas, funcionalistas y positivistas. La cultura sé ha venido considerando cómo un producto acabado, resultado de la formación humana; arrastrando esta concepción a la del patrimonio cultural.

De esta concepción fija incambiable de lo que significa cultura es entonces que se considera el patrimonio cultural cómo una entidad escueta no dinámica, que acomoda al paso del tiempo. Tal concepción segregacionista le impide ver la interconexión de patrimonio cultural con las áreas del conocimiento.

En cuanto a la separación en el patrimonio cultural de lo tangible e intangible; tal cual lo afirma Herrejón (2006, p.10) “el patrimonio no en la dicotomía de patrimonio tangible e intangible sino en la integración del aspecto material y del aspecto de significación en todo objeto patrimonial”. Es claro que lo tangible refiere a lo perceptible: las obras monumentales, bellas artes entre otras; mientras que lo intangible refiere en patrimonio cultural a lo

que no refiere lo palpable como: los cantos, ritos leyendas entre otras.

Tal separación, lo tangible e intangible, que resquebraja la idea misma de que lo tangible implica muchas veces lo intangible; o lo contiene; esto resquebraja aún más la concepción reduccionista de patrimonio cultural. Esto rompe también la idea complejizada de lo que significa cultura; ya lo decía los griegos, que el cultivo del espíritu humano y de las facultades intelectuales del hombre eran esenciales y ellos estaban hablando de cultura. La UNESCO reconoce que la cultura permite al ser humano la capacidad de reflexión sobre sí mismo; a través de ella, discierne valores y busca nuevas significaciones; que no siempre son vistas en el patrimonio cultural de los pueblos.

Para concluir este desmontaje a la disyunción tangible e intangible en el patrimonio cultural, lo que finiquita Herrejón (2006, p.7)

de lo que habríamos de hablar es del patrimonio cultural, considerando su doble dimensión, puesto que todos los objetos que conforman tal patrimonio tienen dos dimensiones, que por otra parte no responden adecuadamente a los nombres de tangible e intangible, sino en todo caso al aspecto material y al aspecto de significación.

No hay duda de lo incoherente de la división de patrimonio cultural tangible e intangible; hay una discordancia clara en dos sentidos, al menos: la primera que significa la separación de que lo que puede palparse no tiene impreso en sí lo que no puede palparse; la segunda que lo tangible que se percibe con el tacto; y lo intangible entonces sería lo que no es percibirlo por ninguno de los sentidos, sino por la inteligencia, la intuición, la emoción; de lo que no estamos seguros que no interviene alguno de los sentidos, de lo cual ya existe

incongruencia debería usarse en todo caso otra palabra.

En otras razones, aun refiriéndonos a la visión tomada de patrimonio cultural vale la pena tratar. Algunos asuntos dejados de lado, en lo que concierne a lo que nos interesa entra el argumento de los ejes de poder que rodean dichas asunciones. Se trata de las funciones de formación de subjetividad, a la que Dussel (1998) cuando afirma que ha habido “cómo un intento de extirpar la historia del sujeto en formación. Una práctica que, de hecho, es central en la construcción de un conocimiento y una cultura redificadas y propuestas cómo modelo universal”.

De esas exclusiones ha estado rodeada la concepción de patrimonio cultural. Un poder hegemónico que de la misma manera que cómo hizo con la noción de cultura ha despolitizado, deshistorizado dichas concepciones. Claro no mero hecho desprovisto de intencionalidad. En las últimas décadas la UNESCO ha intentado retomar liberaciones al respecto. Arazón, según Andrade (2009, p.12) “han entrado a jugar versiones alternativas y críticas del concepto de patrimonio, un intento de contrarrestar aquellos puntos de vista elitistas y aliados a intereses mercantiles, que históricamente han manejado este terreno”. Marcan entonces los orígenes del capitalismo en la modernidad, las nociones de estado, cultura y capitalismo cómo determinante y reduccionistas de la idea de patrimonio cultural.

Todas estas ideas redondean con más o menor precisión epistemológica la noción de cultura, desvinculándola de toda relación con las estructuras económicas y políticas. He allí el meollo del asunto de objetos de poder a pura conveniencia: la imposibilidad de un despertar de los pueblos ante lo que por justicia y derecho le corresponde. Se ha utilizado el patrimonio cultural cómo una forma de soslayarlos. Afirma Andrade (2009, p.8) “en su afán

pedagógico, la hegemonía oculta sus mecanismos, sus medios y fines, y traviste para ello de “patrimonio cultural”.

Son muchas más discusiones y desmontajes que se pueden hacer en el orden de los párrafos anteriores; nociones de cultura, patrimonio, que son obras de connotado valor, el capital simbólico almacenado en sus concernientes campos, las artes y las ciencias, en efecto de la autentificación de concluyentes disertaciones y actores en la disputa por la autoridad de esos terrenos; estudiado por Bourdieu (1990), Bourdieu (2000). Estas nociones se tratarán profundamente en una investigación más general, donde se deslizará la mirada y pensar en el discurso patrimonialista en el sentido dado por Foucault (1992).

Antes de cambiar de idea en el mismo proceso de deconstrucción valdría la pena pensar desde la educación formal en un patrimonio cultural que actué como un contrapeso en palabras de García (2009, p.788) “frente a la cultura del espectáculo y la diversificación del consumo cultural, cómo herramienta para aproximar al niño a su diversidad cultural”.

Vale la pena mencionar lo que Andrade (2009) denomina el patrimonio como acumulación de capital; cuestión que ha ocurrido muchos países europeos, también en México, por ejemplo. Según Andrade (2009, p.23) es “la construcción de significado a través de la designación, por parte de una hegemonía, de un modelo consistente en colecciones de objetos”. Pasa entonces por preguntarnos: ¿desde qué posiciones e intereses se legitiman los valores de los objetos?

Bourdieu (1990) responde esta pregunta afirmando que el valor que se les atribuye a las obras surge del capital simbólico acumulado en sus respectivos campos, o áreas es una legitimación una lucha por dominios. Hay que acotar que en el asunto del valor hay un círculo recurrente,

en tanto que los que lo valorizan lo hacen de acuerdo al conocimiento cultural y la asunción de la identidad que posee; lo que dice que pueblos altamente desarrollados en cuanto a su patrimonio cultural, pueden olvidarlos ineluctablemente por no tener el conocimiento y el empoderamiento para su reconocimiento.

Desde otras aristas de la deconstrucción toca ahora pensar en cómo se toma encuentra de manera escueta lo que es la gestión de patrimonio cultural, desde lo que se hace; hay algunos comienzos de una educación patrimonial más allá de la mera unidisciplinariedad para pensar en una gestión patrimonial que perfile la participación de todos los actores sociales y áreas del saber que permitan dar una mirada transdisciplinaria a tal área del saber. En nuestro país han conformado equipos de trabajo, pero en el orden multidisciplinario; pero contradictoriamente en la práctica, lo afirma García (2009, p. 787) “la mayoría de las carreras relacionadas con patrimonio, no han incorporado signaturas que aborden el patrimonio cultural y/o su gestión”.

Pero nuestra propuesta transcompleja va más allá; es una mirada profundamente holista, mirando el todo del patrimonio cultural, el miramiento sistémico integrador donde bordean y profundizan relaciones de tipos sociocultural, histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural; en palabras de Estepa y Cuenca (1998) dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales.

Pensando en el patrimonio cultural en Venezuela país rico en identidades nacionales, ineluctablemente olvidadas a conveniencia, en la imposición de culturas ajenas que nos han transculturizado; la formación del docente de educación integral en Venezuela; citando a García (2009, p.788) “no contempla el área de patrimonio cultural (...) lo cual trae como consecuencia

que a los docentes no les sea fácil acceder a los conocimientos básicos de patrimonio, sus estrategias de investigación”.

De esta realidad ha estado permeada los patrimonios culturales en muchos casos, al igual que la cultura globalizada; sigue explicando Galeano (1998, p.29) la igualación, “que nos uniformiza y nos emboja, no sé 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 unificador y discriminante. Y estas son ideas que Rodríguez (2015b, p.76) “la diversidad cultural, en lugar de ser considerada patrimonio común de la humanidad y

oportunidad de crecimiento, se convierte en amenaza, y es utilizada como excusa para la intolerancia y la discriminación”.

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?.

Esta sección definitiva de la investigación se muestra en la parte conclusiva de la hermenéutica en las figuras 3, 4 y 5.



Figura 3 Patrimonio cultural, trazos de sus nuevas dinámicas sociales 1.
Fuente: Elaboración propia.



Figura 4 Patrimonio cultural, trazos de sus nuevas dinámicas sociales 2.
Fuente: Elaboración propia.



Figura 5 Patrimonio cultural, trazos de sus nuevas dinámicas sociales 3.
Fuente: Elaboración propia.

No hay dudas que son reflexiones en el camino, inacabadas, de la desconstrucción de las concepciones de patrimonio cultural. De las cuales asoma que la realidad tangible e intangible para patrimonio debe execrarse de la realidad considerada; a cambio conviene entonces usar patrimonio cultural que envuelve en toda una complejidad, que desde luego envuelve cultural, tradición, ciudadanía, relaciones de poder y de valor; entre otras.

La lógica del capital, el capitalismo en pleno uso, la transculturización, y demás componentes débilmente complejizados hacen de un patrimonio cultural considerado parcela, a la que contradictoriamente todos tienen derecho. La cultura del valor, el capital simbólico, el patrimonio ejercicio de poder son temas a considerar, y considerados fuertemente en el proceso de desconstrucción realizado, en camino.

No es menos cierto volverse a lo que significa el verdadero rescate del patrimonio cultural dejando al lado las ideas reduccionistas y involucrarse en un tema transcomplejo que permita ver todas las aristas que relacionan la temática, con la cultura eminentemente; pero también con la identidad del ciudadano; su verdadera historia, con ello su coraje para no permitir ir a la pérdida de sus raíces y rescatar la verdadera función política del ciudadano.

Se trata en el patrimonio cultural, de muchas investigaciones, Moreno (2007) de tener visiones inacabadas que permitan un empoderamiento y reconocimiento de la particularidad y de la apropiación plena, subjetiva y emancipadora de la cultura, pero no aquella entendida escuetamente; sino la complejizada cómo sistema de valores, creencias, tradiciones, costumbres y horizontes utópicos.

- Álvarez, A. (2001). *Empoderamiento en educación ambiental*. Boletín El Tuqueque.
- Andrade, M. (2009). Poder, Patrimonio y Democracia. *Revista Andamios*, 6, 12 México. (Pp. 11-40).
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000). "Sobre el poder simbólico." *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Chauí, M. (2004). *Brasil-mito fundador e sociedade autoritária*, São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo.
- Derrida, J. (1967). *De la Grammatologie*. Paris: Minuit.
- Derrida, J. (1999). *No escribo sin luz artificial*. Valladolid. Cuatro Ediciones.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Estepa, J. y Cuenca, J. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Lleida.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Ediciones Tolsquets.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- García, Z. (2009). Conexiones entre educación patrimonial y gestión del patrimonio cultural venezolano: tres casos de estudio. *EDUCERE*, 43. Venezuela, 785-793).
- Herrejón, C. (2006). Participación cómo panelista en el Primer Congreso Estatal de Cultura: Legislación y Políticas Culturales, 16 a 19 de marzo de 2006, Morelia, Mich: México. Disponible en: <http://etzakutarakua.colmich.edu.mx/proyectos/curutaran/publicaciones/Herrej%C3%B3n%20Congreso%20Cult.%20Marz%202006.pdf>
- Moreno, M. (2007). Complejidad y Educación Patrimonial. Universidad de la Ciénaga del Estado de Michoacán de Ocampo. Instituto Michoacano de las Ciencias de la Educación. México.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid, España: Gedisa.
- Morín, E. (2004). *Unir los conocimientos*. La Paz, Bolivia.
- Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifiesto of Transdisciplinarity*. Albany: State University of New York.
- Rodríguez, M. (2013). La Formación Transcompleja Del Docente De

Matemáticas: Consonancias Con La Tríada Matemática-Cotidianidad – Y Pedagogía Integral. Capítulo en el texto Formación Docente: Un Análisis Desde La Práctica. Editor: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. México.

Rodríguez, M. (2015a). El síndrome de la globalización cultural: omnipresente, ambivalente, incierto e incognoscible. ¿Cómo afecta el patrimonio cultural? *Revista Visión Educativa IUNAES*. Volumen 9 Numero 20. México. (Pp. 72-85).

Rodríguez, M. (2015b). La diversidad cultural: una riqueza vital para el patrimonio cultural, en la utopía de ser conservada y valorada. Praxis Educativa ReDIE. *Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.* Volumen 13. México. (Pp. 87-87).

Toral, M. y Ortuno, W. (2005). El patrimonio histórico cultural de Venezuela como problema de la historia a través de algunos conceptos. *Terra Firme*, 23, 91, 311-327.

APRECIACIONES SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

APPRECIATION OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Laurencia Barraza Barraza
laura_bza@hotmail.com

Resumen

Este artículo muestra algunas de las dificultades que desde el campo empírico se perciben respecto al desarrollo profesional de los docentes. Discute la necesidad que existe de manejar lenguajes comunes que ayuden en la comprensión e interiorización por parte de los profesores del concepto: *Desarrollo profesional*. Destaca la importancia de propiciar cambios que contribuyan efectivamente a la mejora de calidad educativa, traducida en el logro de aprendizajes, en formas de enseñanza acordes a las necesidades actuales y en sistemas educativos ligeros y efectivos.

Palabras clave: Desarrollo profesional

Abstract

This article shows some difficulties that since the empirical field are perceived respect to the teachers' professional development. Discusses the existent necessity of using common language than helps the teachers to comprehend and internalize the concept: *Professional development*. Emphasizes the importance of promoting changes that effectively contribute to improve the quality in education, reflected on the achievement of learning, in the ways to teach adapted to the nowadays necessities and on the effectivity of the educational system.

Key words: Professional development.

Un acercamiento a la problemática

El desarrollo profesional docente puede entenderse por lo menos de tres formas: a) Crecimiento intelectual, b) Proceso c) Secuencia; de acuerdo con la acepción asumida será el giro que se le otorgue. Así, si se le considera como crecimiento intelectual entonces se estaría hablando de aprendizajes que se construyen en la interacción que el sujeto tiene con los objetos de conocimiento. Cuando se le concibe como proceso, entonces se podría señalar que es algo permanente, con una serie de ciclos que están vinculados a la edad mental, al desarrollo físico e intelectual del sujeto. Por otra parte, si se le aprecia como secuencia, entonces se podría pensar en un proceso lineal, asociado más al crecimiento natural y biológico, se puede asociar a situaciones de carácter mecánico.

La concepción que se tiene del desarrollo profesional es solamente el inicio de una serie de problemas, debido a que, si éste es concebido como un proceso exterior al sujeto, entonces su voluntad y deseo de aprender no están considerados.

Las observaciones que he realizado y la experiencia en el campo de la docencia me sirven de apoyo para señalar que uno de los fracasos para que los profesores no asuman el desarrollo profesional como un aspecto de su interés, obedece, entre otras cosas, al concepto que poseen sobre éste.

La mayor parte de la formación, después de la inicial, que han recibido los profesores de educación básica, ha estado bajo un esquema fundamentado principalmente en el carácter obligatorio, con un afán punitivo y de estigmatización. Es decir, los profesores han sido obligados a tomar los cursos que de acuerdo con las agencias externas debían ser la prioridad, o bien, serían los que contribuirían a la mejora del quehacer docente.

