



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

NUEVA ÉPOCA Vol. 11, Número 23
Abril de 2017 a Septiembre de 2017

VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 11, No. 23, Abril de 2017 a Septiembre 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-IUNAES); **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



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



EDITORIAL

En el presente número de la Revista Visión Educativa IUNAES, se presenta una sola investigación, la cual hace énfasis en las circunstancias que influyen en la deserción escolar de los universitarios. Este trabajo de indagación da luz de algunas variables que en otros estudios no se habían detectado, por lo que la riqueza que nos brinda, estriba principalmente en los nuevos aportes al campo del conocimiento sobre dicha temática.

Por otra parte, la mayoría de los trabajos incluidos en el presente número, están relacionados con opiniones basadas en revisión de textos científicos, teóricos y metodológicos sobre diversas temáticas; con ello, el lector del presente número de la Revista, podrá tener acceso a opinión de personas especializadas en Educación a distancia, en Ambientes virtuales de aprendizaje, en el Diagnóstico Psicopedagógico, en la Enseñanza de la Historia, entre muchos otros temas del ámbito educativo.

Todo ello, hace del presente número de la Revista, un referente obligado para quienes están abordando esta diversidad temática en sus procesos de investigación.

Queda pues, a disposición de los lectores, el acervo temático que se presenta en esta edición de la Revista Visión Educativa IUNAES.

Dr. Heriberto Monárrez Vásquez
Director ejecutivo

CONTENIDO

PRINCIPALES CIRCUNSTANCIAS QUE INFLUYEN EN LA DESERCIÓN ESCOLAR EN UNIVERSITARIOS 1

Efraim Geraldo García Valles

LA EDUCACIÓN A DISTANCIAS Y LOS AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE; UNA FORMA DE COMPRENDER EL APRENDIZAJE 15

Juan Antonio Mercado Piedra, Nora Celia Ramos Fraustro y Marco Antonio González Preza

REFLEXIÓN CRÍTICA: EL DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO GRUPAL DE PREESCOLAR Y SU RELACIÓN EN LA CALIDAD EDUCATIVA 23

Nancy Elizabeth Harvín Romero

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES. DE PROCESOS MEMORÍSTICOS A INVESTIGACIÓN HISTÓRICA 36

Martín Muñoz Mañeilla

LA COMPETENCIA LECTORA EN PREESCOLAR: DE SU CONSTRUCCIÓN A SU ENSEÑANZA 45

Jesús Bernardo Miranda Esquer y Shara Patricia Borbón Galaviz

EL DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN: UN PROCESO PARA INTERPRETAR LA REALIDAD 57

Norma Yadira Lomas González

EDUCACIÓN ¿DERECHO O MERCANCÍA? A PROPÓSITO DEL IMPERATIVO DE CALIDAD TOTAL 67

Jaqueline Zapata

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN EL ESTADO DE DURANGO 75

Enrique Ortega Rocha y Adla Jaik Dipp

INTRODUCCIÓN A LA COGNICIÓN SOCIAL: UNA MIRADA A SUS ENFOQUES, SUS TEORÍAS Y SUS CRÍTICAS 85

Netzahualcóyotl Boanegra Vergara

BREVE ENSAYO SOBRE LOS ESCENARIOS DE LAS UNIVERSIDADES DEL SIGLO XXI. NOTAS PARA LA REFLEXIÓN Y EL DIÁLOGO EN LA NUEVA FASE NEOLIBERAL 100

Fernando González Luna

NORMAS PARA COLABORADORES 106

PRINCIPALES CIRCUNSTANCIAS QUE INFLUYEN EN LA DESERCIÓN ESCOLAR EN UNIVERSITARIOS

Efraim Geraldo García Valles

Universidad Politécnica de Gómez Palacio

Resumen

La presente investigación describe las principales causas de deserción escolar en individuos que pertenecieron a una institución de educación superior del estado de Durango, México. La muestra fue de 53 personas 47% pertenecieron al sexo femenino y 53% al masculino, con un promedio de edad de 20 años. Se diseñó, construyó y validó una entrevista estructurada como instrumento de obtención de información. Para el análisis de los datos se establecieron categorías a las respuestas de cada reactivo, se ubicaron en la dimensión correspondiente y realizó una matriz de datos de dichas categorías, finalmente se obtuvieron las frecuencias de las mismas. Los resultados arrojaron que las principales causas que influyeron en la deserción escolar son, la orientación vocacional asociada a la edad de ingreso de los estudiantes a la institución, la dificultad para cubrir las exigencias académicas de la institución y las dificultades económicas que presentaron durante su estancia en la universidad.

Palabras clave: Deserción escolar, entrevista estructurada, dimensión, indicador, causas.

Abstract

The following investigation describes the principal causes of school dropouts on individuals who belonged to a institution of higher education in the state of Durango, México. The sample was of 53 people, 47% female and 53% males with an age average of 20 years. A structured interview was designed, constructed and validated as an instrument to obtain the information. For the data analysis, several categories were established for the answers of every reagent, they were located on the corresponding dimension and a data matrix was created for every category, finally the frequency of each category was obtained. The results showed that the main causes that influenced school dropouts were: vocational orientation associated with the age of admission of the students to the institution, the difficulty of meeting the academic demands of the institution and the economic difficulties that they presented during their stay in the university.

Keywords: school dropout, structured interview, dimension, indicator, causes.

Introducción

En la actualidad, la posibilidad de tener acceso a la educación superior en nuestro país es muy vasta; un gran porcentaje de jóvenes tiene la oportunidad de desarrollar una carrera a nivel profesional, sin embargo, muchos de éstos por diferentes razones o causas no les es posible concluir con su educación superior. En nuestro país se ha incrementado el ingreso a la educación superior; sin embargo, también los índices de deserción escolar se han elevado de manera preocupante (Gonzales, 2006; De los Santos, 1994). La problemática de la deserción escolar a nivel superior afecta a la mayoría de las universidades en México. La Universidad Politécnica de Gómez Palacio no se ha visto exenta de dicha situación. De ahí la importancia de la presente, para conocer e identificar las circunstancias o factores principales de deserción escolar en universitarios. Para la presente, se construyó una entrevista estructurada para medir la variable de deserción escolar a nivel universitario.

Contexto de la Investigación

La universidad Politécnica de Gómez Palacio se encuentra ubicada en la localidad El Vergel del municipio de Gómez Palacio, Durango, México. Inicio sus actividades en septiembre de 2005 con tres carreras, ingeniería en tecnologías de la Información (ITI), ingeniería en tecnología de manufactura industrial (ITM) e ingeniería en biotecnología (IBIO). En septiembre de 2006 se apertura la licenciatura en administración de negocios internacionales (LNI); y en septiembre de 2011 comienza la carrera de ingeniería en animación y efectos visuales (IAEV). Cuenta con una población de 1473 alumnos, 324 pertenecen a IBIO; 167 a ITI, 400 a ITM, 385 a LNI y 197 a IAEV (Universidad Politécnica de Gómez Palacio [UPGOP], 2013). La institución cuenta con todos los servicios como son la electricidad, drenaje, agua potable, teléfono e internet. Su infraestructura esta compuestas 42 aulas, 2 salas de maestros, un audiovisual, 4 laboratorios de cómputo, una sala de juntas, dos laboratorios de manufactura, 4 laboratorios de IBIO, cafetería, biblioteca, campo de futbol, cancha de basquetbol y es una institución libre de humo de tabaco.

Antecedentes

El problema de la deserción escolar afecta a muchos países, en américa latina la deserción en las universidades se ubica en aproximadamente en un 50%, aunque con variaciones entre los diversos países (Gonzales, 2006; Espíndola y León, 2002). En lo concerniente a Norteamérica, Tinto (1989) señala que los índices de deserción han permanecido constantes en un 45% en el siglo XX pese a las modificaciones ocurridas en sistema educativo, número y tipo de estudiantes. En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 2006 señala una eficiencia terminal del 67.8% para 2003-2004. Díaz de Cossío (1998) con información de la Dirección General de Profesiones de la SEP y de los Anuarios estadísticos de la ANUIES, expone que, como un promedio nacional, de 100 alumnos que ingresan a licenciatura, 60 terminan las materias del plan de estudios cinco años después y, de éstos, 20 se reciben. De los que se reciben, sólo el 10% lo hacen a edades de 24 o 25 años; los demás lo hacen entre los 27 y los 60 años. La deserción mayor, en términos relativos, se ubica sobre todo en la humanidades y educación (egresan 51 de cada 100 alumnos); en las ciencias naturales y exactas (egresan 56 de cada 100 alumnos que ingresan); en las ingenierías (egresan 53 de cada 100); (De los Santos, 1994).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016) señala que la matrícula en educación superior a nivel nacional en el ciclo escolar 2015-2016 fue de 3,648,945, con un índice de deserción del 6.8%, lo que implica que 248,128 alumnos abandonaron sus estudios superiores. Mientras que el estado de Durango tuvo una matrícula de 48,544 y un índice de abandono de 3.6%, es decir, 1,748 desertaron en dicho ciclo.

Sustento teórico

Son diversos los autores que han conceptualizado el término de deserción escolar. Rugaría en 1993 señala que la deserción universitaria se puede entender como renunciar a la universidad por razones personales, reprobando una o varias materias, ser expulsado, cambiar de carrera, y no recibirse. El abandonar total o parcialmente las aulas de clase, por parte del educando; debido a un sin número de factores como: falta de motivación por parte de los maestros para el alumnado, carencia de espacios físicos para el estudio, marginalidad, desempleo, etc.; es entendido como deserción escolar (Tinto, 1989). Se identifica como alumnos desertores a los que abandonan el sistema escolar voluntaria o involuntariamente para ir a otra escuela, para trabajar, para casarse, al principio o al final, repentina o lentamente la carrera que iniciaron (Carrillo, 1990; Doublier, 1982; Tinto, 1989). La observación preliminar del fenómeno de la deserción indicaba que este constituía el resultado final de un proceso continuo de exclusión en el que las habilidades individuales de los estudiantes y su capacidad para aplicarlas al proceso educativo escolar sólo eran una parte de la causa (Covo, 1989).

Las personas tienen metas claramente definidas cuando se inscriben a la universidad, aunque de hecho no ocurre así. Un número sorprendentemente grande de estudiantes que ingresan tienen una idea poco clara acerca de las razones por las cuáles están allí y no han reflexionado sobre la elección de institución. El proceso de clarificar la meta conduce invariablemente a algunos alumnos a abandonar los estudios definitivamente o transferirse a otras instituciones (Tinto, 1989).

La deserción desde el punto de vista individual.

Desde el punto de vista individual, desertar significa el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, a la cual el sujeto ingresó a una particular institución. Por consiguiente, la deserción no solo depende de las intenciones individuales sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas en una cierta universidad; aunque una gran variedad de fuerzas opera sobre dichos procesos, también es cierto que los individuos son responsables de alcanzar las metas institucionales. (Tinto, 1989). Hackman y Dysinger en 1970 citados por Tinto (1989) exponen que es necesario reconocer que la energía, motivación y habilidades personales son elementos importantes en la consecución del éxito.

Expresado con sencillez, completar estudios universitarios implica realizar esfuerzos. Es un hecho lamentable, pero quizás inevitable de la masificada educación superior, que un cierto número de estudiantes no tenga suficiente interés o carezca de carácter para responder a las exigencias requeridas para completar una carrera. En ese mismo sentido Carrillo (1990) sostiene que la deserción es producto de la conducta de los estudiantes y el reflejo de atributos de los mismos estudiantes.

Heilbrun citado por Carrillo (1990), encontró al comparar alumnos desertores con no desertores que los primeros tienen más probabilidades de ser menos maduros, más propicios

a rebelarse contra la autoridad y más susceptibles de ser menos serios en sus obligaciones y menos confiables que los no desertores. Rose y Elton en 1966 citados por Carrillo (1990) sostuvieron que la deserción estudiantil es una consecuencia inmediata de un mal ajuste y una alta hostilidad, lo cual provoca en los alumnos incapacidad para adaptarse a la universidad y dirigir su hostilidad hacia la institución. En el proceso de deserción desde el punto de vista individual, un punto crucial es la etapa de desarrollo en la que se encuentre el individuo, es frecuente que durante la adolescencia se den fenómenos de tipo existencial, como crisis de identidad, que, dependiendo de la fortaleza de carácter del individuo, estabilidad emocional y estructura de personalidad lo puedan hacer claudicar de su cometido.

La deserción desde el punto de vista institucional

Tinto (1989) expone que, desde el punto de vista institucional, existen varios puntos críticos en el recorrido estudiantil en que las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir directamente en la deserción. El primero se desarrolla durante el proceso de admisión, cuando el estudiante realiza el primer contacto con la universidad; la formación de expectativas fantásticas o equivocadas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica puede conducir a decepciones tempranas y ponen en movimiento una serie de interacciones que lleven a la deserción.

Un segundo punto crítico en el recorrido académico del estudiante es el de transición entre el colegio de educación de nivel medio superior y la universidad, inmediatamente después del ingreso a la institución. En el primer semestre, se pueden presentar grandes dificultades y posiblemente la deserción; mientras algunos de estos abandonos se originan en la incapacidad para satisfacer exigencias académicas, la mayor parte de las deserciones son voluntarias (Tinto, 1989).

En la investigación realizada por Osorio (1982) en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), señala, respecto a los factores que inciden en la deserción, algunos aspectos que limitan la capacidad de retención institucional son la existencia de diferencias importantes entre los conocimientos con que egresan los estudiantes de bachillerato y el mínimo de aptitudes necesario para los estudios de licenciatura. Otro factor es la gran diversidad de planes de estudio de la educación media superior, que produce perfiles distintos entre los aspirantes a la educación superior. En ese mismo rubro De Allende (1987) expresa que la escasa atención a las ciencias básicas, las matemáticas y las metodologías de investigación, en el nivel medio superior y otras situaciones, entre ellas, una elección de carrera que no incluya materias consideradas difíciles; el ingreso al nivel superior sin aptitudes para el razonamiento lógico; y las erróneas percepciones sobre la investigación científica pueden provocar que el alumno deserte de la universidad.

La teoría propuesta por Tinto (1992) sobre el abandono de los estudiantes, inspirada en los trabajos de Durkheim y Van Gennep sobre el suicidio y los ritos de transición en miembros de una comunidad, sostiene que las universidades se asemejan a otras comunidades humanas y que tanto el abandono estudiantil, como el abandono general de esas comunidades, reflejan necesariamente los atributos y las acciones del individuo, pero también los de los otros miembros de la comunidad en que esa persona reside. La decisión de desertar, entonces, está más en función de lo que ocurre después del ingreso a la institución, que de lo que sucedió previamente. Tinto (1975) propone un modelo sobre deserción universitaria que a continuación se describe; en un primer momento, el de ingreso al programa, juegan papel fundamental la identificación profesional, el compromiso académico, la meta ocupacional y la identificación

institucional. En un segundo momento, el del proceso dentro del programa, el desempeño académico traducido en el rendimiento cuantitativo y el desarrollo intelectual, por un lado, más las relaciones con los compañeros y profesores-asesores, por otro, tienden a afianzar las condiciones de entrada ya mencionadas o a debilitarlas produciéndose una nueva situación en torno a metas académicas e identificación institucional, como un tercer momento que asimila el impacto de la realidad interna del programa y de las circunstancias socioeconómicas del medio sobre las condiciones iniciales del usuario, incidiendo sensiblemente en la decisión sobre perseverancia o deserción, cuarto momento del modelo.

Metodología

La presente investigación es de tipo no experimental, descriptiva Y transversal, ya que no hay manipulación de la variable a investigar y únicamente se ofrece una descripción de dicha variable, además que la obtención de la información se realizó en un solo momento de tiempo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Participantes.

El estudio se realizó con 53 sujetos que causaron baja de la Universidad Politécnica de Gómez Palacio, de los cuales el 47% perteneces al sexo femenino y 53% al masculino. Las edades de los participantes varían de 18 a los 21 años.

Instrumento de recolección de datos

Para la presente investigación se diseñó, construyó y administró una entrevista estructurada. Se eligió esta herramienta con la finalidad de obtener datos más completos mediante respuestas abiertas por parte de los entrevistados (Cohen y Swerdlik, 2000; Hernández, Fernández y Baptista, 2006), además de ser un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos.

Construcción del instrumento de recolección de datos.

La redacción de reactivos se llevó a cabo en base al sustento teórico consultado sobre las causas de deserción escolar a nivel universitario, así mismo se tomaron en cuenta los lineamientos para la construcción de un instrumento de medición como lo es la entrevista.

Procurando que los reactivos fueran claros y entendibles para los entrevistados. En una primera fase se redactaron 19 posibles reactivos, los cuales se sometieron a una revisión, para lograr una primera evaluación del instrumento. Después de las primeras tres revisiones, se redactaron 8 reactivos más quedando un total de 27 reactivos en la cuarta revisión, los cuales fueron sometidos a dos pruebas piloto con alumnos pertenecientes a la licenciatura en psicología y a la escuela superior de biología en Gómez Palacio, Dgo. de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Finalmente, después de cuatro revisiones y dos pruebas piloto, el instrumento quedó compuesto por un total de 29 reactivos. Se crearon cuatro dimensiones de la variable a medir (deserción escolar), siendo éstas las siguientes: Académicas, Normatividad, Sociales, Personales. Cada indicador de cada dimensión está compuesto por un determinado número

de reactivos del instrumento, esto con la finalidad de agrupar las posibles respuestas en determinada dimensión y facilitar la organización y análisis de datos (ver tabla 1).

Proceso de validación

El proceso para validar al instrumento se basó en la validez de contenido, la cual se refiere al grado en que la medición representa el concepto medido, es la representatividad de la variable a través de los indicadores (Brown, 1980; Gregory, 2001; Cohen y Swerdlik, 2000).

Todos los reactivos del instrumento están basados en teoría de la variable que se pretende medir, de esta forma se obtuvo validez de contenido; al mismo tiempo se obtuvo validez relacionada con el criterio al compararlo con las teorías e investigaciones sobre deserción escolar (Brown, 1980; Gregory, 2001; Cohen y Swerdlik, 2000).

Tabla 1.

Operacionalización de la variable deserción escolar.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	NÚMERO DE REACTIVO
Deserción Escolar	Académicas	Antecedentes académicos	1, 8, 9, 14, 28
		Orientación vocacional	2, 3, 4, 5, 6, 7
		Ambiente escolar	15, 16
		Reprobación	17, 18, 19
	Normatividad	Oportunidad para acreditar materias	21
		Número de exámenes extraordinarios	20
	Social	Económicas	13, 23, 24
		Laborales	24
		Cambio de domicilio	27
		Estado civil	11, 22
	Personales	Enfermedad	12, 26
		Embarazo	25
		Edad	10
		Motivo de deserción	29

Otra forma en la que se validó el instrumento fue mediante una prueba piloto aplicada a un grupo de 37 alumnos pertenecientes a la licenciatura en psicología en Gómez Palacio, Dgo. de la Universidad Juárez del Estado de Durango; compuesto por alumnos de primer semestre (12 mujeres y un varón); quinto semestre (10 mujeres y dos varones); y con alumnos de octavo semestre (10 mujeres y dos varones). De dicho pilotaje se obtuvieron excelentes resultados, ya que los tres grupos expresaron entender cada uno de los reactivos del instrumento sin que existiera alguna duda sobre lo que cuestionaban dichos reactivos; solamente se hicieron dos sugerencias, primera (realizada por los alumnos de quinto semestre) que el reactivo 20 (¿Te fue fácil adaptarte al ambiente escolar de la UPGOP?) fuera colocado dentro de los primeros reactivos del instrumento.

La segunda observación fue realizada por alumnos de octavo semestre, que el reactivo 25 (¿Padeces o padecías alguna enfermedad al ingresar o durante tu estancia en la escuela de psicología de UPGOP?) pidieron que fueran dos preguntas en lugar de una. Finalmente se realizaron las modificaciones y quedó terminado el instrumento (ver anexos) para comenzar a aplicarlo a la población.

Recolección de datos

El primer paso para la recolección de información, fue investigar en los archivos de control escolar de la Universidad Politécnica de Gómez Palacio los expedientes de los alumnos desertores de dichas generaciones, una vez obtenidos los expedientes, se extrajo de éstos la información necesaria (teléfono, domicilio y e-mail), para localizarlos y llevar a cabo la entrevista. Las entrevistas se realizaron de acuerdo a la situación en la que se encontraba cada alumno desertor.

Existen alumnos desertores que cambiaron de domicilio a otra ciudad, inclusive a otro país, con éstos la entrevista se realizó por medio del teléfono o utilizando medios electrónicos, con un entrevistador en una computadora usada como terminal y un entrevistado en otra terminal, como lo sugieren Cohen y Swerdlik (2000). Se buscó a los alumnos desertores que aún vivieran en la región, se contactaron por teléfono, con la finalidad de concertar una cita para poder realizar la entrevista, en determinados casos que el posible entrevistado por razones personales no pudiera o quisiera asistir a dicha cita, se procedió a realizarse la entrevista mediante el teléfono. En los casos que el alumno desertor no contara con teléfono, se visitó directamente a su domicilio. Se realizaron 42 entrevistas cara a cara, 8 por teléfono y tres por medio de correo electrónico.

Análisis de datos

Posterior a la recolección de la información, se procedió a establecer las categorías de respuesta correspondientes a cada reactivo. Cabe hacer énfasis en que las categorías se asignaron en base a las respuestas dadas por los entrevistados. Después de clasificar las respuestas, éstas se ubicaron en la dimensión correspondiente, se hizo una matriz de datos de las categorías y se obtuvieron las frecuencias.

Resultados

Los resultados se organizan en base a las dimensiones de la variable. La primera dimensión es la académica y el indicador antecedentes académicos, en el cual se encontró que el 89% de los entrevistados cursó una preparatoria con plan de estudios de 3 años, mientras que el 11% lo hizo en una preparatoria de 2 años. El 100% de la población no tuvo estudios previos en alguna carrera de la Universidad Politécnica de Gómez Palacio. El 87% no curso estudios en otra institución universitaria, mientras el 13% si curso estudios profesionales. Del tiempo que permanecieron en otra carrera dos personas permanecieron en otra carrera de al menos un año, cuatro individuos permanecieron de uno a dos años y, finalmente no se registró ningún estudiante que haya permanecido por más de dos años. En cuanto a los motivos de abandono de la carrera previa a su ingreso a la UPGOP El 17% refiere que tuvo un accidente, otro 17% señala que concluyo la carrera previa, un 33% argumenta disgusto por la carrera y finalmente, otro 33% acepta no haber acreditado las materias correspondientes.

Continuando con el mismo indicador, se encontró que el 93% de los alumnos desertores ingresaron a primer semestre, mientras que el 7% ingreso a semestre cero o propedéutico. Para finalizar con el indicador de antecedentes académicos, se encontró que el cuatrimestre con mayor incidencia de deserción fue segundo con el 40% de alumnos desertores que causaron baja, seguido por cuarto cuatrimestre con el 22% de deserción, tercero y primero con el 13% de las bajas, quinto y sexto cuatrimestre con 5%, y finalmente en séptimo cuatrimestre se detectó el 2% de alumnos desertores.

Continuando en la dimensión académica, en el indicador de orientación vocacional, se encontró que el 69% de los alumnos desertores recibió algún proceso de orientación vocacional de la preparatoria de la cual egreso, mientras que un 31% no lo recibió. De los alumnos que recibieron proceso de orientación vocacional en su preparatoria, el 16% expresa que dicho proceso estuvo compuesto solamente por la administración de pruebas psicológicas, el 13% manifiesta que su proceso se limitó a entrevistas de orientación vocacional, el 3% argumenta que su proceso de orientación estuvo compuesto por pruebas psicológicas, clase de orientación vocacional y entrevista; un 3% de la población dice que su proceso de orientación fue en base a la aplicación de pruebas psicológicas y clases de orientación vocacional. Otro 3% señala que recibió administración de test psicométricos y entrevista.

Por otra parte, el 52% de la muestra refiere que su proceso solo estuvo basado en las visitas a universidades; otro 3% presento pruebas psicológicas y visito universidades. Por último, un 7% expresa que el proceso de orientación recibido en la preparatoria se realizó mediante visitas a universidades y entrevistas. El 2% de la población recibió algún proceso de orientación vocacional ajeno a la preparatoria de egreso, mientras que el 98% no recibió ninguna orientación ajena a la de la preparatoria.