Así, desde principios de los noventa, en particular en el Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica (1992) se plantearon tres ejes para la transformación del Sistema Educativo Mexicano, el tercero de ellos hacía alusión a la *revalorización social del profesor*, argumentando que su figura ante la sociedad había sido demeritada y requería un reposicionamiento social; algunas de las estrategias para lograrlo era su preparación profesional, entendida como la capacitación y actualización que el profesor pudiera alcanzar, para tal fin se propusieron de manera obligada los *cursos básicos*, conocidos por los profesores como *cursos de carrera o para carrera* -asociados al programa de Carrera Magisterial-, remitiéndolos a los cursos obligados para poder participar en las promociones que el programa otorgaba.

El extremo de esta práctica se observó en las escuelas cuando los profesores, una semana o bien tres días antes de presentar el examen, pedían permisos económicos para dedicarse a “estudiar” de manera puntual los materiales que debía conocer para el ejercicio del quehacer docente diario. Para este mismo fin, algunos compraban en algunas editoriales guías de estudio que les apoyaran en la memorización de la información requerida para el examen.

Esta información muestra que el concepto *desarrollo profesional* fue entendido por los profesores como un proceso externo. No significó una oportunidad para la mejora del quehacer docente, sino que representó un incentivo laboral utilizado para mejorar el salario, por lo que con frecuencia los niveles indicados en el Programa de Carrera Magisterial no siempre se correspondían con mejores logros de aprendizaje.

Asimismo la normatividad se convirtió en una *camisa de fuerza* que escasamente promovió la superación profesional, con esto quiero decir, que se le apostó a procesos de formación cortos,

no así aquellos de largo plazo como pueden ser los programas de posgrado, la puntuación asignada a procesos de capacitación o actualización recibían mayor puntuación que aquellos donde los profesores debían hacer procesos de reflexión sobre su quehacer docente y que además requerían de procesos vinculados a la evaluación educativa o la investigación educativa. Esta formación se desvinculó del quehacer docente e incluso se le marginó.

De esta forma, la actualización, capacitación y superación profesional se fueron burocratizando, se convirtieron en requisitos a cumplir pero no lograron, del todo, alcanzar las metas previstas desde las líneas de política establecidas en el ANMEB (1992), Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2002) y con la Alianza por la Calidad de la Educación (2008), como fueron por ejemplo la transformación del sistema educativo y la revalorización social del profesor.

Otro asunto que merece puntual atención son las instituciones convocadas a participar en procesos de actualización y capacitación para profesores, debido a que algunas de ellas, participaron en los concursos porque representaba para ellos una oportunidad para allegarse recursos públicos. Se canalizó, una parte del recurso público a las instituciones privadas, los resultados fueron escasos, debido, entre otras cosas, a que un número importante de estas instituciones no contaban con el recurso humano que tuviera el perfil docente adecuado para atender las necesidades de formación. Tampoco hubo mecanismos de seguimiento que dieran cuenta de la calidad del servicio que estaban ofreciendo. Así algunos profesores podían en algún momento estar cursando hasta cuatro programas de capacitación o actualización.

El interés de los profesores por realizar los procesos de formación no estaba vinculado al perfeccionamiento del quehacer docente sino a la puntuación

que podrían recibir, la mejora del salario y el logro de ascensos.

Por otra parte, se crearon departamentos o instancias en los estados, que por lo general duplicaban las funciones de otras que ya estaban consideradas dentro de los esquemas correspondientes, lo que generó situaciones que llevaron a la fragmentación, parcialización y desvinculación de niveles educativos que por necesidad y funcionamiento adecuado debían estar articulados, como fue el caso del subsistema de formación docente y el de educación básica, se desvincularon de tal forma que las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes no fueron consideradas, por un buen tiempo, para participar en los procesos de capacitación y actualización de docentes.

Algunos datos

Hasta aquí se han señalado solo algunas de las problemáticas que en el rubro del desarrollo profesional docente se detectan y que provienen del conocimiento empírico que al respecto se tienen, sin embargo, existen algunos datos que pueden fundamentar lo anterior, así por ejemplo, según el Plan Sectorial de Educación 2007-2012 el Sistema Educativo Mexicano debía enfrentar el reto de la calidad educativa, indicando que:

Un indicador relevante para entender el problema de la calidad educativa es el desempeño de estudiantes de primaria y secundaria. Éste continúa siendo muy bajo en lo referente a la comprensión de lectura, la expresión escrita y las matemáticas (SEP, 2007, p. 6)

En el programa sectorial de educación 2013-2018 se indica que:

Si bien es indispensable combinar armónicamente todos los factores que intervienen en la construcción de una educación de calidad, es innegable que la actividad docente

constituye la pieza de mayor valor para el proceso educativo. Solo con los maestros podremos llevar a cabo la tarea de mejorar la educación pública de nuestro país. Por ello el nuevo marco jurídico fortalece la dignidad del quehacer magisterial, protege los derechos laborales de los maestros, establece las condiciones para reconocer su trabajo e impulsa su desarrollo profesional. La evaluación de los maestros tiene como fin primordial apoyarlos en su legítimo derecho a la superación y desarrollo profesional (pp. 23-25).

Las citas dan muestra de que en todas las reformas educativas se habla de la importancia que tienen los profesores en las transformaciones y cambios propuestos; sin embargo, las reformas también son testigos del carácter punitivo que con frecuencia se les imprime, además de que desde 1992 todas las propuestas con referencia a los profesores y su salario quedaron ancladas a la meritocracia. Esto significó la atención por parte del maestro en la concentración de puntajes que le permitieran alcanzar el mérito requerido para el paso de un nivel a otro, pero la calidad no fue entendida o comprendida en los términos del logro de aprendizajes y la mejora en general del sistema educativo.

Algunas sugerencias

Una de las primeras tareas debe ser la revisión del concepto de desarrollo profesional docente, aquí se propone que se le considere como un proceso intelectual que exige de la voluntad y deseo por aprender del sujeto, que se realiza en función de los otros y con los otros, es decir, no puede asumirse sólo como un compromiso individual, sino como una responsabilidad que implica su decisión personal pero que se construye en la interacción con los objetos de conocimiento y con los otros, cuyos resultados se aprecian en la calidad de la

docencia que se realiza y que se materializa en la mejora de las formas y estrategias de enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes, reflejados a su vez en resultados.

En virtud de que el desarrollo profesional incluye a otros, en este sentido se tendría que pensar en esquemas internos, con esto me refiero a la capacitación que se hace entre iguales, al interior de las escuelas o de las zonas escolares. Para este esquema es propicio que se realicen diagnósticos relacionados exclusivamente con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, enfatizando los primeros, en virtud de que es indispensable que los docentes revisen de forma puntual y en primera instancia su quehacer docente, pero esta revisión no debe hacerse superficialmente sino a profundidad y con esquemas provenientes de la evaluación educativa, o bien de la investigación educativa y utilizando metodologías propicias y adecuadas para los propósitos establecidos. Estas condiciones requieren de personal capacitado que cuente con herramientas suficientes para generar procesos de reflexión en los colectivos docentes. Para esta tarea se puede revisar al interior de las zonas escolares o de las escuelas perfiles de profesores que hayan realizado estudios de posgrado, que puedan generar investigación. Es decir, que las habilidades y capacidades de estos profesores sean aprovechadas para iniciar procesos de reconversión en la práctica docente.

Para que los profesores con perfil adecuado puedan efectuar eficientemente las tareas señaladas deberán contar ya sea con la retribución en recurso económico o bien en descarga de horas.

Un rasgo que no se puede obviar en la selección de estos perfiles es el reconocimiento académico que los profesores tengan entre sus colegas, debido a que es una condición indispensable para liderar los procesos de carácter académico, además de contar con la disposición necesaria y suficiente.

Estas comisiones o funciones deberán estar vinculadas a procesos de rendición de cuentas, lo que implica que no solamente se tenga que rendir informes, sino que deban presentarse productos asociados a la investigación o evaluación educativas y concretizados en la mejora e innovación del quehacer docente y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Estas comisiones deberán ser periódicas, no excediendo de tres años como máximo.

En cuanto a los esquemas externos los esfuerzos deberían estar concentrados en el área de posgrado, debido a que estudios de este rango requieren de procedimientos a mediano plazo, que se oscilan entre 2 y 5 años.

Este tipo de formación le permite al profesor adquirir herramientas para desarrollar procesos de evaluación e investigación educativa, le apoyan en la revisión puntual de su quehacer docente y los profesores aprenden a identificar las implicaciones que tiene su quehacer docente, cuáles de ellas quedan dentro del área de su competencia, además se realizan procesos de concientización sobre la importancia del quehacer de los profesores y de su responsabilidad social.

Debe cuidarse el perfil de las instituciones educativas que ofrecen este servicio y sobre todo cuántos de los programas que se ofertan en materia educativa tienen repercusiones directas en la práctica docente. Asimismo, se puede realizar un seguimiento a los egresados de las diferentes instituciones, para identificar qué logros han tenido los profesores egresados de estos programas en su quehacer profesional, centrando la atención en aspectos como: lugar obtenido por sus estudiantes en las diferentes pruebas estandarizadas, promociones, ascensos laborales.

También se considera necesario que se establezcan vinculaciones sólidas entre las instituciones de educación básica y las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes no solamente a partir de la formación inicial sino de la

formación continua que reciben o requieren los profesores en servicio. Se podrían establecer convenios de colaboración entre instituciones de educación básica y las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD's) como una forma de realimentarse. Estos convenios de colaboración podrían contemplar el andamiaje que necesitan las escuelas de educación básica y que requieren las IFAD's.

Para reflexionar

Estoy segura de que algunos de los lectores de este artículo estarán de acuerdo total o parcialmente conmigo, otros por supuesto que estarán en desacuerdo y dirán que actualmente se cuenta con una normatividad que exige a los colectivos docentes el ejercicio del trabajo colegiado, el trabajo entre pares y que la mayor parte de los profesores e instituciones cumplen con el mandato. Sin embargo, sostengo que el *desarrollo profesional* se cumple cuando los profesores y los colectivos docentes llegan a la concientización, cuando asumen la responsabilidad que representa e implica su profesión, cuando los puntos tienen sentido a la luz del crecimiento profesional y ético y finalmente cuando transitan del miedo al desafío.

En el resumen de este artículo hice referencia a los sistemas educativos ligeros y efectivos. Con esta expresión me refiero a los sistemas que tienen respuestas prontas y adecuadas, donde sus tomadores de decisiones están informados, pueden hacer "lecturas" globales y calculan el impacto de la decisión. Son sistemas que en su operación disminuyen considerablemente o bien eliminan procesos burocráticos que retardan y hacen pesada la administración educativa.

Concluyo señalando que el desarrollo profesional docente representa una parte mínima del complejo Sistema

Educativo Mexicano, que contribuye a la mejora de la calidad educativa pero que por sí mismo no puede moverlo, mucho menos cimbrarlo. En este contexto adquiere sentido la frase: *La educación es asunto de todos*. En el escenario de la calidad la frase sería: *la calidad educativa es asunto de todos los que formamos parte del complejo sistema educativo*.

Referencias

- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Autor.
- SEP (2002). *Compromiso Social por la calidad de la Educación*. México: Autor.
- SEP (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: Autor.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Autor
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Autor

Sección monográfica

ANÁLISIS DE CANCIONES COMO ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN DE TEMAS EN LOS NIVELES DE SECUNDARIA Y DE MEDIA SUPERIOR

ANALYSIS OF SONGS AS A SUBJECT COMPREHENSION STRATEGY AT SECONDARY AND HIGHER ELEMENTARY LEVELS

Jorge Adrián Lozano Rangel
Instituto Universitario del Centro de México
jorgebigfish@gmail.com

Resumen

En la actualidad, las sociedades tienen la imperiosa necesidad de que la educación resuelva los problemas de las mismas, es decir, que los alumnos egresen con el perfil necesario para aportar de manera productiva. Sin embargo, los indicadores educativos muestran que cada día es más difícil lograrlo con los jóvenes, ya sea porque prefieren desertar o por sus problemas para adquirir el conocimiento. Siendo estos una preocupación del Sistema Educativo Mexicano en los últimos años, quien se ha ocupado de realizar estudios, compararse con otros sistemas educativos, cambiar el modelo de educación, profesionalizar la labor docente, etc., y en esta última, cabe preguntarse si las actividades dentro del aula son acordes con la personalidad de la juventud; por lo que se propone la reflexión de una estrategia didáctica para entusiasmar a los estudiantes y poder introducir, concretar o concluir un aprendizaje, a través de las canciones de los distintos países y en distintos idiomas, cuya sabiduría popular y atractivo emocional, puede ser la llave con la que los jóvenes le den una oportunidad a las “aburridas” clases.

Palabras clave: Canciones, educación, comprensión.

Abstract

At present, the societies have the imperative need that the education solves the problems of the same ones. That is to say, that students graduate with the necessary profile to contribute productively. However, the educational indicators show that everyday is more difficult to achieve it with the young people, either because they prefer deserting or their problems to acquire knowledge. These being a concern of the Mexican Educational system in the last years, who has been carrying out studies, compared with other Educational Systems, change the model of Education, professionalize teaching, etc., and in the latter, it is questionable whether the classroom activities are consistent with the personality of youth; for what is proposed the reflection of a didactic strategy to excite students and be able to introduce, concrete or conclude learning aims, through songs of different countries and in different languages, whose popular and emotional, appeal wisdom, may be the key with which young people are given an opportunity to “boring” classes.

Keywords: Songs, education, comprehension.

Introducción

La deserción es el problema más grave de la educación en México”, así lo exponía Sylvia Schmelkes (Brito y Mercado, 2014), presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en la presentación del informe de labores 2014 del Instituto, en cuyo texto se estima que afecta a 20% de una generación de educación secundaria y a 40% de media superior, evitando el derecho humano a la educación, debiendo ser de calidad según la Constitución Mexicana (2013) y con graves consecuencias personales y laborales para los desertores.

Las cifras que presenta la Secretaría de Educación Pública (SEP) al finalizar el ciclo escolar 2013-2014, indican un abandono de 4.7% de estudiantes de secundaria, lo que significa un total de 308 mil 877 adolescentes que dejaron las aulas. En el documento introductorio del movimiento “Yo No Abandono” (2012) de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, informa que, en la actualidad, un aproximado de 650 mil alumnos desertan del bachillerato cada ciclo escolar.

En su informe *Panorama de la educación 2014*, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) dice que en México “los estudiantes tienden a abandonar la escuela prematuramente”, al observar que solo el 62% de las personas con 16 años están inscritos en la escuela, el 35% de los de 18 años lo está, y solo el 30% de los de 20 años continúa estudiando.

Pero, ¿qué es lo que causa el abandono escolar? Sin duda es una pregunta que ha generado años de investigación y una gran cantidad de artículos, encontrándose que la decisión de dejar la educación es multifactorial (Navarro Sandoval, 2001) y compleja (González Rodríguez *et al*, 2010), aunque la propuesta motivo de este trabajo es acerca del factor que tiene que ver con el desinterés del alumno dentro del aula.

Pues, según la SEP en su *Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior* (2012), el 26.5% de los jóvenes que desertaron, mencionaron tener en algún momento del curso, disgusto por estudiar; siendo la segunda razón que más argumentaron los desertores como causa de abandono, que para el 7.8% fue la principal razón, y el 17.8% lo tomó en cuenta como una de sus principales tres razones.

Vries *et al* (2011) en su estudio a desertores de nivel Licenciatura, encontraron que el 4.4% indicó en el grado de “mucho” a los métodos de enseñanza como factor de deserción; el 6% indicó la actitud de los profesores, el 3.8% al estado de ánimo, el 3.1% la dificultad de relacionarse con los compañeros, y el 3.8% al ambiente estudiantil.

La encuesta de juventud elaborada por el Instituto de la Juventud Guanajuatense (2012), arrojó que el 15% de los jóvenes que desertaron de su escuela, fue porque la consideraban aburrida.