En cuanto a los motivos de haber que tuvieron para seleccionar e ingresar a las carreras ofertadas en la Universidad Politécnica de Gómez Palacio. El 31% refiere que su ingreso se debió a su interés en la carrera, el 9% señala que se parecía a otra carrera que deseaba estudiar, mientras el 24% argumenta que le gusto la carrera, el 7% ingreso por curiosidad a la carrera, otro 7% acepta que su ingreso se debió a que no sabía que estudiar, otro 7% dice que su afiliación fue por sugerencia de sus amigos, un 4% se debió a que les recomendaron la carrera, otro 4% asume que eligieron esta profesión porque era afín a su trabajo, y finalmente, un 7% refiere que lo hizo por interés y gusto por la carrera.

Dentro del indicador de orientación vocacional, el principal motivo para estudiar en la UPGP fue porque se las recomendaron terceras personas con un 53%, mientras que el 16% de los desertores refiere que por recomendación de terceros y anuncios en los medios de comunicación, el 9% argumenta que la eligió por haber visto anuncios en los medios de comunicación, un 5% por la cercanía de la institución, otro 5% por la cercanía y cuestiones económicas; con un 2% se encontraron los siguientes indicadores, por mejor tecnología y maestros; por los maestros y recomendación de terceros; por entrar a algún equipo deportivo; por economía; por los maestros; y por ser universidad “nueva”. Otro factor dentro de este indicador es la reacción que tuvieron los padres hacia la carrera y la institución elegida por los desertores y, el 97% de los alumnos desertores argumentan que sus padres los apoyaron cuando decidieron estudiar en la UPGOP, un 3% expresa que sus padres se mantuvieron neutrales y en ningún caso se negó el apoyo. Para finalizar con el indicador de orientación vocacional, se describe la reacción de los amigos hacia la carrera e institución. El 87% de la población refiere que recibió apoyo por parte de sus amigos, mientras el 4% dice que no recibió apoyo y el 9% argumenta que la postura de sus amigos fue neutral.

Para finalizar con la dimensión académica, se obtuvieron resultados del indicador ambiente escolar. Se encontró que en el 91% de los entrevistados la institución y la carrera había satisfecho las expectativas que tenían o que se habían formulado acerca de éstas, mientras el 9% expreso lo contrario. Dentro de este mismo indicador, el 93% de los desertores se adaptó al ambiente escolar de la UPGOP, mientras que el 7% no pudo adaptarse.

Las razones por las cuales los desertores pudieron adaptarse al ambiente escolar, en el 54% el proceso de adaptación se dio por los compañeros y maestros, mientras un 7% lo atribuye al ambiente de la institución, con 5% se encontraron dos indicadores, el primero se

refiere a la relación que llevaron con los docentes, y en segundo plano, el ambiente de la institución y la relación con los docentes. De igual forma con 4% se dieron dos indicadores, la relación con compañeros y el ambiente institucional, y por otra, la relación con el director de carrera y el ambiente de la institución. Finalmente, con un 2% se encontraron 3 indicadores, el primero fue que los examinados referían que son adaptables, el segundo fue a causa de los compañeros, docentes y al ambiente institucional, el tercero se refiere a los docentes y director de carrera.

En lo referente a la dimensión de normatividad, el indicador de reprobación muestra que el 47% de los desertores reprobó una o más materias, mientras que el 53% no reprobó ninguna materia. En cuanto al número máximo de materias reprobadas en un cuatrimestre, el 53% de la población refiere que no reprobó alguna materia, un 2% una materia, el 22% dos materias, el 18% tres materias y el 5% cuatro o más materias. Para finalizar con el indicador de reprobación, se exhibe de acuerdo a la percepción de los desertores los factores que influyeron para la reprobación de dichas materias. El principal factor de reprobación es la falta de responsabilidad de los alumnos para cubrir con los requisitos de acreditación de la materia (28%). En segundo lugar, se encuentra la inasistencia de los alumnos a la clase (19%), le sigue los maestros, la relación que llevaban con éstos, su rigidez y manera de llevar la clase (14%). Después viene la inasistencia e irresponsabilidad del alumno (9%).

Finalmente se encuentran el desagrado por la materia, la distancia de la escuela, la falta de apoyo del coordinador de carrera, la irresponsabilidad y desagrado por la materia, la inasistencia y distancia de la escuela, y finalmente la inasistencia y los maestros todas con un 5%. Continuando en la dimensión de normatividad, el 16% de la población recurso al menos una materia, mientras que el 84% no recurso ninguna materia; de éstos, el 72% recurrió una vez dicha materia o materias, el 14% la recurrió dos veces y otro 14% no recuerda cuantas veces recurso la materia. Para finalizar la dimensión de normatividad, se encontró que el 38% de la población presento al menos un examen extraordinario durante su estancia en la UPGOP, mientras que el 62% no.

Asimismo, se encontró que el 65% de los alumnos desertores presentaron dos exámenes extraordinarios, un 29% presentaron tres exámenes y finalmente el 6% presento 4 o más exámenes extraordinarios. En la dimensión social se halló en el indicador económico, que, al ingreso a la UPGOP, el 100% de la población no tenía hijos o responsabilidades económicas hacia otras personas. Dentro del mismo indicador se encontró de igual manera que el 98% no tenía responsabilidades económicas hacia otras personas durante su estancia en la UPGOP, mientras que el 2 % sí. Por otra parte, al 73% de la población otras personas le costearon los estudios, mientras que el 27% de la población tuvo que trabajar para costearse sus estudios. Para finalizar con la dimensión social, se encontró que el 93% de la población no cambió su residencia durante su estancia en la UPGOP, mientras que el 7% cambió su domicilio, pero fue dentro de la ciudad, y finalmente no se registraron datos de desertores que hayan cambiado de domicilio a otra ciudad o país.

En la dimensión personal se descubrió que el 100% de la población al ingresar a la UPGOP, era soltera. Durante su permanencia en la institución el 98% de la población continuaba soltero, mientras que solo el 2% era casado. En los resultados obtenidos en el indicador de enfermedad, se observó que el 96% de la población no padecía alguna enfermedad al ingresar y durante su estancia en la UPGOP, mientras que el 2% refiere que padecía trastorno bipolar y otro 2% padecía depresión y ansiedad. En el indicador de embarazo, se detectó que el 2% de la población se embarazo durante su estancia en la UPGOP, mientras que el 98% refiere lo contrario. Siguiendo en la dimensión personal, en el

indicador de edad de ingreso se encontró que el 91% ingreso con una edad de entre 17 y 20 años, mientras el 5% tenía una edad entre 21 y 24 años, y finalmente el 4% tenía una edad de 25 años o más.

Finalmente en la dimensión personal, se cuestionó a los desertores la razón o razones por las cuales decidieron abandonar la carrera, encontrándose que la principal razón fue por cuestión del reglamento institucional con 19%, en segundo plano se encuentra el factor económico, la baja tolerancia a la frustración, disgusto por la carrera y el embarazo con 15% cada uno de estos motivos, siguiéndoles dificultades con maestros con 10%, el matrimonio con 5%, y finalmente se encuentran la distancia de la institución y el ambiente escolar con 3% respectivamente.

Conclusiones

Después de analizar los resultados obtenidos, se concluye en cuanto a la dimensión académica en el indicador de antecedentes académicos, se descubrió que el plan de estudios de la preparatoria de egreso no tuvo relevancia, debido a que por ubicación de la institución es más factible que ingresen a ésta personas egresadas de preparatorias del estado de Durango donde la educación media superior tiene una duración de tres años, determinándose que lo anterior tiene una connotación de índole geográfica. Por otra parte, el hecho de que los alumnos desertores hayan cursado otra carrera contribuye al proceso de adaptación a la universidad, debido a las experiencias pasadas.

Dentro del indicador de antecedentes académicos, es de suma importancia señalar que en los primeros semestres se registra el mayor índice de deserción, conjugado con el índice de reprobación que se dio entre los desertores (el 47% de la población reprobó al menos una materia y el 38% presentó al menos un examen extraordinario), además que el 72% de los alumnos desertores al menos recursó una materia, indicando incapacidad para adaptarse a las exigencias académicas de la institución. Cabe hacer mención respecto a lo anterior, que la mayoría de los alumnos perciben como principales factores de reprobación a su falta de responsabilidad, su inasistencia, asumiendo que ellos no cumplieron con los parámetros requeridos por la institución para la acreditación de las materias, y en tercer plano a los docentes, proyectando fuera de ellos la responsabilidad del fracaso escolar.

Otro punto esencial para que se dé la deserción es el proceso de orientación vocacional, aunque el 69% de los desertores si recibió algún proceso de orientación vocacional (se considera un porcentaje bajo), y la mayoría recibió apoyo tanto de padres como amigos, la metodología utilizada en estos procesos de orientación vocacional no fue suficiente, ya que en el 52% de la población solamente se hicieron visitas a universidades, aunado a que los principales motivos por los cuales decidieron estudiar una carrera en la UPGOP, fueron el interés en la carrera, otros motivos fueron, gusto por la misma y el parecido de la carrera con otra que deseaban estudiar, más nunca se preguntaron si poseían las capacidades, habilidades y aptitudes para poder cursar la carrera.

En conclusión, la orientación vocacional es un factor determinante para que se dé el fenómeno de la deserción escolar. Respecto a las expectativas de la carrera e institución, el 91% de la población coincide que éstas si cubrieron con sus expectativas, por lo tanto, la

institución cubre lo que se requiere de ésta, además que el 93% tuvo la capacidad de adaptarse al ambiente escolar de la institución.

En cuanto al factor económico, se encontró que el 27% de la población trabajaba para costear sus estudios, además que el 13% de los desertores refiere que la situación económica fue el principal factor para desistir de la carrera, indicando que la situación económica del desertor es una razón de peso para la deserción. Referente al estado civil, se observa un aumento del 2% en cuanto a contraer nupcias de cuando ingresaron a la UPGOP y durante su estancia, por lo que se descarta como una de las principales circunstancias que influyen en la deserción escolar en los exalumnos de la UPGOP. Referente al cambio de domicilio como circunstancia que influye en la deserción, se elimina, debido a que solamente el 7% de la población cambio de residencia, además que los cambios de domicilio que se dieron, fueron dentro de la misma ciudad.

El embarazo no es un factor importante para que se presente la deserción, ya que solamente el 2% de los alumnos desertores se embarazaron durante su estancia en la UPGOP. Siendo el 2% de la población total entrevistada que atribuye su motivo de deserción el embarazo. El factor enfermedad no tuvo relevancia en la deserción escolar, se encontró que al ingreso a la UPGOP el 4% de la población padecía una enfermedad, y durante su estancia en la institución no hubo incremento, manteniéndose el mismo 4%. Otro punto crucial en la deserción escolar es la edad de ingreso a la UPGOP, se descubrió que el 91% de los desertores tenía una edad entre 17 y 20 años, es decir en la adolescencia, donde las personas van formando su identidad, durante este proceso los individuos buscan modelos para identificarse, tomar decisiones, esto aunado a la falta de orientación vocacional y que basaron su elección de carrera a el interés en la carrera, el gusto por la misma y el parecido de la carrera con otra que deseaban estudiar, es un factor de peso para que se dé la deserción.

En base a lo anterior se concluye que las principales circunstancias que influyeron en la deserción escolar en la Universidad Politécnica de Gómez Palacio, en primer plano se encuentra el factor orientación vocacional aunado a la edad de ingreso, la dificultad para cubrir las exigencias académicas de la institución y la dificultad en el aspecto económico. Mientras el ambiente escolar no tuvo impacto en el proceso de deserción escolar.