Justificación

El movimiento “Yo no abandono”, identifica también ciertos factores escolares que contribuyen a la deserción, como el disgusto por estudiar, que no le parecen interesantes los estudios, así como el prejuicio de los alumnos por no poder cumplir con las exigencias del nivel medio superior.

Lo anterior viene a sustentar la necesidad de actividades de clase atractivas para los estudiantes jóvenes, desde secundaria hasta licenciatura, para contribuir a la disminución del abandono escolar, sin que se haya comentado lo relativo a los aprendizajes adquiridos, a la satisfacción por cursar los estudios y para entender los factores escolares como una fuente de los problemas asociados al logro educativo (Miranda López, 2014)

Pues, algunas características de los jóvenes que estudian el nivel medio superior en estos tiempos es su fácil

distracción hacia acciones, situaciones o cosas divertidas, llamativas, de colorido, ruidosas, aunque no necesariamente interesantes, de hecho, aquí radica uno de los máximos retos –y dolores de cabeza- de los docentes: “¿Cómo hacer para que lo que se me hace interesante a mí lo sea también para los alumnos?”. De igual manera, los estudiantes se entusiasman por actividades que, además de involucrarlos, sean parte de ellos, los defina y las vivan, para que ellos mismos las propongan y compartan.

En el estudio de intereses de los jóvenes, De Garay Hernández *et al* (2009), encontraron el gran peso que estos le dan a las relaciones sociales, con su familia y amigos, y así mismo, la importancia que para ellos tiene la música. La *Encuesta Nacional de Juventud 2010* (IMJUVE), destacó que de las principales actividades que los jóvenes realizan en su tiempo libre, el 22.2% se reúne con sus amigos, el 12.9% ve televisión, el 11.4% hace deporte y el 8.9% escucha música.

Según Lozano Rangel (2014), el Sistema Educativo Nacional de México ha impulsado reformas legales para que, en los niveles obligatorios, básico y medio superior, se establezca el modelo de desarrollo de competencias que, entre los distintos elementos, figura la transformación del rol del docente para lograr aprendizajes significativos por medio de actividades de enseñanza-aprendizaje atractivas para los jóvenes.

Díaz Barriga y Hernández (1999) clasifican y esquematizan los distintos tipos de actividades de enseñanza-aprendizaje, proponiendo también lineamientos generales para el empleo de estos, sin que de todas se transite del concepto a la actividad específica, dejando a interpretación del docente –lector- la acción concreta a realizar. De Miguel (2006), explica otras metodologías de enseñanza-aprendizaje, como el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje cooperativo, utilizando incluso un formato para clarificar el diseño de la actividad;

acciones que, al igual que Díaz Barriga y Hernández Rojas, la SEP con sus lineamientos de evaluación (2011) y tantos otros estudiosos más, buscan transforman las acciones en el aula, pasando de la mera transmisión de la información del docente al alumno, a la construcción del conocimiento por el propio estudiante.

De igual manera, las actividades no solo deben de ser atractivas en el sentido llamativo de la palabra, o por la gracia que mueve a la voluntad, sino atractivas en cuanto a la relación de los conceptos abstractos con la realidad cotidiana (González González, 2010).

Propuesta

Con lo ya expuesto, se puede observar que el sistema educativo ha entendido la necesidad de modificar el trabajo que se viene realizando en el aula y que, sin necesariamente especificarle al docente qué hacer, le da la libertad para que este desarrolle las acciones convenientes para generar el aprendizaje significativo. Los docentes tienen la encomienda, y la responsabilidad, de brindar ambientes de aprendizaje académicamente rentables, es decir, que interesen a los muchachos y les contribuyan con su crecimiento académico y personal.

Por esto, y tomando en cuenta los gustos y preferencias de los jóvenes que cursan desde la secundaria hasta la universidad, sin menoscabo de los niveles de posgrado que pueden utilizar la técnica propuesta no desde lo atractivo sino desde lo reflexivo, es que se propone el uso del análisis de canciones como instrumento para introducir, analizar o cerrar un tema de estudio. No es una herramienta como tal, y seguramente muchos de los maestros la han utilizado ya, lo que se propone es que se generalice su uso en los diferentes centros de trabajo y que se considere como parte de las estrategias básicas en la planeación

didáctica que al inicio de cada período escolar realizan los maestros.

¿Por qué la música?

La música es el alimento del alma, mueve a los seres humanos; ayuda a darles identidad y a manifestar sus sentimientos. La investigación de Shaw (citado en Habermeyer, 2001) concluye que la música puede mejorar la función cerebral. Además, es particularmente útil y utilizada en la etapa de la juventud, cuando se está construyendo y definiendo la personalidad, sin contar que las nuevas tecnologías han permitido que se pueda disfrutar de las melodías en todo momento y en cualquier lugar. ¿O quién no ha visto a los alumnos de secundaria, bachillerato y universidad portar sus audífonos?, ¿Qué maestro no ha retirado alguno de esos famosos “chicharitos” que le impiden al muchacho atender la clase?, o quizá alguno de los estrictos profesores haya sufrido una confrontación por tal motivo. En cada escuela se puede teorizar acerca del gusto de los educandos por la música, de la existencia permanente de la armonía en sus oídos, y muchas veces, la preferencia que hacia esta tienen por sobre las clases formales; juicios que se pueden emitir con base en las pláticas, actividades de aprendizaje, cuestionarios y exploración de saberes previos de los alumnos.

Los orígenes de la música se remontan a la aparición misma del hombre sobre la tierra, y ha encontrado en ella una manera de dejar constancia de su tiempo, pero también de expresar sus pensamientos, creencias y sentimientos.

La música es un “elemento esencial en la construcción de la identidad juvenil”, dicen Hormigos y Cabello (2004), en cuya investigación muestran la cercana relación entre el consumo musical y las expresiones de la juventud agrupadas y etiquetadas como *subculturas*, y aquí es donde cabe la reflexión de si los jóvenes adquieren su identidad, definen su ser y su

personalidad, se reúnen con otras personas por los gustos afines, incluso generan paradigmas y prejuicios con la música que han oído –y con la que no-, ¿por qué no utilizarla como parte de la educación formal?, ¿por qué no aprovechar la confianza que este arte popular ya tiene para hacer atractivas las clases?, ¿por qué no evitar el aburrimiento escuchando y analizando canciones como parte de la temática de una materia?

Otros autores van más allá (Fernández-Batanero y Cardoso Felício, 2016), al concluir incluso que la música modifica para bien los comportamientos de jóvenes infractores.

La música, y, concretamente las letras por sobre las melodías, suelen ser olvidadas por las personas cuando necesitan dar un argumento; si bien las canciones no son arbitradas por expertos en la materia, sí pueden ayudar a dar un referente, o a apoyar una idea propia, simplemente por el hecho de que alguna persona lo dijo antes. De hecho, los principales sistemas de referenciación bibliográfica lo contemplan, como el A.P.A. (American Psychological Association) y M.L.A. (Modern Language Association).

Sin embargo, gracias a la variedad tan amplia de géneros y a que estos generalmente son asociados a culturas o subculturas distintas, el ser humano tiende a desconocer y rechazar lo que no le es propio. Así, a manera de ejemplo, los jóvenes que prefieren el género de banda no conocen o hasta desprecian el de reguetón; lo mismo sucede entre el pop y lo vernáculo, y entre la cumbia y la trova. Desgraciadamente, la música, en lugar de unir a las personas, contribuye a perpetuar la identidad de grupo y, la mayoría de las veces, a desencuentros que concluyen en odio y violencia, como lo canta Roco de “Maldita Vecindad” (1996): “...*miedo a los otros, a costumbres distintas, poder necesitas de nombres, disfraces y reglas, clasificaciones... poder necesitas de odio...herencia de segregaciones*”.

¿Cómo la música?

U aunque eso pasa a nivel social, en lo personal, la música entusiasma a la juventud. Las artes en general lo hacen, como el cine y el teatro, pero es la música la que despierta de inmediato sus sentidos, la que los hace hablar, la que les llena de pasión los ojos y hace que les hiervan las venas y se les hinche el corazón. Por esto, cuando en cualquier clase el maestro coloca unas bocinas y prende una canción, puede haber distintas reacciones, pero indiferentes no serán los alumnos: algunos gritarán de gusto, otros manifestarán su desagrado, y algunos más intentarán descifrar lo que dice la obra.

La labor del docente, por lo tanto, es presentar a los alumnos canciones distintas a las que conocen, sin importar el género de la misma, lograr una escucha activa de la letra y finalizar con una síntesis de los diferentes integrantes del grupo hacia el contenido de la canción y su relación con un tema en particular. Así, se puede utilizar este recurso para lograr la introducción, comprobación o la conclusión de un tema, incluyendo, por

Tabla 1

Lista de diez canciones que pueden ser utilizadas para el mejor aprendizaje de alguna materia objeto de estudio

No.	Materia genérica	Tema	Canción	Género	Intérprete	Extracto de la canción
1	Español	Modismos y cacofonía.	Chilanga Banda	Latino	Café Tacuba	"...Pachucos, cholos y chundos, chichinflas y malafachas..."
2	Historia	Siglo XX, simbolismo	La Pared	Rock and roll	Microchips	"...Necesito de silencio, dame tiempo de pensar, derribando las barreras, que me prohíben avanzar..."
3	Economía, sociología	Pobreza	Casas de Cartón	Grupero	Los Bukis	"... que triste, vive mi gente, en las casas de cartón..."
4	Ecología, economía	Ambiental: degradación	El Planeta	Rap	Caló	"...El Planeta sufre ya, lo tenemos que salvar, contaminación arma mortal..."
5	Literatura	Realismo mágico	Macondo	Latino	Oscar Chávez	"...encadenado a Macondo sueña, don José Arcadio..."

Continúa...

supuesto, la argumentación a la que pueda dar lugar: aprendizaje significativo en todo su esplendor.

La técnica que se propone no es en el sentido en el que lo hace Hemsy de Gainza (1995) al hablar de las "experiencias sonoras" dentro del aula que, aunque traen beneficios como el desarrollo de la imaginación y el acercamiento a otras artes, se orienta hacia el conocimiento de la música como tal: sonidos, partituras, instrumentos, etc. Lo que aquí se propone es poner a disposición del estudiante canciones directamente relacionadas con el objeto de estudio, o recuperar las obras preferidas de ellos para intentar el aprendizaje desde la cosmovisión personalísima del alumno.

Hay un número ilimitado de canciones creadas por la humanidad a lo largo de su historia, y será difícil no encontrar alguna que tenga que ver con una asignatura escolar. A continuación, se presenta una brevísima lista de diez canciones que pueden ser utilizadas para el mejor aprendizaje de alguna materia objeto de estudio, y para un mayor entendimiento se muestra en la tabla 1.

Continuación.

No.	Materia genérica	Tema	Canción	Género	Intérprete	Extracto de la canción
6	Historia, etnografía	Castas, subculturas	Salta pa'tras	Latino	Maldita Vecindad	"...blanco y mulata - morisco, blanco con negra - mulato, lobo con negra - chino..."
7	Historia, sociología	Guerrilla latinoamericana	Minas piedras	Latino	Juanes	"Los árboles están llorando son testigos de tantos años de violencia el mar esta marrón..."
8	Historia	Biografías	The ballad of Davy Crockett	Balada	Bill Hayes	Traducida al español: (...luchó sin ayuda a través de la guerra indio...Se hizo una leyenda para toda la eternidad...Davy, Davy Crockett, rey de la frontera salvaje...)
9	Cultura, desarrollo personal	Tradiciones, matrimonio	Par de anillos	Cumbia	Viento y sol	"...te prometo que el domingo, haré realidad tus sueños, entraremos a la iglesia, para ser al fin tu dueño..."
10	Ciencia	Formación del universo	Why does the sunshine?	Rock alternativo	They Might be Giants	Traducida al español: ("El sol es la masa de gas incandescente, un horno nuclear gigantesco donde el hidrógeno se construye en helio...")

Como se puede observar, las canciones que se han escrito desde hace decenios, pueden ser utilizadas perfectamente en los análisis actuales y de una amplia variedad de temas, así, se puede imaginar los *Cien años de soledad* de García Márquez (1967) en tres minutos y de manera amena, gracias a la maravillosa interpretación de Oscar Chávez (1972). De igual manera, se pueden analizar conceptos como la envidia, el amor, la amistad, el odio, la traición, pero también, personajes de las ciudades, roles de la sociedad, personajes históricos; también situarse en algún pasaje de la historia, analizar conductas de asesinos, suicidas, héroes, ¡incluso

explicar matemáticas! (los griegos consideraban a la música como una de las cuatro ramas de las matemáticas).

En verdad, abrir la enciclopedia de canciones y atender a la letra de cada una de ellas es casi como entrar en una biblioteca y nunca terminar de revisarla, pero eso sí, salir de ella con mucha información, formación y una visión muy distinta de la vida. Y adicional al aprendizaje neto que se pueda obtener, es una técnica muy valiosa para desarrollar el trabajo en equipo, la socialización, el debate, la tolerancia, la comprensión de textos y el rompimiento de la apatía; de hecho, la música puede ser el arma directa que venza a la indiferencia de los

jóvenes, entendida esta como su *forma de rebelarse ante lo que le disgusta y no le genera expectativas* (Segovia Bernabé, 2001).

Conclusión

Se propone que los docentes de secundaria y nivel medio superior de las diversas asignaturas y de cualquier escuela, incluyan de manera permanente como una de sus principales estrategias de aprendizaje la escucha y revisión de canciones. Que esta sea valorada al nivel del “análisis de casos”, ya que, al igual que estos, la letra existente en cada obra muestra un contexto, situaciones de la vida real y propicia interés, motivación y crecimiento para los alumnos y los docentes. Vale la pena pues, ante la duda y el desánimo que a veces causa el poco o nulo entusiasmo de los estudiantes ante una actividad de aprendizaje ya conocida, intentar trabajar contenidos tomando en cuenta lo que ya dijeron artistas, filósofos y vendedores a lo largo de la historia con sus canciones, pues, como dice Valerga (2012): “cada uno de los adolescentes y jóvenes que conocemos, aún los más callados e introvertidos, tienen una pasión por algo”.

Una de las ventajas prácticas del análisis de canciones, es la realización de las distintas acciones que implica la generación de aprendizaje significativo en el poco tiempo con que se cuenta para una asignatura escolar: exponer objetivos, activar conocimientos previos, mostrar ilustraciones y organizadores gráficos, para elaborar, organizar y finalmente recuperar los conocimientos (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999), incluyendo el trabajo colaborativo, la aplicación de instrumentos de evaluación, la retroalimentación formativa, la socialización de los aprendizajes, etc. Pues, cada clase de 60 minutos, efectiva a veces de solo 40 minutos, constituye uno de los principales retos del docente,

ante la mala programación de los centros escolares (Lozano Rangel, 2014).

Finalmente, el objetivo de la sociedad misma es que esta no muera y que la convivencia de sus integrantes sea lo más cordial posible, y así, no se debe olvidar que *la música es el puente donde siendo distintos nos podemos encontrar* (Maldita Vecindad y los Hijos del Quinto Patio, 2009).

Referencias

- Alfaro, M.A. (1992), “Par de Anillos”, Viento y Sol (int.), en *Par de Anillos*, Distrito Federal, Emi.
- Aristizábal Vázquez, J.E. (2007), “Minas piedras”, Juanes y Andrés Calamaro (int.), en *La vida... es un ratico*, Medellín, Universal Music.
- Blackburn, T. W. (1993), “The ballad of Davy Crocket”, Bill Hayes (int.), en “The ballad of Davy Crocket”, Los Ángeles, Disney.
- Brito, O. y Mercado, A. (29 de abril de 2014). Deserción, el mayor problema educativo en México: INEE. *Milenio.com*. Consultado el 8 de diciembre de 2014 en http://www.milenio.com/politica/Desercion-problema-educativo-Mexico-INEE-crimen-falta-de-recursos-politicas-educativas-Sylvia-Shmelkes_0_289771266.html
- Chávez Fernández, O. (1972), “Macondo”, Camino Díez Canseco, D. (comp.), en *¡Enjaulado! Oscar Chávez canta América Latina*, Distrito Federal, Polygram.
- De Garay Hernández, J., Díaz-Loving, R., Frías Cárdenas, M.T., Limón González, B., Lozano Verduzco, I., Rocha Sánchez, T.E., Zacarías Guerra, M. (2009). Intereses y Valores en los Jóvenes Mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Volumen 14, No. 2. Consultado el 15 de diciembre de 2014 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211992006>
- De Miguel, M. (coord.) (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Distrito Federal: McGraw Hill.
- Fernández-Batanero, J.M. y Cardoso Felício, J.M. (2016). Musicoterapia e integración social en menores infractores. *Perfiles*

- Educativos*. Vol. XXXVIII, núm. 52. Consultado el 19 de julio de 2016 en http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-152
- García Márquez, G. (2004). *Cien años de soledad*. Distrito Federal: Editorial Diana.
- Gobierno del Estado de Guanajuato. (2012). *Encuesta Estatal de Juventud*. Instituto de la Juventud Guanajuatense. Guanajuato. Consultada el 13 de diciembre de 2014 en http://www.injug.guanajuato.gob.mx/convocatorias/4_EDUCACION.pdf
- González González, B. M. (S.D.). La Mejora del Proceso Enseñanza-Aprendizaje en el Aula de Ciencias a Través de la Gestión del Aula. Consultado el 12 de diciembre de 2014 en <https://www.meneame.net/story/mejora-proceso-ensenanza-aprendizaje-aula-ciencias-traves-aula>
- González Rodríguez, J. A., García Gómez, T., Izquierdo Dorta, C., Torres García, A. (2010). Deserción estudiantil ¿los que abandonan, son ellos o nosotros? *Revista Pedagogía Universitaria*. Vol. XV, No. 2. Consultado el 10 de diciembre de 2014 en <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/530>
- Habermeyer, S. (2001). *Cómo estimular con música la inteligencia de los niños*. Distrito Federal: Selector.
- Hemsey de Gainza, V. (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*. Año 8, no. 24. Consultado el 12 de diciembre de 2014 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=124812>
- Hormigos, J., & Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Sociología*. Volumen 4.
- Hy Zaret. (1951). "Why does the sunshine?", They Might Be Giants, en *Por qué brilla el sol?* (trad.), Electric, Brooklyn.
- INEE (2014). El Derecho a una Educación de Calidad. Informe 2014. México: INEE. Consultado el 8 de diciembre de 2014 de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscador/Pub/P1/D/239/P1D239.pdf>
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2011). *Encuesta Nacional de Juventud 2010*. Distrito Federal. Consultada el 13 de diciembre de 2014 en <http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta Nacional de Juventud 2010 - Resultados Generales 18nov11.pdf>
- López, J. (1995). "Chilanga banda". Café Tacvuba (int.), en *Avalancha de éxitos*, Distrito Federal, Warner Music México.
- López, J. (1996), "Chilanga banda", Café Tacuba (int.), en *Avalancha de Éxitos*, Distrito Federal, WEA.
- Lozano Rangel, J.A. (2014). Retos del Sistema Educativo Mexicano en la Aplicabilidad del Modelo por Competencias. *Revista Electrónica de Divulgación de la Investigación*. Vol. 8, Diciembre – 2014. Consultado el 12 de diciembre de 2014 en <http://sabes.edu.mx/redi/8/pdf/REDI08082014.pdf>
- Maldita Vecindad y los hijos del Quinto Patio. (1996), "Salta pa'tras", Maldita Vecindad y los Hijos del Quinto Patio (int.), en *Baile de Máscaras*, Distrito Federal, Sony BMG.
- Maldita Vecindad y los hijos del Quinto Patio. (2009), "Quinto patio ska", Maldita Vecindad y los Hijos del Quinto Patio (int.), en *Circular Colectivo*, Distrito Federal, National Records.
- Miranda López, F. (2014). Desescolarizados y desafiados: nuevas problemáticas de los jóvenes de educación media superior en México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. Volumen 6, No. 11. Consultado el 12 de diciembre de 2014 en <http://cuved.com.mx/revistas/index.php/rm/bd/article/view/123>
- Navarro Sandoval, L. N. (2001). Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. *Revista de Información y análisis*, No. 15. Consultado el 10 de diciembre de 2014 en <http://www.inegi.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/marginacion.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2014). *Panorama de la Educación 2014*. Consultado el 8 de diciembre de 2014 en <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>
- Patiño Díaz, J. (2005). *Citas y referencias bibliográficas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Primera Rosell, A.R. (1975), "Casas de cartón", Los Bukis (int.), en *Casas de Cartón*, Distrito Federal, Fonovisa.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior: Distrito Federal. Consultado el 10 de diciembre de 2014 en http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior: Distrito Federal. Consultado

el 10 de diciembre de 2014 en http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/1/images/000_INTRODUCCION_Movimiento_contra_Abandono.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Sistema Educativo Nacional: Principales Cifras 2013-2014*. Dirección General de Planeación y Estadística Educativa: Distrito Federal.

Segovia Bernabé, J. (2001). ¿Juventud versus sociedad? Un enfoque dialógico. *Documentación Social, Jóvenes del Siglo XXI*, 69-70.

Valerga, S. (2012). *Lo que todo líder debe saber de sus jóvenes*. Miami: Editorial Vida.

Vries, W. D., León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F., & Hernández Saldaña, I. (2011).

¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*. Volumen 40, No. 160. Consultado el 8 de diciembre de 2014 en <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/160/1/3/es/desertores-o-decepcionados-distintas-causas-para-abandonar-los>

Waters, R., Chapa A. (trad.). (1989) "La pared", Microchips (int.), en *Niños Eléctricos*, Distrito Federal, Fonovisa Melody.

Yarto, C. & Syntek, A. (1990), "El Planeta", Caló (int.), en *Lengua de hoy*, Distrito Federal, Polygram.

ESTRATEGIA DOCENTE DE APRENDIZAJE MEDIADO PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE (EDAMPA)

LEARNING STRATEGY MEDIATED TO ENHANCE LEARNING (LSMEL)

María Leticia Moreno Elizalde

FECA-UJED

letymoreno_e@msn.com

Nancy Diana Quiñones Ponce

SEED-IUNAES

nancydianaq@hotmail.com

Silvia Ariana Rosales Amador

Coordinadora Académica de Educación Secundaria

ariana_sara@hotmail.com

Resumen

Este artículo propone una estrategia basada en la Experiencia de Aprendizaje Mediado donde la mediación del docente potencia el aprendizaje de los alumnos a través de la modificación de las estructuras cognitivas. Para ello, se considera la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva desarrollada por Reuven Feuerstein, donde el mediador se interpone entre el sujeto, en este caso los alumnos, y el medio que lo rodea proporcionando estímulos significativos que provocan la modificación de los procesos cognitivos que los alumnos no poseen o bien, reparar los deficientes, promoviendo aprendizajes significativos.

Palabras clave: aprendizaje mediado, procesos cognitivos y docente.

Abstract

This article proposes a strategy based on the Mediated Learning Experience where teaching mediation enhances student learning through the modification of cognitive structures. To do this, we consider the Theory of Structural Cognitive Modifiability developed by Reuven Feuerstein, where the mediator stands between the subject, in this case students and the environment that surrounds providing stimuli that cause significant modification of cognitive processes that students do not possess or, repair the deficient ones, promoting meaningful learning.

Key words: mediated learning, cognitive processes, teacher.

Introducción

La importancia que tiene el mediador en el ámbito educativo, es relevante para el proceso de mediación que hace entre los contenidos y el sujeto; parte de que el reconocimiento positivo a partir de una relación cognitiva destruye o elimina los aspectos negativos de los impulsos u órdenes, y cambia la orientación, la realización de los hechos aprendidos en el medio educativo, llevándose a cabo un mejor aprendizaje y que sea este más significativo para el alumno, si por el contrario no hay reconocimiento positivo, el niño estará más alejado de un aprendizaje significativo, pues se menosprecia su esfuerzo.

Según Reuven Feuerstein define al mediador como un ser humano intencional que se interpone entre los estímulos del medio ambiente y el organismo humano a fin de que este pueda percibirlos, procesarlos y responder a ellos con mayor amplitud, complejidad y abstracción a fin de que pueda beneficiarse de estos y transferir dichos beneficios a otras áreas de su experiencia.

Asimismo, el mediador es pieza fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero también hay que tomar en cuenta que al llevar una clase no solo es provocar en el individuo una serie de respuestas aprendidas y repetitivas, o de manejar los contenidos, si no que va más allá; implica sobre todo el saber hacer, saber crear, lo cual requiere una actitud de hacerse cada día, aprendiendo y dejando ser a los demás, creando un clima propicio para el pleno desarrollo de capacidades cognitivas, puesto que también el mismo trae consigo formas de ser y pensar que no pueden dejar totalmente de lado a la hora de enseñar. En una relación maestro- alumno, alumno- alumno, es un aprendizaje colaborativo, creativo y significativo.

De esta manera, el ser humano mediador llega a hacer mediación también

de su forma de ser y no solo mediar entre los conocimientos, el individuo y sus experiencias, por tanto, para Reuven Feuerstein la medición es:

Un proceso de interacción entre el organismo humano en desarrollo y el adulto con experiencia e intención. Que selecciona, enfoca, retroalimenta las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje; pero, además, la mediación es el resultado de la exposición directa al mundo y a la experiencia mediada por la que se transmiten las culturas.

Partiendo de que la inteligencia puede ser modificada a través de un aprendizaje mediado para lograr la modificación de las estructuras cognitivas, esta propuesta de intervención “Estrategia Docente de Aprendizaje Mediado para Potenciar el Aprendizaje” (EDAMPA) busca que el docente sea un mediador para lograr potenciar el aprendizaje de sus alumnos.

Con esta intervención de aprendizaje mediado, el docente mediador debe transformar las situaciones de aprendizaje de forma intencional con la finalidad de que los alumnos reciban los estímulos de manera significativa.

La EDAMPA inquiera que el docente mediador realice una interacción con el alumno provocando estímulos que le permitan la modificación de sus procesos cognitivos en situaciones significativas con una atención individualizada, a través de la producción de preguntas orientadas; así como de la elaboración de generalizaciones para la transmisión de principios con la finalidad de fomentar la autocorrección, y establecer estructuras de hábitos lógicos en los alumnos.

Esta propuesta concibe al docente como un mediador, y trata de organizar su práctica pedagógica de manera sistemática donde realiza una planeación de su intervención mediada mediante la selección y organización de situaciones de aprendizaje, que fomenten significados

para el alumnado según las necesidades individuales, con estímulos que les permitan ser conscientes de su propio proceso de pensamiento; promoviendo el aprendizaje permanente, es decir aprender a aprender.

Objetivo

El objetivo es que el docente cuente con las herramientas necesarias para ser un mediador en el proceso de aprendizaje y así facilitar la construcción del conocimiento y la modificabilidad del alumno como el docente mismo. Esto es, desarrollar la EDAMPA en el proceso de enseñanza aprendizaje para potenciar el aprendizaje, donde el docente selecciona, organiza y planifica estímulos a partir de necesidades individuales, modificando procesos cognitivos estructurales en los alumnos de forma significativa.

Justificación

Debido a que “los procesos cognitivos son modos de pensamiento lógico que han de aprenderse, pueden enseñarse y son enormemente modificables a través de la enseñanza” (Herrero y Vived, 2007 p. 46), el docente tiene la oportunidad de generar cambios en los alumnos a través del uso de la mediación como un recurso facilitador del aprendizaje y del desarrollo cognitivo de los alumnos. Para estimular estos cambios y los aprendizajes en los alumnos, el docente debe estar en interacción constante con el alumno de manera que le permita ser un puente entre el alumno y la cultura de aprender; facilitando el acceso y la integración del alumno a su cultura, logrando un aprendizaje más eficaz y significativo.

Según Feuerstein (1979) (citado por Herrero y Vived, 2007) la ejecución deficiente de una persona en la realización de una actividad de aprendizaje se debe a un fallo en la estrategia adquirida y no a

un déficit en las operaciones de elaboración implicadas en la resolución de la actividad. La solución es una adecuada intervención a través de una Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM), la cual Reuven Feuerstein la distingue de la siguiente manera:

La EAM no se gestiona dentro de una situación neutra, si no en el dinamismo de dos personas que se interrelacionan, en el cual existe donación total de significados, de estrategias e incluso de valores de existencia. La mediación es, ante todo, un proceso de interacción entre el organismo humano en desarrollo y el adulto con experiencia e intensión que selecciona, enfoca, retroalimenta las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje; pero, además, la mediación es el resultado combinado de la exposición directa al mundo y la experiencia mediada por la que se transmiten las culturas.

Como resultado de esta medición, el niño o el sujeto va a adquirir comportamientos apropiados, una serie de aprendizajes y estructuras operatorias a través de las cuales modificara su estructura cognitiva, lo que hará que el niño forme parte activa en su proceso de aprendizaje: es decir, que este abierto a la modificabilidad cognitiva. Cabe mencionar que el desarrollo es distinto para los sujetos que tienen dotaciones genéticas similares e incluso bajo condiciones parecidas de estimulación, ya que esto dependerá del tipo de medicación que hayan recibido.

Desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva el desarrollo vendría siendo expresado mediante la siguiente formula S-H-O-H-R- en donde (S) es la fuente de estimulación externa (H) es el mediador humano y (R) es la respuesta que emite el sujeto después de que han elaborado la información que le presento el ser humano mediador, ver figura 1.

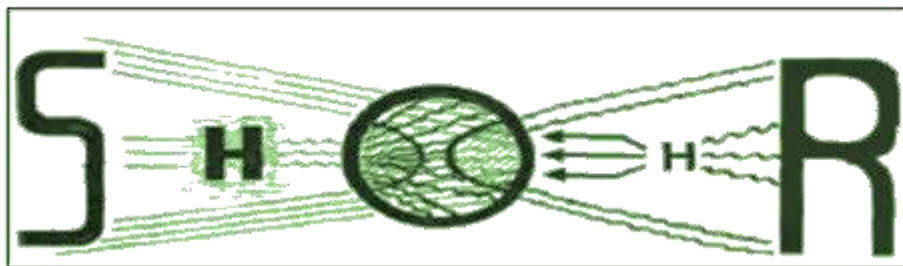


Figura 1 Modelo de la experiencia del aprendizaje mediado.
Fuente: Feuerstein (1994).

Este modelo nos dice que la experiencia de aprendizaje mediado se produce dentro de una dinámica de interacción entre dos personas que se relacionan, en la cual existe la presencia de significados, de estrategias y tal vez incluso de valores, de mediador hacia el sujeto, pues está en constante contacto con este.

Un individuo es capaz de modificar su estructura cognoscitiva gracias a la intervención de otras personas y de instrumentos adecuados para suscitar su desarrollo cognoscitivo. El docente es uno de los agentes que intervienen en el proceso de aprendizaje, por tal razón él es quien propone y dispone estos instrumentos con los cuales el alumno (individuo) pueda llegar a niveles más altos.

En consecuencia, el docente es uno de los agentes más importantes en la educación, pues es un factor de importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un mediador entre lo que se aprende el alumno en casa, y en la escuela principalmente; un mediador entre el objeto de conocimientos y alumno, pieza fundamental en la Teoría de la EAM. Este docente toma en cuenta factores que pueden intervenir en el proceso enseñanza- aprendizaje, como son: el contexto en el que se desenvuelven los alumnos y las posibilidades que tienen de acceder a la educación, así como factores genéticos y culturales; que nos imposibilitan el aprender, solo en caso que presenten deterioros cognitivos irreversibles (Gómez, 2013).