Referencias

- ANUIES (2006). Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstica y propuestas. México, ANUIES.
- Brown, F.G. 1980. Principios de la medición en psicología y educación. Manual Moderno. México.
- Cohen, R.J. y Swerdlik, M. E. 2000. Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición. McGraw-Hill. México.
- Carrillo Flores, Irma. 1990. La deserción en educación superior. Un marco de referencia conceptual. Reporte No. 20. Centro de artes y humanidades. Universidad Autónoma De Aguascalientes. México.
- Covo, M. (1989). Algunas condiciones no académicas de la deserción. En Nuevas perspectivas críticas de la Universidad. México. Cuadernos del CESU No. 16. UNAM. México.
- De Allende, C. (1987). Propuesta de elementos conceptuales y metodológicos para el estudio y las causas de la deserción y rezago. Revista de educación superior. México.
- De los Santos, E. (1994). La deserción escolar en México. Análisis, consideraciones, propuestas. Revista Perspectivas docentes 13, 38-46.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Revista investigación en educación médica No. 21. Recuperado de : <http://riem.facmed.unam.mx/node/47>
- Díaz, R. (1998). Los desafíos de la educación superior mexicana. Revista de la Educación Superior Mexicana No. 106. Publicaciones ANUIES. Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/106/1/1/es/los-desafios-de-la-educacion-superior-mexicana>

- Doublier, A. (1992). La eficiencia interna del sistema educativo y el modelo de análisis por brechas en deserción escolar. Revista especializada del PROMEP No. 8. Argentina.
- Espíndola, E.; León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. Revista iberoamericana No. 30. Recuperado de: <http://rieoei.org/rie30a02.htm>
- González, L. (2006). Repitencia y deserción en la educación universitaria de Chile. En UNESCO-IESALC. (Primera edición) *Repitencia y deserción en América Latina. 2000-2005.* (pp. 119-148). Santiago de Chile. (Versión digital PDF).
- Gregory, R.J. 2001. Evaluación psicológica. Historia, principios y aplicaciones. Manual Moderno. México.
- Hernández, R; Fernández, C; y Baptista, P, (2006). Metodología de la Investigación. México, ed. Mc Graw Hill. 4ª ed.
- Osorio, J. (1982). Factores que inciden en la deserción escolar al nivel superior. UAM. Reporte de investigación N° 68. México.
- Rugarcía, A. (1993). La deserción universitaria. Revista renglones No. 26. ITESO. México. Recuperado de: http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1581/26_renglones26delauniarmandorugarciaDES.pdf?sequence=2
- Secretaría de Educación Pública (2016). Principales cifras del sistema educativo nacional. Primera edición. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Secretaría de Educación Pública. México.
- Tinto, V. (1975). Deserción en la educación superior: Una síntesis teórica de investigación reciente. Revista de investigación educativa. Vol. 45. Estados Unidos.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 71, 1-9. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/71/1/3/es/definir-la-desercion-una-cuestion-de-perspectiva>
- Tinto, Vincent. (1992). El abandono de los Estudios Superiores: Una Nueva Perspectiva de las causas del Abandono y su Tratamiento. Cuadernos de Planeación Universitaria. México.
- Universidad Politécnica de Gómez Palacio. (2013). Acerca de la universidad. Recuperado de: <http://www.upgop.edu.mx/universidad/filosofia-institucional/mision-vision>

Anexos
ENTREVISTA PARA ALUMNOS DESERTORES

CARRERA.....EDAD.....SEXO.....FECHA.....

1. ¿De qué preparatoria egresaste? ¿Plan de dos o tres años?
2. De la preparatoria que egresaste, ¿Recibiste alguna orientación sobre qué carrera estudiar? ¿Cómo fue este proceso?
3. ¿Recibiste algún proceso de orientación ajeno a la preparatoria que egresaste?
4. ¿Por qué decidiste estudiar (IBIO, ITI, ITMI, IAEV, LANI)?
5. ¿Por qué escogiste la Universidad Politécnica de Gómez Palacio?
6. ¿Qué opinaron tus padres sobre la carrera que ibas a estudiar?
7. ¿Qué opinaron tus amistades sobre la carrera que ibas a estudiar?
8. ¿Estudiaste otra carrera antes de ingresar a (IBIO, ITMI, ITI, IAEV, LANI)? ¿Cuánto tiempo estuviste en dicha carrera? y ¿Por qué decidiste abandonarla?
9. ¿Estuviste en otra Universidad antes de ingresar a la Universidad Politécnica? ¿Cuánto tiempo estuviste en dicha carrera? Y ¿Por qué decidiste cambiarte a la Universidad Politécnica?
10. ¿A qué edad ingresaste a (IBIO, ITMI, ITI, IAEV, LANI)?
11. ¿Cuál era tu estado civil al ingresar a (IBIO, ITMI, ITI, IAEV, LANI)?
12. ¿Padecías alguna enfermedad al ingresar a (IBIO, ITMI, ITI, IAEV, LANI)? En caso de que tu respuesta es “sí”, menciona que enfermedad padeciste.
13. ¿Tenías hijos o dependientes económicos al ingresar a (IBIO, ITMI, ITI, IAEV, LANI)?
14. ¿Ingresaste a primer semestre o al semestre cero?
15. Al ingresar a la Universidad Politécnica, ¿esta cubrió las expectativas que tenías o que te habías formado acerca de la carrera e institución?
16. ¿Te fue fácil adaptarte al ambiente escolar de la Universidad Politécnica? ¿por qué?
17. ¿Reprobaste alguna materia durante tu estancia en la carrera de (IBIO, ITMI, ITI, IAEV, LANI)?
18. ¿Cuál fue el número máximo de materias que reprobaste en un semestre?
19. ¿Qué circunstancias consideras que hayan influido para reprobado dichas materias?
20. ¿Durante tu estancia en (IBIO, ITMI, ITI, IAEV, LANI)? presentaste exámenes extraordinarios? ¿Cuántos?
21. Durante tu estancia en (IBIO, ITMI, ITI, IAEV, LANI)?, ¿alguna vez recursaste una o más materias? ¿cuántas veces recursaste estas materias?
22. ¿Cuál era tu estado civil durante tu estancia en (IBIO, ITMI, ITI, IAEV, LANI)?
23. ¿Tenías hijos o dependientes económicos durante tu estancia (IBIO, ITMI, ITI, IAEV, LANI)?
24. Durante tu estancia en (IBIO, ITMI, ITI, IAEV, LANI)?, ¿trabajabas para costear tus estudios? o ¿alguien costeaba tus estudios?
25. Durante tu estancia en (IBIO, ITMI, ITI, IAEV, LANI)?, ¿estuviste embarazada?
26. ¿Padeciste alguna enfermedad durante tu estancia en (IBIO, ITMI, ITI, LANI)? En caso de que tu respuesta es “sí”, menciona que enfermedad padeciste.
27. Durante tu estancia en (IBIO, ITMI, ITI, IAEV, LANI)?, ¿cambiaste de domicilio? ¿a dónde?
28. ¿En qué cuatrimestre desertaste de (IBIO, ITMI, ITI, IAEV, LANI)?

29. ¿Cuál es la razón o razones por las que decidiste abandonar (IBIO, ITMI, ITI, IAEV, LANI)?

La educación a DISTANCIAS Y LOS AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE; UNA FORMA DE COMPRENDER EL APRENDIZAJE

Juan Antonio Mercado Piedra

Universidad pedagógica de Durango

Nora Celia Ramos Fraustro

Universidad Juárez de Estado de Durango

Marko Antonio González Preza

Universidad Juárez de Estado de Durango

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo: establecer un análisis de los ambientes virtuales de aprendizaje y el uso de los dispositivos móviles y su participación en la educación a distancia que ha tomado auge con los avances tecnológicos que ha permitido el acceso y cobertura en las instituciones de educación superior.

Palabras claves: Ambiente Virtuales, Educación a distancia, Dispositivos móviles.

Abstract

The present work aims to: establish an analysis of virtual learning environments and the use of mobile devices and their participation in distance education that has taken a boom with technological advances that has allowed access and coverage in institutions higher education.

Keywords: Virtual environment, Distance education, Mobile devices.

Introducción

Los ambientes virtuales de aprendizaje son herramientas que permite interactuar de manera directa con los estudiantes. El aula virtual es un espacio con acceso restringido que ayuda a mantenerse conectado las 24 horas del día, los 365 días del año, facilitando el acceso a través de un nombre de usuario y contraseña.

La distribución del aula virtual es generada por el administrador de la página que planifica el curso a través de diversas estrategias pedagógicas que incluyen contenido (imágenes, audios, videos y foros) que le permiten interactuar con su interlocutor. Los materiales le ayudan al estudiante a organizar y encontrar las diversas actividades planeadas, realizar tareas y recibir retroalimentación de sus actividades. El aprendizaje adquirido es evaluado a partir de dos maneras: 1) base de datos y 2) cuestionarios o exámenes.

El aprendizaje dentro de las instituciones ha dado un giro a las tecnologías que permite a través de sus plataformas virtuales, los videos, los blogs y el internet, promover en los estudiantes las habilidades cognitivas para aprender. Sin embargo, dejar a la deriva un mundo de información podría perder a los alumnos y ocasionar que el desarrollo intelectual del conocimiento se desvirtúe en temas banales.

Los alumnos interactúan dentro de su institución con ambientes virtuales directos e indirectos que hacen una conexión en el conocimiento educativo. El ambiente virtual directo es aquel que proporciona la institución: plataformas virtuales, blogs, redes sociales y herramientas utilizadas por el profesor. Los ambientes virtuales indirectos son aquellos que los estudiantes consultan de manera particular sin imposición.

Los ambientes virtuales de aprendizajes han sido estudiados por diversos investigadores educativos, que promueven dentro de sus investigaciones un abanico de posibilidades de utilizar estos instrumentos para contribuir en el desarrollo de la educación, que añade los dispositivos móviles, las apps y los tutores inteligentes como herramientas de apoyo para la educación.

Es por ello que es necesario preguntarse: ¿cómo y para qué se utilizan estos medios tecnológicos en la educación?, ¿Qué beneficios educativos han dejado?, ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de estos nuevos modelos educativos basados en las TIC?, que refleja los nuevos tiempos tecnológicos a los que se enfrenta los nuevos contextos educativos.

Los docentes de la institución se han enfrentado a una época digital que permite interconectar los ambientes de enseñanza-aprendizaje en tiempo real y en un espacio determinado, en una comunidad cibernética que contiene información que facilita consultar en cuestión de minutos cualquier información que requiera.

Los ambientes y plataformas virtuales; un campo de investigación que se reconstruye con los avances tecnológicos

Los ambientes y plataformas virtuales son elementos indispensables para la cobertura y acceso de estudiantes a la educación superior; así lo demuestra el 4to Informe de Gobierno del Presidente Enrique Peña Nieto que ha destinado mayores recursos a instituciones que ofrecen educación a distancia como: la Universidad Pedagógica Nacional a través de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica modalidad en línea, que en el ciclo escolar 2015-2016 emitiendo convocatoria para una 4a. generación, que captó a 290 alumnos de nuevo ingreso, que sumados a 427 de reingreso, se alcanzaron 717 alumnos.

Otras de las instituciones que también recibió apoyo fue el Tecnológico Nacional de México (TecNM) que amplió la oferta educativa a distancia, en el ciclo escolar 2015-2016 autorizando 10 programas educativos en modalidad a distancia y mixta para ocho Institutos Tecnológicos.

Durante el ciclo escolar 2015-2016 la educación a distancia (modalidad no escolarizada a distancia y mixta) registró 13,702 estudiantes inscritos, lo cual significó un incremento de 19.7% respecto al ciclo 2014-2015. La matrícula se distribuye en 42 institutos federales con 8,564 estudiantes y 30 descentralizados con 5,138 estudiantes (4to Informe de gobierno; 2016).

La UnADM es la universidad a distancia que mayor apertura ha dado a los estudiantes; cuenta con una matrícula de 103,661 estudiantes, de los cuales 103,341 son de licenciatura y 320 de posgrado. De ellos, 43% son mujeres y 57% hombres. Esta matrícula está integrada a través de la oferta educativa de 20 programas educativos de licenciaturas e ingenierías y 18 de técnico superior universitario, así como dos programas educativos de posgrado, que tienen presencia en todas las entidades federativas del país. Contribuye con 2.6% de la matrícula de educación superior total a nivel nacional, mientras que en la modalidad no escolarizada abarca 20% del total (4to Informe de gobierno; 2016).

La apuesta por este modelo de educación es un reflejo de las bondades que permiten las tecnologías que aunado a generación de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) según Navarro y Bocanegra (2016; p.144) que han transitado de ser una novedad tecnológica pedagógica y educativa desde finales de los años noventa del siglo XX e inicios del siglo XXI, a ser una realidad cotidiana, y necesaria en los espacios de formación preuniversitaria, universitaria y de posgrados actuales, de prácticamente todos los países del mundo.

La política educativa virtual por parte de las instituciones y gobierno recae según Fainholc (2016), en una flexibilidad en el uso de las TIC y redes para educación superior atendiendo a la estructuración de contenidos, en tiempo y espacio de comunicación sincrónica y asincrónica, evaluación de pares y otros, lo que disipa un encuadre jerárquico de poder entre quienes deciden y lideran y los que son liderados, entre los que enseñan y los que aprenden, entre el diseño, la gestión y la evaluación como momento disociados, entre el costo y el beneficio, que sólo es un análisis económico y no considera el impacto social.

La generación de plataformas digitales, modelos pedagógicos innovadores y modalidades educativas reguladas por la tecnología, son herramientas facilitadoras de espacios pedagógicos que facilitan el acceso y cobertura de estudiantes que desde la comodidad de su hogar o trabajo pueden estudiar una carrera.

La educación a distancia y su relación con los ambientes de aprendizaje

La educación a distancias, a diferencia de los ambientes de aprendizaje no virtuales, que establecen una relación sociocultural del docente-alumno; necesitan diseñar de manera instruccional una plataforma que tome en cuenta: objetivos, contenidos, métodos, formas de organización y técnicas de seguimiento y evaluación, establecidas en un espacio virtual en dimensiones funcionales y temporales para la adquisición de competencias educativas.

Los ambientes virtuales de aprendizaje según Navarro y Bocanegra (2016; p.148) son como vehículos de un currículum formal, obliga a considerar un diseño instruccional y pedagógico, que conlleva la participación de diversos autores que se ve reflejado en un correcto diseño instruccional que parte de la planeación misma de las prácticas de educación, es decir, el planteamiento de los objetivos, las estructuras de las actividades, el empleo de las

estrategias didácticas y por supuesto, la evaluación y realimentación de los procesos (Patiño, 2014).

Según Olivares, et al (2016) las investigaciones encontradas enfocan sus esfuerzos a temas específicos que sirve como apoyo para el desarrollo de la educación virtual en México, los temas a los que más se recurren con frecuencia son: procesos innovadores en educación superior y sociedad del conocimiento; políticas para la instrumentación y equipamiento de las TIC en espacios educativos; análisis sobre el empleo de las TIC en el proceso educativo; innovación educativa en los entornos diferenciados o emergentes de aprendizaje; contribución de los espacios y recursos virtuales de aprendizaje; análisis sobre la influencia del empleo de internet en los procesos educativos; estudios sobre los niveles, modelos y modalidades de educación mediados con tecnología; estudios sobre el fenómeno de la virtualización educativa; movimiento educativo abierto; formación en competencias digitales; redes de conocimiento y aprendizaje; modelos y ambientes educativos; gestión y calidad de programas educativos; multimedia y desarrollo educativo; política educativa y cambio social.

Los procesos educativos virtuales combinando los métodos de instrucción, basados en alguna teoría de aprendizaje, así como los medios de comunicación naturales y aquellos basados en tecnología (Escamilla y Heredia, 2009). Al igual que Escamilla y Heredia, Junco (2015) la enseñanza-aprendizaje del individuo es la base total de los ambientes virtuales que desde una perspectiva autónoma con estrategias virtuales en horarios semipresenciales y a distancia, permiten la motivación para aprender de manera significativa, sin perder el interés en las actividades virtuales.

Sin embargo, el diseño curricular de la escuela del siglo XXI según Linares (2016) se ha visto envuelto en una serie de cambios sistemáticos para adaptarse a las nuevas realidades. Hoy el enfoque de aprendizaje y enseñanza virtual de mayor vigencia, es el modelo de aprendizaje centrado en el estudiante con la aplicación de la metodología de aprendizaje basado en problemas ABP (...) se enseña con metodología mediadas por tecnologías para la solución de problemas, simulación de escenarios, formulación de proyectos de intervención, estudios de caso etc. (Fainholc, 2016; p.11)

Según Rassetto, Espósito et al (2014) estos entornos digitales han producido una verdadera transformación en la cultura de los niños y jóvenes, especialmente en la forma de comunicación y relación entre pares. La utilización de redes sociales, grupos y otros espacios virtuales propician nuevos contextos de encuentro. Lo que inicia una nueva variable de investigación poco estudiada por parte de los investigadores que como se ha mencionado anteriormente buscan a partir de plataformas, desarrollo de software, ambientes virtuales, MOOC, blackboard, Moodle e internet 3.0, el desarrollo de variables que ayuden a entender el manejo de la tecnología en la educación.

Los cambios palpables se refieren a la implementación de nuevos modelos de aprendizaje que se van evaluando y sustentado a partir de resultados cognitivos en el estudiante. El profesor debe formarse necesariamente para asumir un nuevo papel y aprender a trabajar en aulas virtuales, no en solitario sino en una comunidad virtual, de aprendizaje y de práctica (Fainholc, 2016; p.12), para el desarrollo de habilidades pedagógicas aptas para el desarrollo del aprendizaje.

Lo que provoca que los investigadores se enfoque en este campo encontrando diversas problemáticas que ayudan a entender la relación docente-alumno en las plataformas virtuales como lo demuestra Olivares, et al (2016) en los estudios sobre: Fenómeno de la virtualización educativa, Estudios sobre el uso de foros (García y Pineda, 2010), Comunidades virtuales de aprendizaje (Bautista y Sánchez, 2009), Uso de redes sociales en el proceso educativo

(Cuautle, 2011; Medina, Romero y González, 2011), Interacción de docentes y alumnos en diversas plataformas, educación en línea o presencial con apoyo de tecnología (Bautista y Sánchez, 2009; Carvajal, 2011; Casas, 2011; Fernández, 2011; Soteloy Juárez, 2009; Torres y García, 2007; Trejo y Celis, 2011; Vasconcelos, 2011). Respecto a estudios sobre el fenómeno de la virtualización educativa, identificamos investigaciones relacionadas con procesos de gestión, con percepción y con evaluación y efectividad en programas virtuales o a distancia (García y Aquino, 2010; García, Hernández, Santos y Fabila, 2009; Pioquinto, Noguez, Jaquez y Neri, 2014; López, Lozano y Rodríguez, 2015; Ramos, 2015; Rivera, Rivera y Campos, 2010; Vázquez, 2014; Yáñez, Rodríguez y Briones, 2011).

Los dispositivos móviles y su uso en las instituciones educativas

La idea de la UNESCO es añadir los dispositivos móviles como herramientas para los docentes y formular políticas encargadas de examinar y replantear las posibilidades de las TIC en educación (UNESCO, 2013; P.5), que permita a los estudiantes utilizar los celulares dentro del salón de clase para instruirlos en ambientes virtuales que colaboren con el proceso de aprendizajes dentro y fuera de las instituciones.

La escuela tradicional debe incorporar formatos educativos basados en el ocio y el entretenimiento que motive a las nuevas generaciones a conectarse con su propio proceso de aprendizaje. Según Prensky (2010; p.3) estamos en una generación actual de jóvenes llamada "Nativos Digitales," que ha nacido y crecido con la tecnología y una generación anterior que adopta la tecnología más tarde en sus vidas que nombra "inmigrantes Digitales." Esta dicotomía que convive en el aula entre profesor-alumno provoca que el conocimiento no sea el óptimo para el estudiante.

La transformación digital que ha sufrido los dispositivos móviles gracias a los avances científicos que se han incluido en estos aparatos como: aplicaciones multimedia y ofimáticas se han vuelto una división de atención entre lo que sucede en el salón y lo que interrumpe y reclama desde sus celulares. (Mendoza, 2014; p.11) Lo que ha llevado a los estudiantes a pasar horas comunicándose a través de mensajes, viendo videos, compartiendo fotos o comentando publicaciones lo que obstaculiza la transmisión del conocimiento dentro del salón de clase. No obstante, los nuevos tiempos demandan al docente convivir no sólo con el alumno sino también con los dispositivos móviles, que bien encausado podrían ser un aliado para las prácticas educativas que contribuyan en el aprendizaje.

Para poder conseguir una buena relación entre docente-dispositivo móvil, la UNESCO propone en su investigación "*Aprendizaje Móvil para docente: temas globales*" (2012) la capacitación de los maestros con el fin de construir estrategias pedagógicas que puedan aprovechar al máximo las aplicaciones y herramientas con las que cuentan los celulares inteligentes.

Los docentes son la piedra angular de este proceso de aprendizaje porque fungen como instructores y mediadores del ambiente digital que permiten los diferentes software y hardware de los dispositivos móviles que encausados correctamente se vuelve un aliado para realizar actividades dentro de salón de clase.

Conclusión

La educación a distancia es una apuesta clara del gobierno federal para ampliar la cobertura y acceso a nivel nacional. Para ello es necesario realizar ambientes virtuales sencillos que sean amigables con los estudiantes y que sean aliados de los maestros para su fácil manejo.

El tema de ambientes virtuales es en ocasiones polémico porque los maestros más puritanos de la doxa pedagógico los consideran sólo herramientas de ayuda para el proceso de enseñanza, sin embargo, es necesario hacer una reflexión de su uso y su aplicación en un mundo diverso de información que entendido desde la óptica del alumno todo lo que se investigue referente algún tema se encuentra inmerso en una aplicación, un buscador o algún servidor en alguna parte del mundo.

Es claro que la educación a distancia necesita profesores que diseñen de manera instruccional las plataformas y que, a través de teorías y métodos pedagógicos guíen al estudiante a construir su aprendizaje, aunque se encuentre a varios kilómetros de un salón de clase.

Referencias

- Alexander Oliva Herberth. (2014). El uso de teléfonos móviles en el sistema educativo público de El Salvador: ¿Recurso didáctico o distractor pedagógico? En: Realidad y Reflexión, revista semestral, Año 14, N° 40, San Salvador, El Salvador, Centroamérica Revista Semestral Julio-diciembre 2014
- Alva de la Selva Alma Rosa (2011). Políticas públicas para las telecomunicaciones y las TIC: el desafío democrático. Cuadernos de Información, núm. 28, enero-junio.
- Blanc María Alejandra, Giagnoni Viviana, Podeley Keila, Tourn Luciana y González Lucía (2012). Sistematización de experiencias e indicadores TIC's en el ámbito educativo de la provincia de Entre Ríos. VEsC - Año 3 - Número 4.
- Enrique Peña Nieto. (2016). 4to Informe de Gobierno del Presidente. 1 de diciembre, revisado el día 10 de diciembre en: <https://www.gob.mx/informe>
- Enríquez, L. y Chaos, L. (2008). Movilidad y educación: m-learning. En: Entér@te en línea, Año 7 Núm. 74, Publicación Mensual, 27 de noviembre de 2008.
- Fainholc Beatriz (2016). *Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria*. Revista de Educación a Distancia, número Fombona Cadavieco
- Javier, Pascual Sevillano María Ángeles y Madeira Ferreira María Filomena (2010). Realidad aumentada, una evolución de las Aplicaciones de los dispositivos móviles. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, N° 41 Julio 2012.
- Formigós Bolea J y García Cantó R. (2013) M-learning: desarrollo web de un quiz con clasificación en tiempo real. Departamento de Óptica, Farmacología y Anatomía GRUPO FARMAGITE Universidad de Alicante
- Gewerc Adriana y Montero Lourdes (2013). Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. Revista de Educación, 362. Septiembre-diciembre 2013.
- González Walfredo (2016). *Análisis de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje a partir del enfoque histórico cultural*. Revista campus virtuales, Universidad de Matanzas, Cuba.
- Humberto Domínguez Chávez y José de Jesús Martínez Sánchez. (2009). Los teléfonos móviles o celulares en los procesos de enseñanza aprendizaje en el bachillerato universitario mexicano. Recuperado en: <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HMII/Proceso.pdf>
- Junco Edmundo y Ballesteros Javier (2015). Pensamiento en el paradigma constructivista Ausubeliano articulado en TIC. Facultad de Ciencias e Ingeniería, Universidad de Manizales.
- Landau, Mariana (2016). Los discursos en las prácticas educativas mediadas por TIC. Aportes desde una perspectiva sociocultural. Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 26, junio.
- Linares Gildardo (2016). *El empoderamiento ciudadano del siglo XXI y las TIC*. Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad, Volumen 3, Número 5, enero-junio.
- López de Mesa, Camilo Polanco (2011). Políticas públicas y TIC en la educación. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, vol. 6, núm. 18, agosto.
- Lugo María Teresa y Brito Andrea (2015). Las Políticas TIC en la educación de América Latina. Una oportunidad para saldar deudas pendientes. Archivos de Ciencias de la Educación, n° 9, recuperado de: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