Por esto, se plantea la propuesta Estrategia Docente de Aprendizaje Mediado para Potenciar el Aprendizaje (EDAMPA). (Figura 1)

Sustento teórico

Las funciones cognitivas, según Feuerstein (1977), son modos de pensamiento, estructuras complejas que pueden estar formadas por componente cognitivos, afectivos y actitudinales. Las funciones cognitivas son la clave para avanzar del “poder hacerlo” a “lo hace”, es decir, la comprensión y la habilidad para aplicar un concepto no es suficiente sin la disposición, motivación y necesidad de la persona de querer hacerlo. El mediador como docente busca producir cambios cognitivos estructurales, construir procesos de pensamiento efectivos, duraderos y generalizables.

Reuven Feuerstein encuentra en el concepto de mediación de Vygotsky, la necesidad de ordenar la experiencia de aprendizaje mediada de forma sistémica y práctica para el trabajo pedagógico del mediador con el mediatizado. Si las capacidades cognitivas se transmiten socialmente y se usan mediatizadas por contextos culturales. Por lo tanto, ese potencial de aprendizaje tiene mucho que ver con “la zona de desarrollo próximo” (ZDP) de la que habla Vigotsky. La ZDP sería la distancia entre el nivel real de desarrollo (determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema) y el nivel de desarrollo potencial

(determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz).

Feuerstein, al igual que Ausubel, piensa que la eficacia del aprendizaje significativo se debe, esencialmente, a dos factores: a) la intencionalidad; b) la sustancialidad de la relación de tarea de aprendizaje con la estructura cognitiva. De ahí que el aprendizaje con significado sea un proceso consistente en relacionar la nueva información con la ya existente en la estructura cognitiva. El aprendizaje más significativo es un meta aprendizaje, ya que trata la verdadera naturaleza de aprender a aprender, ayuda al individuo a entender y representar el proceso mediante el cual se produce el conocimiento.

La teoría de la Modificabilidad Cognitiva de Reuven Feuerstein representa un punto de partida más claro sobre el organismo humano, sobre todo en lo que se refiere a la naturaleza de sus estructuras cognoscitiva-efectivas y del comportamiento.

Feuerstein habla de cambios estructurales para referirse a los cambios del estado del organismo, llevados a cabo por medio de un programa deliberado de intervención que facilitara el conocimiento continuo, haciendo al individuo privado sociocultural (es la persona que no ha podido acceder a la educación o convivir con más personas en un ambiente óptimo para su aprendizaje en todos los aspectos) más sensible y receptivo a las fuentes de estimulación interna y externa (Feuerstein, 1991).

La teoría de la modificabilidad cognoscitiva estructural (TMCE) describe la capacidad propia del organismo humano para cambiar la estructura de su funcionamiento cognoscitivo. Postula que el organismo humano está dotado de plasticidad y flexibilidad que le llevan a un alto grado de modificabilidad y lo hacen imprescindible en su comportamiento y desarrollo.

Para que haya un cambio en la estructura del sujeto, es necesario que el diseño de este programa sea propenso a desarrollar una serie de estrategias para las personas que se encuentren en un nivel socioeconómico bajo, a las personas con deficiencias mentales, y a todos los individuos que presenten un nivel bajo de rendimiento; al mismo tiempo de que este programa debe adecuarse al grado en que se encuentre el individuo

También afirma que el ser humano es capaz de producir la realidad y no solo de percibirla y registrarla, además, considera el cambio como objetivo principal de la evaluación y de la interacción educativa frente a la medición del nivel de funciones cognoscitivas y modificables.

Por consiguiente, para lograr un cambio en el individuo es necesario tener conocimientos de las necesidades, la motivación, la cooperación en los procesos de mediación y la experiencia. La modificabilidad del organismo socialmente determinado no queda necesariamente reducida por la edad o el periodo de desarrollo.

Feuerstein cree que el individuo puede llegar a modificarse a pesar de presentar algunas deficiencias en su desarrollo cognitivo; esto puede llegar a empobrecer la modificabilidad del organismo humano, pero nunca tales deficiencias lo podrán anular, excepto en algunos casos de graves daños orgánicos genéticos.

Nos menciona también que la modalidad cognitiva está en función del desarrollo cognitivo diferencial y de los determinantes del mismo, pues en la medida que se presenten cambios y modalidades del desarrollo, el organismo mostrara una mayor disposición al cambio. A continuación, se mencionan estas modalidades.

La EAM muestra un enfoque cognitivo, pues pone el énfasis en los procesos internos del sujeto que aprende. Según Feuerstein: la relación

entre la EAM y la modalidad de exposición directa en el aprendizaje puede ser formulada de la siguiente manera: cuanto más reciba el niño la EAM y cuando más eficaz resulte el proceso de mediación, mayor será su capacidad de beneficiarse y volverse modificable ante la exposición directa al estímulo (1980, p. 16 citado por Orru 2003).

La EAM es una oportunidad para que haciendo uso de la auto plasticidad cerebral humana se puedan alcanzar los aprendizajes o la aculturación necesaria para lograr niveles de autorrealización superando así cualquier condición que podrían intervenir en el aprendizaje.

La función del docente mediador es brindar un puente/enlace entre los procesos de pensamiento y las experiencias de los niños para lograr una reacción cognitiva, proporcionando ayuda a los alumnos a comprender el significado de la generalización de sus experiencias, del nuevo aprendizaje y de sus relaciones con los demás.

Característica de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)

Las características de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) de Feuerstein descritas por Prieto (1989) son: Intencionalidad y Reciprocidad; Coparticipación; Significado; Individualización; Trascendencia; Planificación de objetivos; Competencia; Retos; Autorregulación y control de comportamientos y Auto modificación. Para considerarse como una mediación las primeras tres son indispensables; sin embargo, los diez criterios para llevar a cabo la mediatización se unen y complementan entre sí, formando una visión única y objetiva.

Intencionalidad y Reciprocidad

Condición básica para llevar a cabo cualquier experiencia de aprendizaje» (Feuerstein, 1980; pág. 20). La intención por parte del mediador consiste en implicar al sujeto en la experiencia de aprendizaje, de forma que es el mediador el que selecciona y organiza la información para conseguir los objetivos fijados anteriormente. El mediador comparte las intenciones con el sujeto en un proceso mutuo que implica el conocimiento del enriquecimiento y desarrollo por parte de los dos.

Participación activa y conducta compartida

Consiste en la interacción profesor-alumno. El profesor debe compartir las experiencias de aprendizaje con los estudiantes, intentando situarse en lugar de éstos. La mediación, a través de una intervención orientada hacia la conducta compartida, permite enseñar el respeto mutuo, es decir, los niños aprenden a tener en cuenta las necesidades y puntos de vista diferentes al suyo propio.

Significado

Consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para el sujeto, de manera que éste se implique activa y emocionalmente en la tarea. El significado incluye tres requisitos: a) despertar en el niño el interés por la tarea en sí; b) discutir con el sujeto acerca de la importancia que tiene dicha tarea; c) explicarle la finalidad que se persigue con las actividades y con la aplicación de las mismas.

Individualización y diferenciación psicológica

El principio de individualización implica ayudar al niño y aceptarlo como individuo único y diferente, considerándolo como participante activo del aprendizaje, capaz de pensar independientemente y de modo diferente con respecto a otros compañeros e incluso del mismo profesor.

Trascendencia

Esto implica enseñar al niño una conducta de estructuración para que, en el futuro, pueda utilizar los conocimientos almacenados previamente. La trascendencia de un conocimiento implica relacionar una serie de actividades del pasado con el futuro o, lo que es lo mismo, la trascendencia de un conocimiento exige un cierto nivel de generalización de la información.

Mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta

Implica procesos superiores de pensamiento que van más allá de las respuestas inmediatas. Orientando a los sujetos al logro de metas futuras, más allá de las necesidades del momento. Esto lleva a la perseverancia, paciencia y diligencia en el logro de las metas, a la vez que favorece el desarrollo de los hábitos de estudio que requieren procesos y mecanismos de autorregulación y autocorrección de la conducta.

Competencia

Potenciar el sentimiento de “ser capaz”, este sentimiento de competencia está estrechamente relacionado con la motivación, sin

embargo, no significa competitividad. El mediador al intervenir comunica de hecho y de forma objetiva el progreso que va haciendo el alumno y el nivel de competencia desde el inicio hasta el final.

Regulación y control de la conducta

La regulación exige, por parte del sujeto, obtener la información de los conocimientos previamente adquiridos (input), la utilización de los mismos dándoles una cierta forma y coherencia (elaboración) y la expresión de dicha información a través de un proceso de razonamiento (output). Se intenta desarrollar y crear en el sujeto el pensamiento reflexivo o «insight», pretendiendo cambiar el estilo cognitivo del estudiante de impulsivo a reflexivo.

Mediación del cambio: búsqueda de la novedad y complejidad

La novedad implica un mayor grado de complejidad, se fomenta la curiosidad intelectual, la originalidad y la creatividad o pensamiento divergente. Todo ello suscita una serie de interacciones y confrontaciones de distintos puntos de vista que invita a la participación activa.

Mediación del conocimiento de la modificabilidad y del cambio

El individuo ha de llegar a autopercebirse como sujeto activo, capaz de generar y procesar información. Este proceso de interiorización es gradual, en un primer momento el adulto guía y controla la actividad del individuo, pero, paulatinamente, el niño toma la iniciativa y controla todo su cambio. Durante este proceso se desencadenan los mecanismos de la autorregulación y control de la conducta.

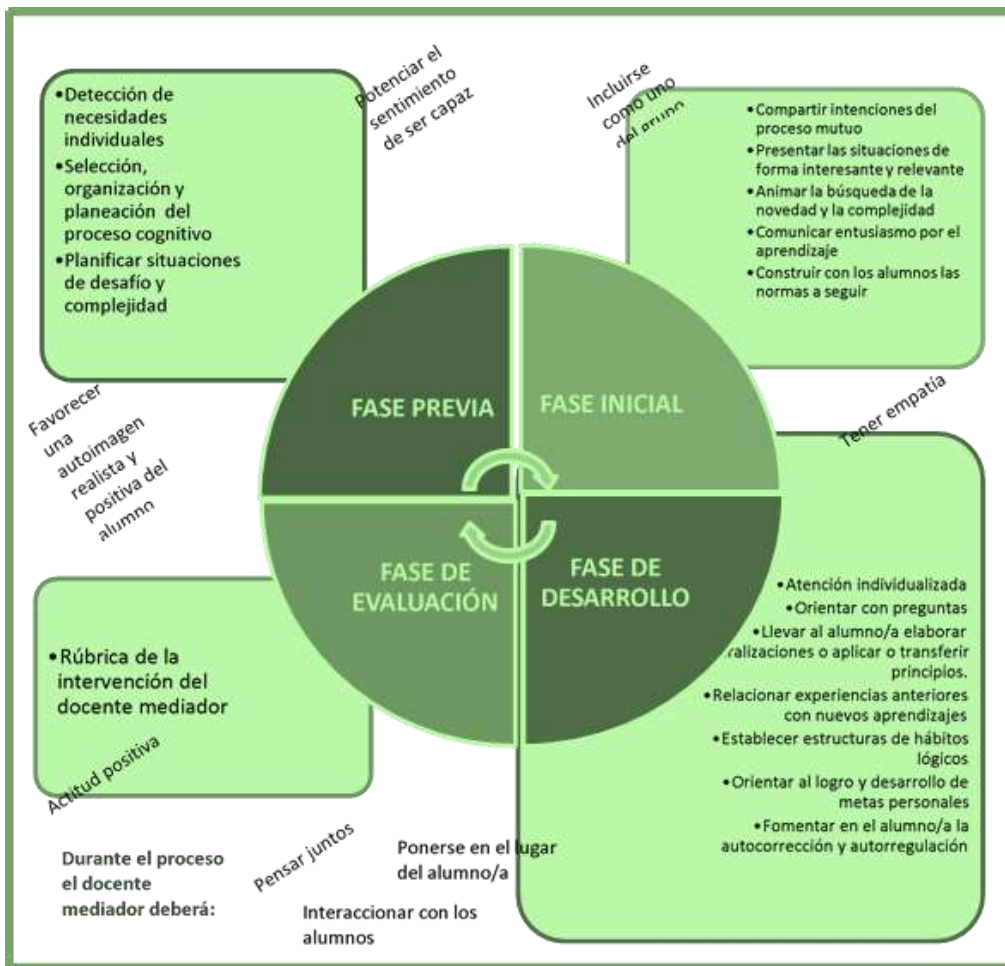


Figura 2 Estrategia Docente de Aprendizaje Mediado para Potenciar el Aprendizaje (EDAMPA). Fuente: Elaboración propia.

Estrategia EDAMPA

La Estrategia Docente de Aprendizaje Mediado para Potenciar el Aprendizaje (EDAMPA), exige trabajar bajo ciertos pasos o fases; por lo que es importante seguir cada una en un proceso continuo; la correcta aplicación de la estrategia garantizará el logro en el cambio estructural cognitivo para adquirir aprendizajes significativos. Cada fase supone actividades específicas que el docente debe realizar antes, durante y después de su mediación, las cuales se describen a continuación y están representadas en la Figura 2:

Fase Previa: En esta fase se detectan las necesidades individuales del alumno con déficit, partiendo de eso el docente mediador selecciona, organiza y

planea el proceso cognitivo que se desarrollará con la actividad con base en el aprendizaje esperado; así planificar situaciones de desafío y complejidad que requieran un esfuerzo particular del alumno permitiendo ampliar y extender sus posibilidades y capacidades.

Fase Inicial: Esta fase es para que el docente comparta la intencionalidad de la actividad y motive al alumno a que descubra el significado de la realización de la actividad; llevándolo a la trascendencia, es decir, que la actividad lo lleve más allá de la situación inmediata. Siendo el aprendizaje esperado el punto de partida y el pretexto para mediar ampliando su sentido de ir más allá sobrepasando la resistencia del alumno.

Fase de Desarrollo: En esta fase se produce la interacción recíproca entre el alumno y el docente mediador; aquí el

docente media para que el alumno elija, discrimine, planifique lo que va a ser y justifique el por qué, buscando el significado de las cosas, formando parte de su sistema de pensamiento como proceso cognitivo.

El docente orienta al alumno en la realización de la actividad, llevándolo a responder el por qué, para qué, el dónde, con qué, cuándo, cuánto, etc., buscando respuestas justificadas, fomentando el pensamiento reflexivo, provocando respuestas divergentes, y logrando la

generalización para aprendizajes posteriores. El docente y alumno interactúan en la solución de la actividad en un proceso mutuo de enseñanza y aprendizaje.