- Mendoza Bernal María Inés, (2014). El teléfono celular como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En: Revista Omnia, vol. 20, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- Navarro Miguel y Bocanegra Nezahualcóyotl (2016). *Los ambientes virtuales de aprendizajes como ámbito de la cognición un análisis desde la perspectiva de la interacción y autoregulación del aprendizaje* (143-170). En: Cognición y Aprendizaje. Líneas de investigación, Plaza y Valdes editores.
- Navarro Rodríguez Miguel y Edel Navarro Ruben. (2012). Las TIC en la educación, un abordaje integrado. México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C. Recuperado en: <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/coleccionlibro4.pdf>
- Navarro Rodríguez Miguel, (2013). El m-learning y los usos de tablets y celulares en el aula de clase, ¿distractores o dinamizadores del aprendizaje? Revista electrónica Praxis Investigativa ReDIE, Vol. 5, No. 8; Enero-junio de 2013.
- Navarro Rodríguez Miguel, Ortega Reyes Jesika Ivete, González Vázquez Octavio, (2015). Los usos de las TIC en diferentes contextos educativos. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. (2015).
- Occelli Maricel, Garcia Leticia y Masullo Marina (2012). Integración de las TIC's en la formación inicial de docentes y en sus prácticas educativas. VEsC, Año 3 - Número 5, 53-72
- Olivares Carmona Karen, Armenta Joel Angulo, Torres Gastelú Carlos y Madrid García Elva (2016). Las TIC en educación: metaanálisis sobre investigación y líneas emergentes en México. Apertura, Volumen 8, número 2.
- Paredes Joaquín (2013). Políticas educativas públicas sobre tic en España. Tres décadas donde los docentes universitarios influyeron en el cambio educativo. Revista Fuentes, 13.
- Patiño Prieto Juan Carlos (2015). *Ambientes virtuales de aprendizaje usabilidad, prácticas y mediación cognitiva*. Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional De Colombia.
- Poy Solano Laura, (2013) Desaprovecha AL el uso de celulares como herramienta educativa: Unesco. En: Periódico La Jornada, domingo 22 de diciembre de 2013.
- Rassetto María, Espósito Sergio, Abad Alida, (2014). *Aula tecnológica: una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en los nuevos escenarios socioculturales*. Diálogos pedagógicos, año XII, número 24, octubre.
- Rodríguez de Jesús Cynthia (2015). Hacia nuevos estudios de las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas de México. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua.
- Sánchez Ambriz Mercedes Leticia, (2012). El uso del celular para desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y analítico. En: Etic@ net, publicación semestral en línea, año IX, número 11, Diciembre 2011, Granada España.
- Sánchez Ambriz Mercedes Leticia, (2012). Uso del dispositivo móvil como recurso digital. En: <http://www.raco.cat/index.php/dim/article/viewFile/252453/338853>
- Sattolo Iris, Lipera Liliana, Romero Juan Carlos, et al (2014). *Ambientes Virtuales para la capacitación en el desarrollo de planes de evacuación*. Facultad de Informática Ciencias de la Comunicación y Técnicas Especiales, Universidad de Morón.
- Silicani, María Carla (2007). TIC's y políticas de Estado en Argentina. La Trama de la Comunicación, vol. 12.
- Silva Mary y De Agrela Bernardete (2014). Una perspectiva internacional de las TIC en la educación. Revista Ciencias de la Educación, enero-Junio, Vol 24, No. 43.
- The George Lucas Educational Foundation (2012). Dispositivos móviles para el aprendizaje. Lo que usted necesita saber. En: Edutopia.org
- UNESCO. (2012). Activando el aprendizaje móvil en América Latina: Iniciativas ilustrativas e implicaciones políticas. Serie de documentos de trabajo de la UNESCO sobre aprendizaje móvil, París (Francia). Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216080s.pdf>
- UNESCO. (2012). Activando el aprendizaje móvil: temas globales. Serie de documentos de trabajo de la UNESCO sobre aprendizaje móvil, París (Francia). Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216451s.pdf>
- UNESCO. (2012). Aprendizaje móvil para docentes en América Latina: Análisis del potencial de las tecnologías móviles para apoyar a los docentes y mejorar sus prácticas. Serie de documentos de trabajo de la UNESCO sobre aprendizaje móvil, París (Francia). Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216081s.pdf>
- UNESCO. (2012). Aprendizaje móvil para docentes, temas globales. Serie de documentos de trabajo de la UNESCO sobre aprendizaje móvil, París (Francia). Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216452s.pdf>

- UNESCO. (2013). Aprendizaje móvil y políticas: cuestiones clave. Serie de documentos de trabajo de la UNESCO sobre aprendizaje móvil, París (Francia). Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002176/217638s.pdf>
- UNESCO. (2013). Directrices para las políticas de aprendizaje móvil, París (Francia). Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662S.pdf>
- UNESCO. (2013). El futuro del aprendizaje móvil: implicaciones para la planificación y la formulación de políticas. Serie de documentos de trabajo de la UNESCO sobre aprendizaje móvil, París (Francia). Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219637s.pdf>
- UNESCO. (2015). La lectura en la era móvil. Serie de documentos de trabajo de la UNESCO sobre aprendizaje móvil, París (Francia). Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233828s.pdf>
- Vivanco Georgina (2014). Políticas de tic en la educación: una perspectiva dinámica, abierta y multidimensional. Revista Ibero-Americana de Educação, N.º 64.

REFLEXIÓN CRÍTICA: EL DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO GRUPAL DE PREESCOLAR Y SU RELACIÓN EN LA CALIDAD EDUCATIVA

Nancy Elizabeth Harvin Romero
SEED-IUNAES

“El núcleo de las ideas
sobre lo normal y lo patológico
está socialmente determinado,
es histórico y característico
de una formación social determinada”

George Canguilhem

Resumen

El diagnóstico psicopedagógico en una institución educativa marca su rumbo y dirección al mostrar la realidad que enfrenta el docente. Constituyéndose como un punto nodal dentro del logro de la calidad educativa exige a quien lo realiza conocer su significado, objetivos fundamentales, funciones, tipos, ámbitos, variables y demás componentes y teorías que lo sustentan para poder desarrollarlo integralmente y así obtener una visión amplia y objetiva para adecuar la acción educativa áulica e institucional conforme su resultado y tener conciencia de la responsabilidad y la formación profesional que esto conlleva para no enfrentar los estragos de los resultados de un diagnóstico deficiente.

Palabras clave. Diagnóstico psicopedagógico, gestión escolar y calidad educativa.

Abstract

Psych pedagogical diagnosis in an educational institution marks its course and direction showing the reality faced by the teacher. Constituted as a nodal point within the achievement of educational quality requires the person who realizes it to know its meaning, fundamental objectives, functions, types, scopes, variables and other components and theories that support it to be able to develop it integrally and thus obtain a broad and Objective to adapt the educational action aulic and institutional as its result and to be aware of the responsibility and professional training that this entails in order not to face the ravages of the results of a deficient diagnosis.

Keywords. Psych pedagogical diagnosis, school management and educational quality.

Introducción

El diagnóstico ha tomado diferentes formas y sentidos a través de su evolución en la historia humana, transformándose según su función y sus objetivos. El Diagnóstico psicopedagógico ha sido utilizado en la educación como un elemento indispensable y requerido dentro del proceso Enseñanza-Aprendizaje (E-A) del cual se parte para realizar juicios y tomar decisiones. Al ahondar en el diagnóstico psicopedagógico general o colectivo en cuanto sus dimensiones, enfoques, y elementos permite hacer una crítica y análisis de sus funciones, la participación de el docente, y demás actores educativos en la realidad vivida en el proceso de enseñanza aprendizaje en busca de la calidad educativa y la renovación educativa.

Dentro de la dimensión pedagógica el término *diagnóstico* se ha utilizado para hacer referencia a actividades relacionadas con la investigación, indagación, estimación, evaluación, medida, reconocimiento, etc. Su origen proveniente del griego *diagnosis*: donde el prefijo *dia* “dos partes” y *gnosis* conocimiento, y su equivalente del latín *gnoscere* conocer, distinguir, entender. Sin embargo, es frecuente usar el término *diagnóstico* como sinónimo de *indagación*, *investigación*, *evaluación*, etc. Iglesias (2006) afirma que el *diagnóstico* va más allá, pues es investigación al seguir vestigios, es indagación porque avanza a partir de ideas teórica que ya se tenía sobre algo y es evaluación porque lleva a cabo valoraciones, siendo todas estas actividades del diagnóstico actuando como un todo.

Desde su sentido más estricto el diagnóstico demanda *acción* al propio proceso bajo el juicio emitido, a lo cual implica ayuda especializada para recuperar la normalidad en cualquiera de sus sentidos, desde esta perspectiva pragmática de utilidad este actuar se transforma en el poder *ayudar* como finalidad inmediata a la exploración, lo que permite elaborar un tratamiento razonable, lo que amplía su sentido yendo más allá de conocer y evaluar (Iglesias, 2006). El diagnóstico es una modalidad de investigación, y como toda investigación parte de paradigmas epistemológicos, dentro de los cuales se le puede ubicar dentro del paradigma crítico, ya que en él se busca la transformación de la realidad encaminada con el ejercicio del poder y la emancipación, la autonomía democrática, el respeto del otro, etc. (Carr, 2002).

El diagnóstico en educación supone una valoración de una situación pedagógica a la que se llega a través de un proceso de investigación científica basada en datos empíricos que pueden ser cuantificados. Contempla actividades de *assesment* (evaluación de docentes y estudiantes) relacionadas con la valoración del alumno en un contexto de *enseñanza-aprendizaje*, así como actividades de medición y evaluación de un sujeto (*appraisal*), grupo de sujetos o institución. Iglesias (2006) menciona que Forns (1993), Donoso (1994) y Buisán (1997) puntualizan una serie de características que debe de tener un diagnóstico en educación con las cuales define el Diagnóstico en Educación como:

Proceso sistemático, flexible, integrador y globalizador, que parte de un marco teórico para explicar o conocer en profundidad la situación de un alumno o grupo a través de multitécnicas que permiten detectar el nivel de desarrollo personal, académico y social, con el fin de orientar el tipo de intervención más idónea y que optimice el desarrollo holístico de la persona (p.16).

Desde esta óptica entra el *diagnóstico psicopedagógico*, definido como un proceso a través del cual se trata de describir, clasificar, predecir y en su caso, explicar el comportamiento de un alumno en el contexto escolar, el cual incluye un conjunto de actividades de medición y evaluación de la persona (o grupo), de la institución y pedagógico, pues tendrá una función diferente según los objetivos o fines que persiga (Buisán & Marín, 1987, como se citó en Cardona, Chiner, & Lattur, 2006).

Cardona et al. (2006) menciona que Bruecker y Bond identificaron tres objetivos fundamentales en el proceso diagnóstico:

- a) Comprobar el progreso del alumno hacia las metas educativas establecidas en el ámbito cognitivo, afectivo y psicomotor.
- b) Identificar los factores de la situación de enseñanza-aprendizaje que puedan interferir en el óptimo desarrollo individual.
- c) Adecuar la situación de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades de cada alumno con el fin de asegurar su desarrollo continuo y de ayudarlo a superar las dificultades y/o retrasos.

A lo cual Marín y Buisán (1997, como se citó en Cardona et al., 2006) señalan cuatro funciones principales del diagnóstico pedagógico:

- a) *Función preventiva y predictiva.* Conocer las posibilidades y limitaciones del individuo para prever el desarrollo y el aprendizaje futuro que dificultan el desarrollo del alumno para la intervención.
- b) *Función de identificación del problema y de su gravedad.* Pretende averiguar causas personales o ambientales de acuerdo con las necesidades detectadas.
- c) *Función orientadora.* Su finalidad es proponer pautas para la intervención de acuerdo con las necesidades detectadas.
- d) *Función correctiva.* Consiste en reorganizar la situación actual mediante la aplicación de la intervención y las recomendaciones oportunas.

De tal manera que la finalidad última del diagnóstico es la *intervención* (preventiva o correctiva), ya que trata de *facilitar la toma de decisiones* sobre las actuaciones educativas más pertinentes con el objeto de desarrollar al máximo las capacidades de la persona diagnosticada. Brueckner y Bond (1981 como se citó en Cardona et al., 2006) distinguen tres tipos de diagnósticos psicopedagógicos atendiendo a sus diferentes funciones (p.15-17):

Diagnóstico general o colectivo. Es un diagnóstico genérico aplicable a todos los sujetos, recoge información de diversos ámbitos, en diferentes momentos, mediante diferentes técnicas con el objetivo de identificar posibles problemas o dificultades, comprender situaciones, y proponer soluciones a las mismas. Pretende conocer a los alumnos y detectar necesidades, por tanto es un diagnóstico de carácter preventivo.

Diagnóstico analítico. Su objetivo es la identificación tanto grupal como individual, de anomalías, problemas y/o dificultades en el aprendizaje de una materia o dominio concreto. Tiene un carácter más específico que el general y está orientado a la toma de decisiones para proponer actuaciones concretas, por ejemplo, mejorar un proceso deficitario u optimizar una determinada destreza, habilidad o capacidad.

Diagnóstico individual. Es el que se realiza a un solo alumno con el fin de obtener información más completa de su funcionamiento, ya sea porque presente fracasos continuados o generalizados, o bien porque se quiera conocer más a profundidad su rendimiento académico. Tiene una función correctiva y descriptiva. Cuando se realiza a un alumno sin ningún tipo de problema, se hace con una función preventiva o predictiva del diagnóstico.

El diagnóstico pedagógico supone la valoración de una situación educativa a la que se llega después de un proceso de investigación basado en datos empíricos. De esta manera el diagnóstico pedagógico implica: a) actividades de medida; b) actividades de valoración relacionadas con el alumnado; c) actividades de evaluación basadas en valoraciones cualitativas y cuantitativas, que permitan emitir juicios para promover una actuación educativa eficaz.

Brueckner y Bond (como se citó en Cardona, et al., 2006) hacen mención de tres aspectos que debe abordar el diagnóstico pedagógico:

1. Comprobación del progreso del alumnado hacia metas educativas establecidas (test y observación).

2. Identificación de los factores en la situación enseñanza-aprendizaje que puedan interferir el óptimo desarrollo individual de los escolares (test, observación, conocimiento de los factores).

3. Adaptación de los aspectos de la situación enseñanza-aprendizaje a las necesidades y características del discente en orden de asegurar su desarrollo continuado.

Lo cual supone obtener información de todos los datos que puedan ser relevantes para el alumnado: organización, metodología, profesorado, programas. Por esta razón son necesarias distintas técnicas de recogida de datos que nos proporcionen información sobre el contexto ambiental y la interacción del alumnado con este ambiente. El diagnóstico pedagógico implica una labor de síntesis de toda la información recogida. Supone una destreza del profesional que lo realice para sintetizar e interpretar las informaciones recogidas mediante técnicas diversas. De ahí la necesidad de subrayar las competencias que debe adquirir el alumnado durante su proceso de formación, que hace referencia no solo a los conocimientos básicos o aplicados, sino también a las habilidades personales que debe desarrollar. De tal forma que *no se puede* hacer diagnóstico con *una sola prueba*, vista su naturaleza integradora y globalizador, centrado en las realidades que rodean al proceso E-A de forma holística.

Martínez (1993, como se citó en Cardona et al., 2006, p.19-22) afirma que el diagnóstico pedagógico interviene en la dimensión Personal, Sociocultural y Cognitiva, que a su vez se dividen en áreas y ámbitos. Dentro del diagnóstico pedagógico en su dimensión personal es donde se basa el docente para poder realizar un diagnóstico grupal inicial y poder diseñar una intervención docente más acertada. Dentro de esta dimensión existen diversos ámbitos con áreas que la integran mostradas a continuación:

- Ambito Biológico: Áreas de Desarrollo físico y madurativo, salud física, estado psicofisiológico y psiconeurológico, y de sensaciones y percepciones.
- Ámbito Psicomotor: Áreas de motricidad fina y básica, coordinación psicomotriz, lateralidad y de esquema corporal.
- Ámbito Cognoscitivo: Áreas de desarrollo intelectual, inteligencia general, aptitudes específicas, potencial de aprendizaje, estilo de aprendizaje, conocimientos básicos, pensamiento conceptual y creativo y de lenguaje.
- Ámbito Cognitivo: Áreas de estilos cognitivos, creencias, memoria, imaginación y de estrategias de resolución de problemas.
- Ámbito Motivacional: Área de atribuciones, expectativas, intereses y actitudes.
- Ámbito Afectivo. Área de historia personal, estabilidad emocional, rasgos de personalidad y de autoconcepto.
- Ámbito Social. Área de desarrollo social, habilidades sociales, adaptación social y de interacción social.

Es una realidad latente señalar que en su gran mayoría los docentes diagnostican estas áreas a través de su conocimiento empírico, sin tener conocimiento preciso de qué modelos se encuentran implícitos dentro de su diagnóstico pedagógico, lo cual se vuelve muchas veces un impedimento durante su proceso y lograr una buena adecuación de su intervención, tal como lo afirma Dueñas (2002) “Uno de los impedimentos con el que topamos a la hora de realizar un diagnóstico psicopedagógico es la dificultad de encontrar un modelo propio que nos

dé las directrices para seguir adecuadamente el proceso...” (como se citó en Cardona et al., 2010, p.18).

Para Martínez (1993, como se citó en Iglesias, 2006) “el término *modelo*, en su acepción científica, hace referencia a una serie de aspectos epistemológico-conceptuales y metodológicos que sirven de base a la actuación práctica de un campo determinado, con ciertas garantías científicas” (p.17). Son facilitadores o guías para la actuación y su orientan de varias manera su proceder diagnóstico. Son esquemas de mediación entre el pensamiento y la realidad, de modo que al estructurar los datos señalan qué aspecto es importante conocer con respecto a la realidad a la que se refieren. Lo que le otorga científicidad y podrá guiar la acción del evaluador en sus diversas tareas será el modelo del cual parta. “Un modelo es una acepción científica que hace referencia a una serie de aspectos epistemológicos, - conceptuales y metodológicos- que sirven de base a la actuación práctica en un campo determinado con ciertas garantías científicas” (Maganto, 1996, como se citó en Cardona et, al., 2006, p.17-18). Un modelo ofrese orientación en dos sentidos, en sentido descriptivo son un conjunto de afirmaciones empíricas con generalizaciones que describen, predicen o explican las actividades de evaluación y predicen las atreas evaluadoras que son planificadas para presentar una teoría de base empírica, su conocimiento posibilita la orientación del proceso de evaluación de modelos diversos. En el sentido prescriptivo (más frecuente en la evaluación educativa) hace referencia a un conjunto de reglas, estrategias, normas, prohibiciones y marcos orientativos de actuación, que basados en una teoría implícita o explícita, pocas veces justificada, permite especificar en qué consiste el proceso de evaluación y cómo llevarlo a cabo. Este tipo de modelos tiene tres aspectos fundamentales, implícitos o explícitos, ya que emplean una metodología empírica, el proceso de el valor de un objeto es ideosincrático, y sus funciones específicas generalmente son la toma de desiciones.

Iglesias (2006) ofrece una clasificación de cuatro tipo modelos de diagnóstico en educación (p.19):

- a) Modelos que se basan en la variable persona: médico, de atributos, dinámico y fenomenológico.
- b) Modelos que se apoya en la variable de situación: conductual, conductual radial y mediacional.
- c) Modelos que se fundamentan en la perspectiva cognitiva: neuropsicológico, piagetiano, de procesamiento de la información.
- d) Modelos que se fundamentan en la interacción persona-situación: conductual cognitivo.

El objetivo que caracteriza al *diagnóstico grupal* es conocer a los sujetos que forman un grupo de iguales, y establecer cómo son sus relaciones al tener una interacción dialéctica entre sus conductas, su organismo y el ambiente, considerando también su historia personal y no sólo su comportamiento actual. De esta manera el *diagnóstico grupal* se ubica dentro del modelo fundamentado en la interacción persona situación, también llamado *interaccionista o modelo interactivo*, el cual supone que “la conducta del sujeto está en función de un proceso continuo y dinámico entre la persona, la situación y sus conexiones” “el sujeto interactúa con el ambiente, dándole significado, y el ambiente influye y determina el comportamiento de la persona en él” (Iglesias, 2006, p.30 y p.31). Las variables que evalúa son *el ambiente, el organismo y la conducta* de los sujetos.

La variable *ambiente* se contempla desde los planes espacial y temporal. Desde el plano espacial se investigan las circunstancias externas al estudiante, los estímulos que provocan alguna modificación en el sujeto, las situaciones, estímulos físicos o sistemas sociales en los

que interactúa, el contexto o realidad ambiental donde se desenvuelve. Desde el plano temporal se contemplan los ambientes espaciales con relación a la mayor o menor lejanía temporal con respecto al momento actual.

La variable *organismo* se evalúa en sus condiciones biológicas, consideradas como estado físico, funcionamiento del sistema nervioso; como los repertorios básicos de conducta, tales como los hábitos, aptitudes intelectuales y habilidades, las creencias, actitudes, expectativas, etc. La información de ambos aspectos en el pasado y en el presente del individuo es relevante para los fines de la evaluación de la conducta.

La variable *conducta* es la consecuencia de la interacción entre las variables anteriores, y se puede estudiar en tres modalidades: motora, cognitiva, y psicofisiológica. Las técnicas de recogida de información de estas variables son de índole descriptiva, clasificatoria, predictiva y explicativa y sus campos de aplicación son numerosos, el clima, la escuela, las organizaciones, los contextos ambientales y la valoración de intervenciones.

Iglesias (2006) menciona que dentro de la teoría interaccionista se propugnan los siguientes supuestos:

- a) El comportamiento es interpretado como un proceso dinámico de interacciones en múltiples direcciones y con efectos recíprocos.
- b) La conducta como el entorno pueden producir cambios y reestructuraciones en el comportamiento del sujeto.
- c) Los factores cognitivos, como las verbalizaciones, pensamientos, lenguaje interno, etc. y los aspectos afectivos, fundamentales en la determinación de la conducta del individuo, se les concede como de gran valor.

La aplicación de estos modelos en el área educativa se plasma en dos tipos de actuación muy concretos en el aula: la interacción entre iguales y el clima del aula, ambos aspectos de gran importancia en la adquisición de competencias intelectuales, sociales y personales (Forman y Cazden, 1984), las cuales dan lugar a dos líneas teóricas posteriores que surgen del estudio de la interacción entre iguales mencionadas por Iglesias (2006):

En el campo de las *interacciones* aparece la *Teoría del Campo* de Kurt Lewis (1933) que se ocupa de estudiar la relación entre la interacción y rendimiento (Rodríguez, 1982, Johnson & Johnson, 1991) y la influencia de los distintos tipos de organización social de las actividades de aprendizaje en las modalidades de interacción (Martínez, 1988). La *línea cognitiva* estudia la vinculación que existe entre las modalidades de interacción y la resolución de problemas (Portes, 1984).

En el campo del *clima de clase* que hace referencia a cómo los estudiantes y el profesor lo perciben, se pone de manifiesto el valor predictivo que estas percepciones tienen sobre el aprendizaje y el rendimiento (Johnson & Johnson, 1991; Villa & Villar, 1992), donde el objetivo consiste en llegar a una medida de tal clima ambiental y en evaluar su influencia sobre el aprendizaje a través de una metodología correlacional, tomado en cuenta las variables ambientales, de carácter educativo, aptitudinal y de personalidad, o bien utilizando una metodología de investigación interpretativa analizando los procesos por los cuales los alumnos que comparten un clima ambiental (en el aula o centro escolar) definen o dirigen las actividades de su vida diaria (Villa & Villar; Fons & Anguera, 1993). La investigación debe dar respuesta a dos interrogantes: por qué los estudiantes se comportan de tal modo en que lo hacen y qué significado social otorgan a sus propios actos y a los de los demás. Entre las técnicas de recogida de información que se aplican se encuentran los *inventarios*, los cuales implican un alto nivel de inferencia, ya que requieren emitir juicios subjetivos sobre el ambiente percibido.