Fase de Evaluación: En esta fase, el docente mediador reconoce la forma de su intervención para mejorar prácticas futuras, valorando su mediación a través de una lista de cotejo (ver tabla 1) basada en las características de la EAM como se muestra a continuación:

Tabla 1

Lista de Cotejo para Evaluar la Intervención del Docente Mediador

Criterios	Insuficiente	Suficiente
Detecta y reconoce las necesidades individuales de los alumnos.		
Selecciona, organiza y planea el proceso cognitivo que se desarrollará con la actividad partiendo del aprendizaje esperado		
Determina ciertos cambios en la manera de procesar y operar de los alumnos sobre la información.		
Establece metas y seleccionar los objetivos de manera que el alumno perciba e interprete los estímulos de forma significativa.		
Proporciona a los sujetos una serie de mecanismos verbales que le ayuden a resolver la actividad.		
Ayuda al alumno a pensar acerca de la actividad que está realizando para utilizar sólo lo esencial y básico para la solución del problema.		
Presenta las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante logrando que el alumno se implique activa y emocionalmente en la tarea.		
Despierta en el alumno el interés por la actividad. en sí; b) c)		
Discute con el sujeto acerca de la importancia que tiene la actividad.		
Explica la finalidad que se persigue con las actividades y con la realización de las mismas.		
Comunica el progreso que va haciendo el alumno desde el inicio hasta el final.		
Organiza la clase según el nivel de los alumnos de manera tal que las actividades se puedan alcanzar con éxito.		
Adecúa la actividad a la capacidad del alumno.		
Adapta los aprendizajes de acuerdo con el interés y la edad del estudiante.		
Selecciona el material apropiado.		
Desarrolla el pensamiento reflexivo o «insight»		
Asume la responsabilidad de enseñar a los alumnos qué hacer, cómo, cuándo y por qué hacerlo.		
Desarrolla procesos metacognitivos ayudando al alumno a conocer sus propios conocimientos.		
Comparte las experiencias de aprendizaje con los estudiantes, intentando situarse en lugar de éstos.		
Se incluye como uno más del grupo.		
Promueve las discusiones reflexivas.		
Interactúa con el alumno en la búsqueda del cómo resolver la actividad.		
Dirige y conduce la discusión sin dar la solución de forma inmediata.		
Promueve las exposiciones y discusiones del grupo		
Fomenta la empatía del grupo ordenando las actividades para que se produzca la interacción.		

Continúa...

Continuación.

Criterios	Insuficiente	Suficiente
Favorece el uso de técnicas cooperativas para la resolución de problemas y conflictos.		
Aplica modelos de aprendizaje en función de las diferencias individuales o estilos cognitivos.		
Ayuda y acepta al alumno como individuo único y diferente, capaz de pensar independientemente y de modo diferente con respecto a otros compañeros e incluso del mismo profesor.		
Toma en cuenta y acepta las diferencias individuales y los estilos cognitivos de sus estudiantes.		
Diseña criterios y procedimientos para desarrollar en el sujeto una apreciación de sus valores individuales y su diferenciación psicológica.		
Potencia las respuestas divergentes animando al pensamiento independiente y original.		
Orienta al logro de metas futuras, más allá de las necesidades del momento		
Anima a los alumnos a establecer metas a corto y a largo plazo en un área de conocimientos específicos y en otras		
Establece metas individuales e insiste en que los alumnos se esfuercen en conseguirlas.		
Enseña a discriminar y diferenciar las metas reales de las irreales.		
Exige a los alumnos un plan para el logro de la meta.		
Fomenta la necesidad de revisar y modificar los objetivos en función de las circunstancias.		
Anima al estudiante a buscar lo que hay de novedoso en la actividad respecto a otras ya realizadas.		
Impulsa la curiosidad intelectual, la originalidad y la creatividad o pensamiento divergente.		
Despierta en los sujetos la necesidad de diseñar sus propias actividades o experiencias y a someterlas a discusión con sus compañeros.		
Fomenta interacciones y confrontaciones de distintos puntos de vista que invita a la participación activa.		
Anima a los sujetos a solucionar los problemas de forma diferente, para despertar el gusto por lo nuevo y complejo;		
Provoca la resolución de las actividades con procedimientos diferentes, aumentando la complejidad de las mismas.		
Potencia las discusiones en grupo sobre la forma de resolver las actividades.		
Emplea distintas modalidades de lenguaje (verbal, gráfico, simbólico, numérico, etc.) y utiliza diferentes metodologías para la clase.		
Hace consciente al alumno de que puede cambiar su propio funcionamiento cognitivo.		
Promueve en el alumno un conocimiento objetivo de sí mismo y de su potencial para el cambio.		
Ayuda al alumno a entender los sucesos de la vida y la interiorización de los mismos.		
Induce al alumno a que se exprese con un lenguaje propio.		

Fuente: Elaboración propia a partir de las 10 características de EAM descritas por Prieto (1989).

Reflexiones finales

En suma, con el conocimiento de estas Teorías, el docente estará más capacitado a las diferentes maneras de aprender de los alumnos, haciendo cambios en la evaluación y uso de materiales precisos para fomentar el aprendizaje; siendo así creador o modificador de estructuras cognoscitivas

que conviertan a los alumnos en seres capaces de percibir la realidad con la mayor corrección posible y sin impedir su creatividad, pero haciéndola posible debido a la estructura cognoscitiva. Así, la labor pedagógica deberá propiciar criterios que contribuyan a esta mejora, como la creación de instrumentos y material de individualización de aprendizaje para incrementar el

aprendizaje no sólo del sujeto, sino también del propio docente.

En consecuencia, la acción mediadora consiste en el establecimiento de interacciones mediadoras entre el objeto de aprendizaje y el sujeto mediador. El mediador debe suscitar, modificar o enriquecer la estructura cognoscitiva que transforme a los alumnos en sujetos capaces de percibir, comprender e interpretar la realidad con la mayor corrección posible, enriqueciendo el proceso de aprendizaje para la construcción del conocimiento como una estructura integral de la persona.

En este sentido de la mediación, el desarrollo de EDAMPA nos enseña que el ritmo de los aprendizajes de los alumnos crece en cantidad y en calidad cuando es acompañado de buenos y expertos maestros mediadores con la finalidad de construir habilidades en el alumno para seguir aprendiendo y aumentar sus capacidades.

Asimismo, dotar al alumno de las estrategias de aprendizaje para la formación de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y de comunicación para aprender a aprender y para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Referencias

- Blachard, M. y Muzas, Ma.D. (2007). Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar con la diversidad en el aula. España: Narcea.
- Escobar, N. (2011). La Mediación del Aprendizaje en la Escuela. Acción pedagógica, vol. 20,

- pp. 58 - 73.
<http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/34326/1/articulo5.pdf>
- Feuerstein, R., Klein, P., y Tannenbaum, A. (Eds.). (1991). Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial, and learning implications. Tel Aviv y Londres: Freund.
- Gómez, P. (2013). Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado del Dr. Reuven Feuerstein: La importancia del maestro como principal mediador del aprendizaje (Tesina de licenciatura). UPN. Ciudad de México, México.
- Herrera, M. y Vived, E. (2007). Programa de comprensión, recuerdo y narración: una herramienta didáctica para la elaboración de adaptaciones curriculares: experiencias en alumnos con síndrome down. España: Prensa Universitaria de Zaragoza.
- Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2). Consultado el 19 de julio de 2015 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>
- Orrú, E. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. (versión electrónica), Revista de Educación, No.332, pp. 33-54
- Paniagua, M. y Palos, U. (2013). Un modelo de mediación docente para el desarrollo de competencias cognitivas en preescolar. 15/07/15, de upngdl.mx Sitio web: <http://upngdl.mx/wp-content/uploads/2013/07/Un-modelo-de-mediacion-docente-para-el-desarrollo-de-competencias-cognitivas-en-preescolar.pdf>
- Prieto, M. D. (1989). Modificabilidad Cognitiva y P.E.I. Madrid, España: Bruño.
- Rufinelli, A. V. (2002). Modificabilidad cognitiva en el aula reformada. (versión electrónica), Revista Ciencia y Educación Superior, 9, pp. 15-26

DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EMPLEANDO TÉCNICAS LEAN UX. CASO: DELIMITACIÓN DE PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

DEVELOPMENT OF INVESTIGATIVE SKILLS IN HIGHER EDUCATION STUDENTS USING LEAN UX TECHNIQUES. CASE: DELIMITATION OF RESEARCH PROBLEMS

Dora Luz González-Bañales

Instituto Tecnológico de Durango, México

doraglez@itdurango.edu.mx

Verónica Flores Núñez

Instituto Tecnológico de Durango, México

vflores@itdurango.edu.mx

Resumen

Dentro de las diversas dificultades y debilidades formativas que presentan los estudiantes de primer semestre a nivel educación superior en la asignatura de Fundamentos de Investigación se encuentra la identificación y delimitación del problema de investigación. A partir de esta preocupación se planteó como solución aplicar técnicas vinculadas al enfoque Lean UX (Metodologías ágiles para experiencia de usuario), concretamente las herramientas de *Storyboard* y "La Molécula", como alternativas de apoyo a los estudiantes en su proceso de delimitación del problema de investigación. El resultado obtenido evidencia que los estudiantes lograron delimitar con mayor claridad el objeto de estudio, contexto del problema e implicaciones prácticas iniciales de su propuesta de solución. El manejo de técnicas como la molécula y *Storyboard* permiten al alumno identificar y delimitar de una manera más sencilla y eficiente un problema de investigación.

Palabras clave: Lean UX, Storyboard, Design Thinking, Problemas de investigación

Abstract

Among the various difficulties and weaknesses presented by higher education freshmen in the subject Fundamentals of Research is the identification and definition of the research problem. From this concern, was raised as a solution apply techniques related to the approach Lean UX (Agile methodologies for user experience), specifically the tools Storyboard and "Molecule" as alternatives to support students in their process of delimitation of the research problem. The result obtained evidence that students were able to delineate more clearly the object of study, context of the problem and initial practical implications of their proposed solution. It is concluded that techniques Storyboard and "molecule" give support to identify and define in a better way a research problem.

Key words: Lean UX, Storyboard, Design Thinking, Research problem

Introducción

Cuando a un estudiante de reciente ingreso a una institución de educación superior que cursa asignaturas vinculadas a Fundamentos de Investigación una de las dificultades que enfrenta es el cómo delimitar un problema de investigación, esto se convierte en cargas de trabajo adicionales e innecesarias para el docente que imparte dicha asignatura, y porque no decirlo, hasta en frustraciones tanto para el alumno como para el docente, y con ello un desinterés del alumno por la asignatura y la importancia de su aplicación a lo largo de su formación profesional.

Considerando lo anterior, y aunado a la práctica docente de las autoras del presente documento, quienes han impartido las asignaturas de Fundamentos de Investigación y Talleres de Investigación, con un promedio conjunto en los últimos cinco años de 300 propuestas de proyectos de investigación revisados, se ha identificado como una de las principales debilidades en asignaturas vinculadas con proyectos de investigación la adecuada delimitación de problemas de

investigación, de ahí surge el interés por aplicar y probar técnicas que motiven al estudiante a analizar desde una perspectiva diferente un problema de investigación.

Este trabajo presenta los resultados de la experiencia obtenida con la aplicación de dos técnicas de la metodología Lean UX: *Storyboard* y “*La molécula*”, a un grupo de estudiantes de educación superior que han cursado la materia de Fundamentos de Investigación como herramientas de apoyo para identificar el problema de investigación.

Metodología Lean UX

En marzo de 2011, Jeff Gothelf, publicó *Lean UX: Getting Out of the Deliverables* en donde describe por primera vez el concepto Lean UX (Gothelf, 2011). Lean UX está inspirado por las teorías de *Lean Startup*, *Design Thinking* y del desarrollo ágil de software (*Agile*). Dos años más tarde Gothelf (2013) publicó el libro *Lean UX: Applying lean principles to improve user experience* donde define el ciclo que se muestra en la figura 1.



Figura 1 Ciclo Lean UX

Fuente: (Gothelf & Seiden, 2013)

El ciclo inicia con la declaración de supuestos sobre el proyecto para determinar las hipótesis, después es necesario determinar qué ideas sobre el producto son válidas y cuáles deben descartarse a través de un Producto Mínimo Viable (MVP por sus siglas en

inglés), el cual debe permitir la ejecución de un experimento que permita generar investigación y obtener *feedback* de clientes reales. El aprendizaje adquirido es utilizado en la siguiente iteración del ciclo.

Derivado de la propuesta de Gothelf han surgido diversas adaptaciones a su modelo original, uno de ellos es la propuesta de Kate Rutter (Rutter, 2014) al cual le ha denominado Modelo UX Stack + Lean Startup, la cual se presenta en la figura 2. Dicho modelo

parte de conocer al usuario, sus necesidades o problemas (contextualizar), los usos que da a soluciones actuales (cómo lo usa), se generan nuevas características o soluciones, se genera un producto mínimo viable y se prueba con los usuarios.

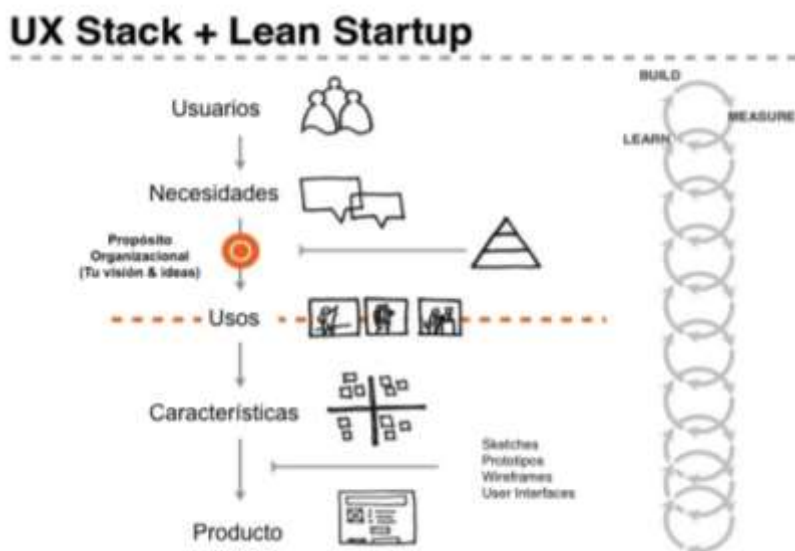


Figura 2 Modelo UX Stack + Lean Startup
Fuente:(Rutter, 2014)

Tanto Gothelf como Rutter proponen una serie de instrumentos y técnicas a utilizar en cada fase, que abarcan la identificación del usuario, contextos del problema o necesidad, posibles soluciones, características de la nueva solución y la prueba del producto, lo cual hace de éste un enfoque para apoyar no solo a la generación de propuestas de diseño de soluciones o productos innovadores, sino que se observa como área de oportunidad el adaptar estos enfoques y herramientas a asignaturas que están relacionadas con procesos de formación de competencias investigativas, entendiendo a ésta como el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo la elaboración de un trabajo de investigación (Jaik Dipp & Ortega Rocha, 2008).

Técnicas Lean UX: Storyboard y Molécula

Lean UX utiliza una diversidad de técnicas visuales para cumplir con sus propósitos, algunas de ellas “heredadas” desde Design Thinking y las metodologías Ágiles, dos de ellas son el *Storyboard* y otro el conocido como “La molécula”.

La técnica conocida como *Storyboard* provee de una narrativa visual que genera empatía y comunica el contexto en el cual una tecnología, producto o servicio será utilizado. Esta técnica puede ayudar a capturar visualmente los factores sociales, ambientales y técnicos que dan forma al contexto de cómo, dónde y por qué las personas utilizan productos o servicios, incluyendo la conceptualización de un problema y/o solución. Los *Storyboard* han sido utilizados principalmente para generar empatía con los usuarios finales,

para rediseñar o reestructurar productos o servicios e incluso como una alternativa en las fases tempranas de procesos de diseño (Martin & Hanington, 2012). En la figura 3 se presenta un ejemplo de la utilización de *Storyboard* en un ejercicio

de exploración de ideas para la creación de un servicio de mentoría para ayudar a personas que han sido diagnosticadas con diabetes tipo 2 (Martin & Hanington, 2012).

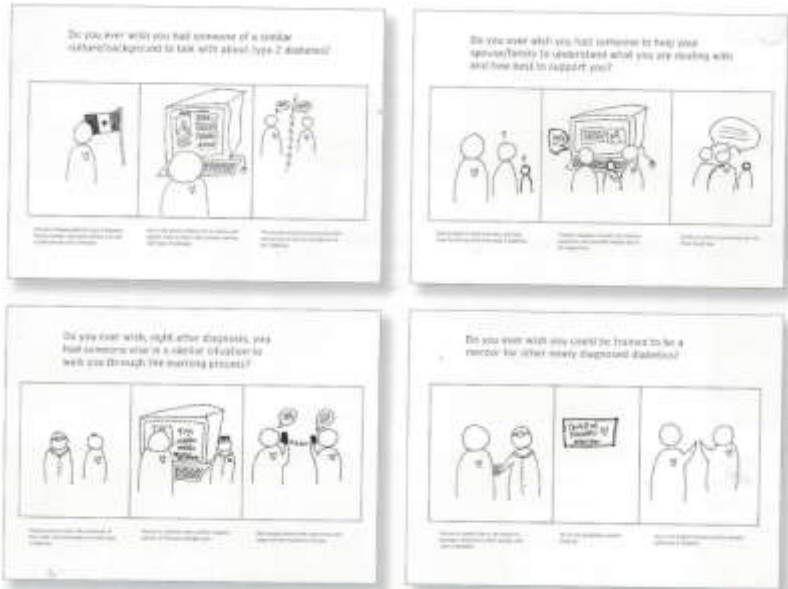


Figura 3 Ejemplo de Storyboard
Fuente: Lauren Chapman en (Martin & Hanington, 2012)

En el caso de la técnica “La molécula” es una propuesta de los talleres impartidos por Rutter (2014), la cual básicamente consiste en hacer una

identificación del objeto de estudio, el problema que se le presenta y propuesta inicial de solución (ver figura 4).

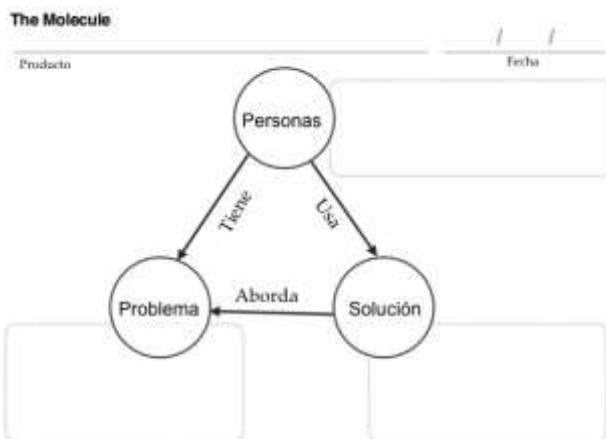


Figura 4 Modelo UX Stack + Lean Startup
Fuente:(Rutter, 2014)

El método científico y las metodologías Lean UX

Como es sabido, el método científico obliga a considerar cuidadosamente la definición de la pregunta de investigación para con ello construir una serie de respuestas potenciales, específicas, verificables y viables, además de ponerlas a prueba mediante la recopilación de datos para luego determinar la respuesta que mejor explique la situación en cuestión (Gonzalez-Bañales & Ortiz Parga, 2016).

Si bien el método científico exige ser cautos en la teorización y generación de hipótesis, ante los actuales entornos de cambio permanentes ello ha hecho que los procesos de investigación en diversas áreas del conocimiento, tengan la capacidad de explorar nuevas ideas para ir más allá de las nociones simplistas de una causa y un efecto. En consecuencia, en la actualidad la denominada sociedad del conocimiento, requiere de procesos de investigación que promuevan la iteración y el aprendizaje constantes, de procesos de prueba que permitan la creación de oportunidades para remodelar y afinar la definición del problema y con ello refinar las hipótesis que se deriven (Liedka, 2006).

Complementando lo anterior, también se ha dado origen a lo que se le conoce en inglés como *wicked problems* (Host Rittel, 1972 citado en (Liedka, 2006)), que es un concepto utilizado para describir un problema que es difícil o imposible de resolver dado que presenta requisitos incompletos, contradictorios y cambiantes que generalmente son difíciles de reconocer. Los *wicked problems* requieren de un proceso de sintonía con el aprendizaje, las oportunidades emergentes y la argumentación.

La naturaleza de los *wicked problems* exige elementos de dos métodos: el científico y el de diseño, esto debido a que las posibilidades tanto para

la definición y solución de los problemas son ilimitadas, y en consecuencia la delimitación del problema y pregunta de investigación exige un mayor reto en la generación de hipótesis, lo anterior debido a que la solución a este tipo de problemas representa “elección inventada” en vez de una “verdad descubierta, lo que implica que explicar “lo que es” se convierta en un paso esencial en el desarrollo de la confianza y la consecuente modificación de modelos teóricos y mentales necesarios para su posterior aceptación y aplicación (Liedka, 2006).

Resultados Aplicación de las técnicas Lean UX

Las dificultades para delimitar el problema de investigación, se presentan desde los estudiantes de nivel ingeniería hasta de posgrado. La inadecuada delimitación e identificación del problema de investigación invariablemente repercuten posteriormente en propuestas de investigación poco creativas, innovadoras y en muchos casos desvinculadas de una necesidad real de su entorno, incluso los alumnos llegan a tener la creencia de que un reporte de investigación que se entrega como evidencia final de un curso vinculado a talleres o seminarios de investigación se limita a localizar información principalmente en Internet para posteriormente copiarla y pegarla en su reporte final de la materia, convirtiéndose incluso en una lucha constante entre el profesor y el alumno para que éste último haga uso de referencias bibliográficas y para combatir con ello el plagio.

Derivado de lo anterior se incorporó como parte de las actividades de la materia el uso de herramientas Lean UX que permitieran a los alumnos de la asignatura de Fundamentos de Investigación, impartida en el primer semestre de las Ingenierías del Sistema del Tecnológico Nacional de México,

lograr una delimitación de un problema de investigación de una manera más eficiente y realista, principalmente en lo referente al objeto de estudio, contexto y análisis de la potencial solución. Las técnicas aquí presentadas se aplicaron a 42 estudiantes de la Ingeniería en Sistemas Computacionales del Instituto Tecnológico de Durango, en el periodo febrero-junio 2016.

Proceso de implementación de técnicas Lean UX

El proceso general seguido en la implementación de la innovación se presenta a continuación:

- **Evaluación diagnóstica:** La finalidad de esta etapa es conocer el nivel de familiaridad o formación que los alumnos tienen con metodología de investigación y sus diferentes técnicas.

En el caso concreto al que se aplicaron las técnicas, al inicio del semestre se realizó una evaluación diagnóstica a un grupo de 42 alumnos de nuevo ingreso de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales, que cursaron la materia de Fundamentos de Investigación.

Una de las preguntas que se les realizó fue si durante sus estudios de bachillerato habían realizado alguna investigación y cuál era el tema. El 40% respondió que no había realizado ningún trabajo de investigación, un 20% que sí, pero, que no recordaban el tema, el 40% respondió que no llevaron la materia de metodología de la investigación durante sus estudios de nivel medio.

Dado que el 80% de ellos no había tenido contacto con algún proyecto de investigación, se observó al inicio del semestre la dificultad que tenían para identificar un tema de investigación que fuera de su interés y que apoyara a la resolución de un problema de su entorno

social mediante el uso de Tecnologías de Información.

- **El profesor da ejemplos de posibles temas de investigación.** La primera semana del curso se vieron varios ejemplos en los que la investigación tecnológica ha venido a resolver problemas en diversos campos.
- **El profesor deja de manera libre la delimitación del problema.** Con base en los ejemplos expuestos por el profesor se deja que los alumnos de manera libre intenten su propia delimitación del problema identificando: usuario, contexto y tecnología de interés para dar posible solución al problema.
- **El profesor presenta técnicas para ayudar a delimitar el problema de investigación.** Una vez que el profesor recibió las primeras aproximaciones a la delimitación del problema explica al grupo en qué consisten las técnicas *Storyboard* y “La Molécula”, y con base a la primera retroalimentación recibida se les pide que plasmen su problema de investigación usando ambas técnicas.
- **El profesor realiza tantas revisiones sean necesarias a los resultados obtenidos con la técnica.** Se realiza revisión de los resultados de la aplicación de la técnica, y dado que las metodologías Lean promueven un crecimiento iterativo de la solución el profesor revisa tantas veces sea necesario el resultado y le brinda retroalimentación.

Con la utilización de las técnicas *Storyboard* y la Molécula, en promedio

cada alumno requirió de tres retroalimentaciones, el que menos retroalimentaciones requirió fueron 2 y el que más cinco.

Los temas que seleccionaron fueron muy diversos, el reto principal fue que identificaran cuál era el problema y quienes eran los usuarios, ya que la solución la tenían clara.

La utilización de las técnicas de *Storyboard* y la “La molécula” por parte de los alumnos en su primer intento les permitió identificar el problema y la solución, la principal duda que surgió al aplicar las técnicas fue sobre el sector social en el que impacta el problema.

Al tener una segunda retroalimentación sobre quién era la persona o sector social que tiene el problema y utilizando tanto el *Storyboard* y “La molécula” que previamente habían desarrollado se le cuestionó sobre el usuario y se le clarificó el sentido de las flechas que se utilizan en la técnica de “La molécula”, de esta forma fue fácil para la mayoría del grupo (48%) entender cuál era el sector y sujeto que tenía el problema y que utilizaría la solución, además en que lo beneficiaría, sin embargo, no todos logran a la segunda oportunidad realizar los ejercicios de manera clara.

En la tercera revisión se vuelve a considerar los nuevos planteamientos, presentando de forma más clara quien es el usuario, y por ende las debidas modificaciones a la solución, siendo esta vez el 38% quienes completaron la tarea de quienes aún no tenían aprobado el ejercicio; pero, aún todavía no se logra que el total de los alumnos clarificaran su tema y se realizó una cuarta y quinta retroalimentación, en este rango se

encuentra el 14% de los alumnos quienes depuran su molécula y crean su historia de usuario, logrando de esta manera que al final el 100% de los alumnos identificara el sector al que impacta el problema, al usuario y el contexto.

Resultados generales

Con la utilización de las técnicas *Storyboard* y “La molécula” se observaron las siguientes mejoras:

- Mejor selección de fuentes de información
- Mayor claridad en los conceptos y teorías que debían tener en cuenta al realizar la búsqueda, selección y análisis de la información pertinente a su tema de interés.

Quienes no lograron satisfactoriamente la meta de identificar el problema de investigación a partir de la segunda revisión se debió principalmente a:

- La demora en la entrega de “La molécula” y *Storyboard* a la profesora del curso
- No asistir a las sesiones de retroalimentación, lo cual tenía como consecuencia la falta de lectura de materiales complementarios y ejemplo, lo que de alguna manera les impedía tener claridad sobre el tema de investigación, lo que repercutía en un trabajo deficiente.

En las figuras 5 a la 14 se presentan algunos de los resultados obtenidos con la aplicación de las técnicas de *Storyboard* y “La molécula”.

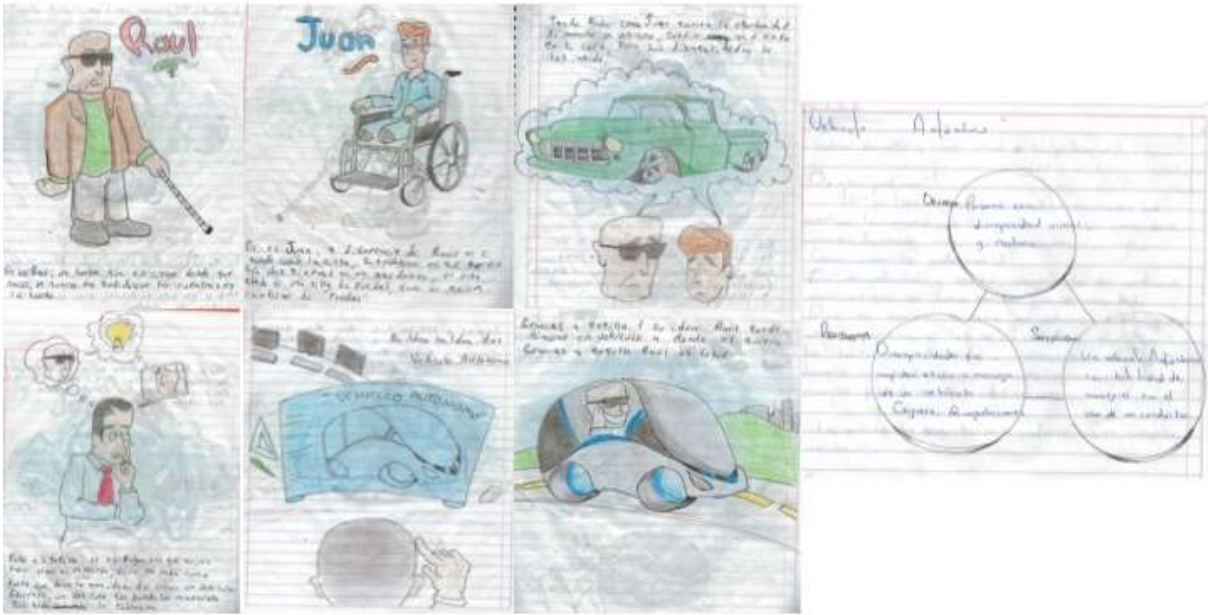


Figura 5 Ejemplo 1 Storyboard y molécula
 Autores: Christian Daniel Carreón Marín & Espinoza Lozano Ramón

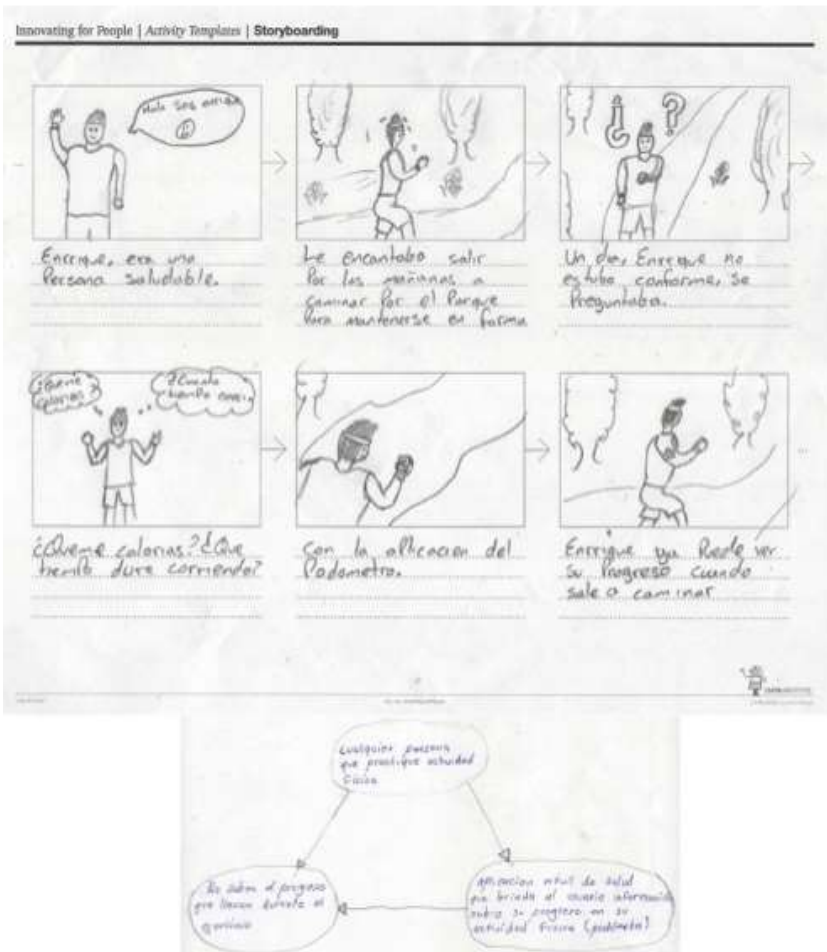


Figura 6 Ejemplo 2 Storyboard y molécula
 Autores: Jesús Israel Contreras Martínez & Jesús Amado Retana Núñez

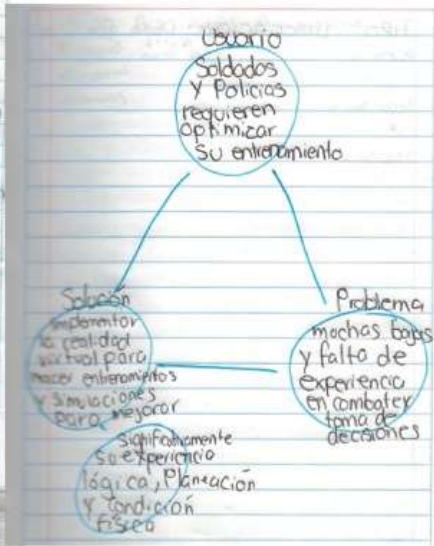


Figura 7 Ejemplo 3 Storyboard y molécula
 Autores: Anhuar Alan Cervantes Adame & Edoardo Estevez Valenzuela

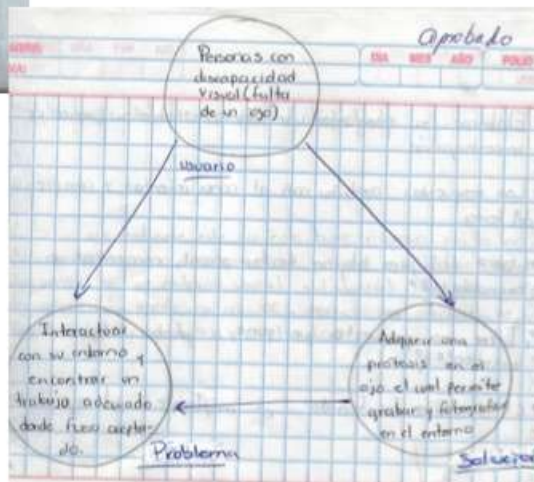
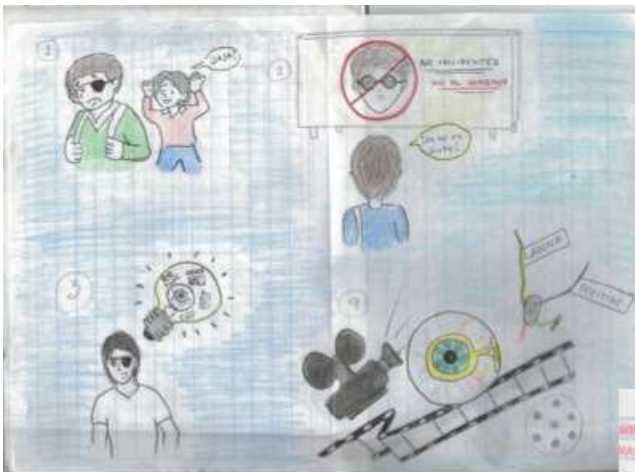


Figura 8 Ejemplo 4 Storyboard y molécula
 Autores: Jessica Sarahí Castro Sánchez & Diana Patricia Cepeda Díaz



Figura 9 Ejemplo 5 Storyboard y molécula
 Autores: Mariela Hernández Flores

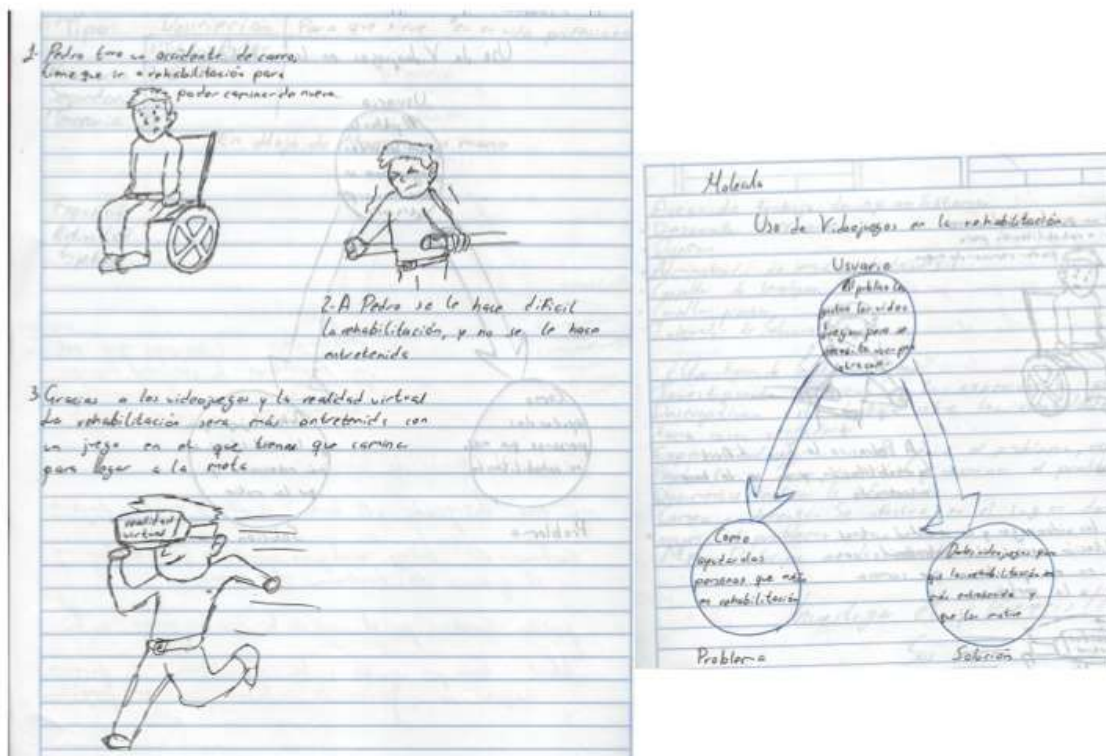


Figura 10 Ejemplo 6 Storyboard y molécula
 Autores: Amilcar Ballesteros García & Gómez Reyes Andrés

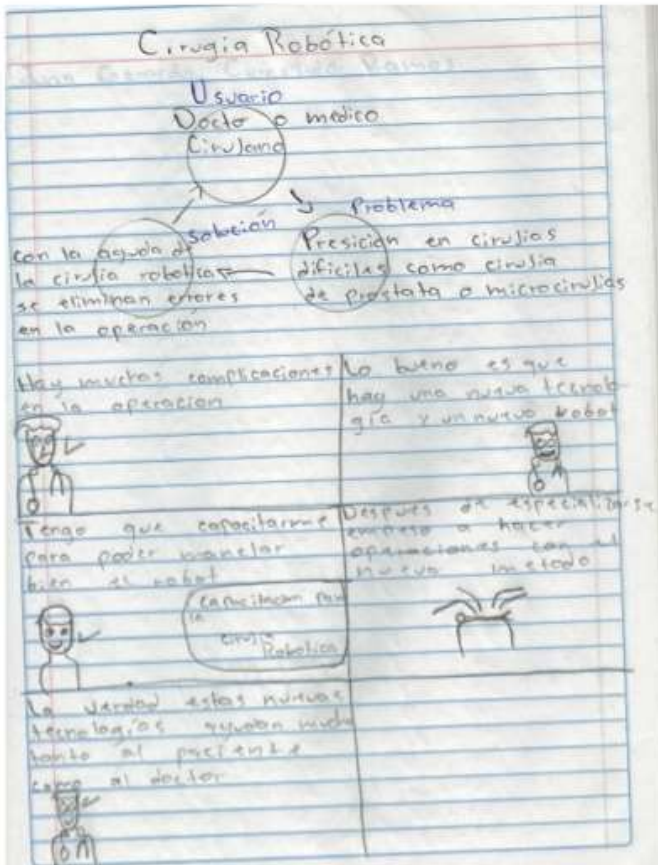


Figura 11 Ejemplo 7 Storyboard y molécula
Autores: Eduardo Abida de los Ríos Soto

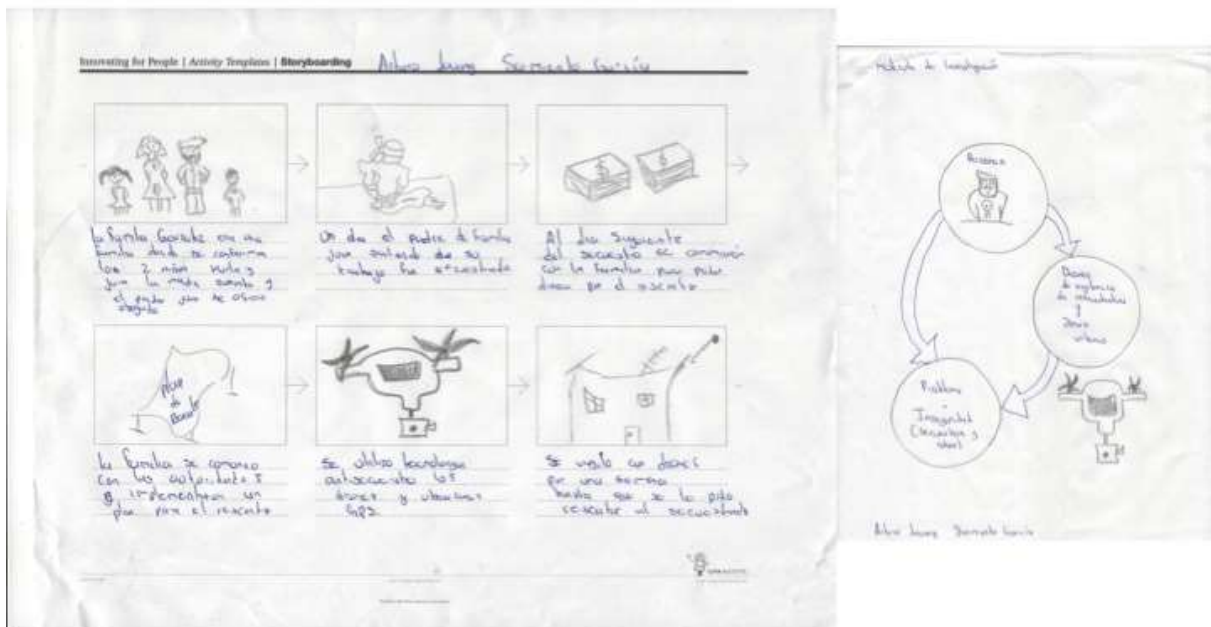


Figura 12 Ejemplo 8 Storyboard y molécula
Autores: Ángel Daniel Delgado Ozuna & Arturo Jovany Sarmiento García

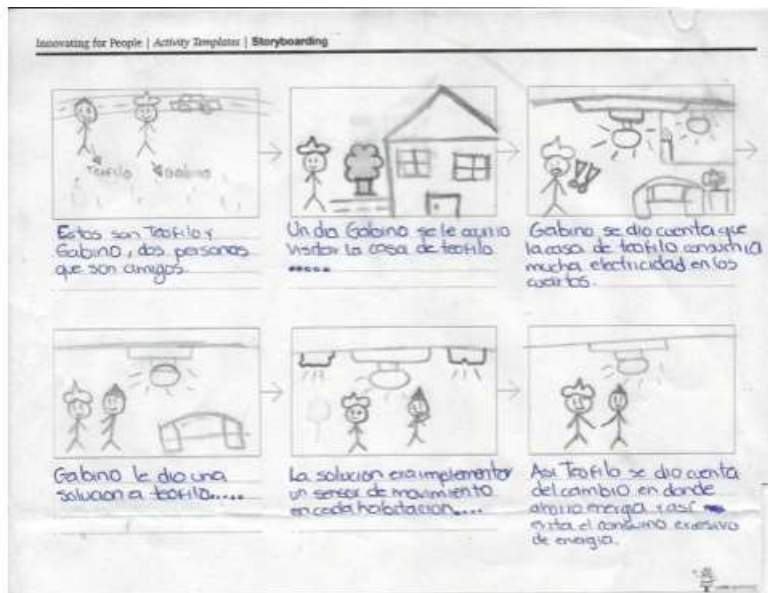


Figura 13. Ejemplo 9 Storyboard y molécula
 Autores: Julio Ramos Real & José Ángel Reyes Ruelas

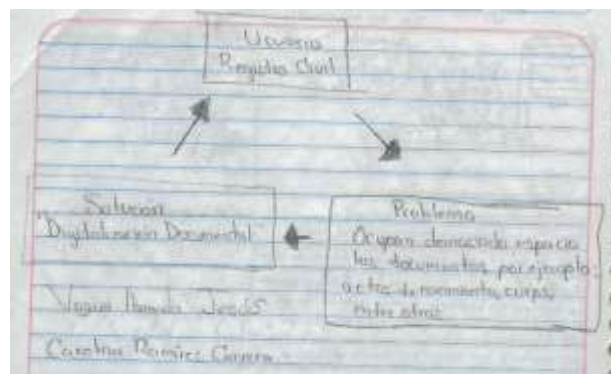


Figura 14. Ejemplo 10 Storyboard y molécula
 Autores: Carolina Ramírez Carrera & Jesus Alejandro Vergara Hernández

Conclusiones

La aplicación de técnicas del enfoque de metodologías ágiles como lo es Lean UX, caso concreto las técnicas *Storyboard* y “La molécula” demostraron su eficiencia en la delimitación del problema de investigación en cursos de formación de Fundamentos de Investigación en un grupo de estudiantes de nivel Ingeniería ya que se observó que los alumnos pudieron identificar y delimitar su problema de investigación de una manera más práctica, sencilla y con propuestas de solución innovadoras.

Referencias

- Gonzalez-Bañales, D. L., & Ortíz Parga, M. L. (2016). Storyboard como herramienta de apoyo didáctico en el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación superior. Caso: Delimitación del problema de investigación. En Redie (Ed.), *5o Coloquio Nacional de Investigación Educativa*. Red de Investigadores Educativos del Estado de Durango.
- Gothelf, J. (2011). Lean UX: Getting Out Of The Deliverables Business. *Smashing Magazine*.
- Gothelf, J., & Seiden, J. (2013). *Lean UX. Applying Lean Principles to Improve User Experience*. O'Reilly.
- Jaik Dipp, A., & Ortega Rocha, E. (2008). Nivel de dominio de las competencias investigativas de los alumnos de posgrado. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-10. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoria_electronica/v11/docs/area_04/0552.pdf
- Liedka, J. (2006). Using Hypothesis-Driven thinking in strategy consulting. *Darden Business Publishing, University of Virginia*. Darden Business Publishing, University of Virginia.
- Martin, B., & Hanington, B. (2012). *Universal Methods of Design*. Rockport Publishers.
- Rutter, K. (2014). Designing with Lean UX. Lisboa, Portugal. Recuperado a partir de <http://es.slideshare.net/intelleto/designing-with-lean-ux-rapid-product-design-ux-lisbon-2014>

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, interlineado doble, con márgenes simétricos a 2 cm. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association) en su tercera versión en español o sexta en inglés.

Los trabajos se deberán enviar a la dirección electrónica de la revista revistaiunaes@hotmail.com. La recepción de un artículo se acusará en un máximo de siete días, y se informará al autor sobre el estado de éste en un plazo máximo de tres meses.

Si así lo consideran los árbitros, la aceptación definitiva podrá depender de que se acaten las sugerencias o modificaciones del trabajo que se propongan al autor(es).

Como trámite fundamental, cuando el artículo es aceptado para publicación, los autores de los artículos deberán ceder los derechos de publicación a la revista mediante una carta de cesión de derechos que se les enviará a su correo electrónico.

Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción vía electrónica son del editor, aunque se atenderá a cualquier petición razonable por parte del autor para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones por vías diferentes.

La revista se reserva el derecho de reproducir en otros medios impresos o electrónicos los artículos aceptados