Para finalizar con el diagnóstico grupal Cardona, Chiner, & Lattur (2006) hacen mención de una serie de puntuaciones en relación a la comunicación de resultados, para lo cual se realiza un informe de resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos pretendidos de manera oral o escrita. Este informe describe la situación del alumno en los diferentes ámbitos del desarrollo personal y/o social, familiar, académico (Dueñas 2001).

Grant y Maletzky (1972) mencionan que todo informe debe ser contrastable, comprensible y útil a través de una serie de utilidades que el informe escrito puede tener:

- Es útil como un testigo archivable y duradero de la tarea realizada que se pueda rescatar en cualquier momento.
- Constituye una excelente fuente de información para la contrastación de hipótesis inicialmente formuladas que serán la base de orientaciones y del tratamiento posterior.
- Es necesario a la hora de comunicar los resultados de la evaluación a las partes interesadas: profesor, centro educativo, padres y alumnos.
- Es considerado un documento legal, ya que se pueden apoyar de él en futuras decisiones jurídicas.
- Constituye un rastro de conducta, tanto del alumno como del evaluador que puede ser utilizado en posterioridad con diversos fines.

Diversos autores como Fernández Ballesteros (1992) y Dueñas (2002, como se citó en Cardona, Chiner, & Lattur, 2006) entre otros, coinciden en señalar que las características básicas de todo informe son tres: ser un documento científico, es decir, que sea producto de un proceso ajustado a normas de las cuales se han obtenido los resultados derivado de acciones que pretenden dar respuesta a objetivos previamente formulados; servir de vehículo de información, que al momento de transmitir la información sea comprensible para quien va dirigido tomando en cuenta el lenguaje que en él es utilizado con redacción clara y sencilla; y por último, que sea útil respondiendo a los objetivos planeados, evitando etiquetas y la discriminación, incluyendo recomendaciones concretas para la intervención.

Con el objetivo de dar una panorámica general de lo que un docente debe incluir al realizar su informe de diagnóstico Fernández Ballesteros (1992, como se citó en Cardona et al., 2006) propone una estructura del contenido del informe independientemente del enfoque adaptado utilizando un enfoque racional, a lo cual propone se componga de los siguientes apartados:

- a) Datos personales del alumno y el evaluador. Respecto al alumno, se deberá incluir nombre, género, edad, curso, colegio, fecha de examen, nombre y profesión de los padres, número de hermanos y la posición que ocupa respecto de ellos. En cuanto al evaluador, se presentará nombre, acreditación y su filiación.
- b) Referencia y objetivos. Se indicará el motivo de la evaluación y objetivos planeados, tanto por el remitente del caso, como por alumno o familiares.
- c) Datos biográficos relevantes. Serán incluidos datos de interés sobre las condiciones ambientales presentes y pasadas, información sobre la evolución y desarrollo del problema, así como datos sobre las variables sociodemográficas del alumno.
- d) Técnicas y procedimiento. Se presentará un listado con las técnicas, test o instrumentos empleados para la recogida de información. En el caso de utilizar test deberá incluirse la muestra de tipificación utilizada para la puntuación de puntuaciones estándar y la fecha de edición. Así mismo se incluirá una descripción del procedimiento seguido al objeto de ser posible la replicación de la evaluación por otro profesional.

- e) Conducta durante la exploración. Serán incluidos comentarios sobre conductas motoras externas y verbales del sujeto durante el tiempo del examen, su grado de colaboración, persistencia y tolerancia a las pruebas y a la situación.
- f) Integración de los resultados. Se presentarán los datos obtenidos y los hallazgos fundamentales en los diferentes ámbitos evaluados.
- g) Orientaciones para la intervención. Se tendrá que dar respuesta los planteamientos iniciales incluyendo todo tipo de orientaciones que se piense puedan incluir o puedan repercutir positivamente en la resolución o mejora del problema.
- h) Valoración de las intervenciones. En el caso de haberse llevado a término una intervención o tratamiento, se realizará un seguimiento para conocer la evolución y los cambios producidos a lo largo de la misma.

De acuerdo con Dueñas (2002), tanto la extensión como el contenido de los apartados del informe pueden variar según la naturaleza del informe y del interés del evaluador y de los destinatarios. El informe no agota toda la información que se tiene disponible y que debe guardarse del alumno, es decir, toda la información que apoye a las conclusiones y recomendaciones efectuadas a de quedar guardada en lugar seguro.

Algunas consideraciones acerca del informe psicopedagógico dadas por Fernández Ballesteros (1992, como se citó en Cardona et al, 2006) mencionan que el informe debe ser realizado por un profesional de la psicología o la psicopedagogía, y como documento científico debe ser contrastable, haciendo constar los instrumentos psicológico o psicopedagógicos utilizados, así como su procedimiento, justificando las descripciones psicopedagógicas ahí descritas con datos cualitativos y cuantitativos basadas en los cambios conductuales observados, que los alumnos tienen el derecho de conocer los resultados del diagnóstico y que este informe tiene carácter confidencial para ser compartido sólo con las personas pertinentes. De manera que, “la evaluación psicopedagógica debe aportar de las diversas dimensiones de cada alumno como base sobre los programas y las diferentes intervenciones” (García, 2007, p.89), y siendo el docente un profesional de la educación se espera que pueda realizar un diagnóstico fundamentado de acuerdo a los propósitos que conlleva su plan de estudios, con el fin de conocer las necesidades y características de cada uno de sus alumnos y a la vez de su grupo, analizando su pasado, su presente y su proyección hacia el futuro, es decir, conocer su realidad educativa para poder tratarla y mejorarla, ya que no se puede intervenir adecuadamente sobre algo que se desconoce. “... se educa, se orienta o enseña a un alumno después de conocer sus posibilidades y limitaciones para el aprendizaje, adaptándose a sus posibilidades reales” (García, 2007, p.85).

El aprendizaje es singular, cada alumno aprende de una manera concreta, a un ritmo propio y a unas estrategias y procedimientos muy peculiares, lo cual es un hecho inminente en cualquier nivel de la educación, pero ¿qué ocurre realmente dentro de las aulas en la educación al ser evaluados, esto es tomado en cuenta al momento de ser diagnosticados de forma individual o grupal, qué aciertos y qué discrepancias existen en relación?

El nivel básico de Preescolar se caracteriza por desarrollar principalmente una evaluación cualitativa continua a través de un expediente personal que data los avances y dificultades de los alumnos en su proceso educativo. La primera evaluación se realiza al inicio del ciclo escolar con fines diagnósticos, en la cual se realizan evaluaciones individuales de los alumnos del grupo y se desarrolla una evaluación grupal, de la cual se parte para diseñar y adecuar tanto las situaciones didácticas, como la gestión y la intervención docente de acuerdo a las características y necesidades observadas en el diagnóstico grupal con el fin de propiciar y promover el logro de los aprendizajes esperados de los diferentes campos formativos.

Durante el ciclo escolar, el docente realiza o promueve diversos tipos de evaluaciones tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella. En el primer caso se encuentran las evaluaciones diagnósticas, cuyo fin es conocer los saberes previos de sus estudiantes e identificar posibles dificultades que enfrentarán los alumnos con los nuevos aprendizajes (SEP, 2011, p.106)

Haciendo un análisis, los docentes para conformar su *diagnóstico grupal* obtienen información relacionada con las variables de *ambiente*, *organismo* y de la siguiente manera. En la variable *ambiente y organismo* desarrollando entrevistas con los padres de familia para conocer antecedentes de los estudiantes en relación con su desarrollo físico, los ambientes sociales en que viven y se desarrollan, hábitos, creencias, expectativas, etc., así también se enriquece con la observación del niño en el aula. En relación con la variable de *conducta*, el docente además de aplicar algunas valoraciones individuales empíricas y, en su caso, el expediente personal y evaluaciones de años pasados relacionados con su experiencia escolar, también realiza observación del desempeño de los estudiantes en el ambiente escolar y de aula a través del desarrollo de situaciones pedagógicas que involucran aprendizaje esperados de los diferentes campos formativos para poder observar cómo son las interacciones del grupo, conocer la forma en que actúan y participan, las habilidades, conductas y factores cognitivos que muestran a través de sus manifestaciones en evidencias de trabajo planeadas que muestran su nivel de logro en diversas competencias las cuales son plasmadas en su diario de trabajo.

Sin embargo, a pesar de que el diagnóstico individual y grupal tienen una gran importancia para el logro de los aprendizajes como elementos esenciales en los estándares curriculares establecidos en el plan de estudios, que buscan a su vez formar ciudadanos que desarrollen competencias para la vida, muchas veces estos diagnósticos no logran ser del todo eficaces, siendo escuetos y carentes de elementos epistemológicos que orienten una efectiva actuación pedagógica, los docentes desconocen o no tienen claro los modelos que sustentan un diagnóstico, carecen de orientación y formación para lograr desarrollarlo adecuadamente, no tienen un acompañamiento pedagógico y efectivo por parte de su directivo, supervisor o apoyo técnico, quienes tienen el importante papel de ser un apoyo para el docente, esclareciendo dudas y ayudarlo para reorientar su práctica que al momento de no cumplir con este importante papel no logran coadyuvar en la valoración y desarrollo de un efectivo diagnóstico grupal, es visto como un elemento meramente administrativo para cumplir con las exigencias del sistema, quedando minimizado a un documento que se queda en el simple llenado de papeleo, sin volver a retomarlo en el camino docente para cumplir su objetivo principal, la toma de decisiones para gestionar acciones que prioricen la búsqueda de soluciones a los obstáculos que puedan ser encontrados y reorientar su quehacer docente. En algunas ocasiones este tipo de diagnóstico es del conocimiento del directivo, y por lógica desconoce de la realidad a la que enfrenta el docente; no es dado a conocer a los padres de familia, es más común dar a conocer algunas veces el diagnóstico individual en la primera reunión grupal. Es habitual que el docente hable con los padres de familia respecto al diagnóstico sólo en caso de que el estudiante tenga problemas para avanzar junto con el grupo y se busque su intervención, buscando algún tipo de apoyo extracurricular con algún especialista, al que se le pide un diagnóstico, evaluación o valoración de experto y tener más claro lo que acontece al estudiante y se le apoye externamente. Los docentes poco se ponen a pensar en lo que han hecho por acercarse a los padres para conocer sus problemas y pedirles apoyo.

Pocos son aquellos docentes que reconocen y aprovechan la diversidad que existe en el aula, sacando provecho de la riqueza que puede aportar al trabajar como una comunidad de

aprendizaje rescatando las capacidades de todo el grupo y adecuarlas a los diversos estilos de aprendizaje y a las necesidades de todos buscando alternativas innovando con la diversidad como parte de lo que es normal y no como una patología. Comúnmente suele ser más cómodo tratar de homogenizar a un grupo y *excluir aquellos que no se adecúan* para que sean atendido por algún especialista que adecuar su intervención docente, lo cual contrae una inversión de trabajo extra, tiempo y esfuerzo para documentarse y formarse, agregando que la cultura de trabajo entre pares docente en la mayoría de las escuelas es muy poca o inexistente.

El trabajo docente en el Consejo Técnico Escolar tiene como objetivo principal la mejora de la calidad del servicio educativo que ofrece, esto es que la escuela centre su actividad en el logro de los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que aprende (Secretaría de Educación Pública, 2014), este elemento se encuentra muy ligado al diagnóstico grupal, ya que éste es el punto de partida para lograr la mejora de la calidad escolar, entonces ¿por qué no se le da la importancia y el peso que tiene dentro de la gestión escolar?

Para Carrillo (2008) la gestión escolar es el arte de organizar los talentos presentes en el sector educativo para cumplir con las condiciones de calidad y eficacia que la sociedad espera de la educación, que tiene la función de socializar al niño formalmente, de educarlo, de incorporar a las nuevas generaciones los valores, costumbres y conocimientos de nuestra sociedad. Este concepto conlleva tener *responsabilidad y formación* en todos los agentes que participan en la educación de las nuevas generaciones, y se vuelven una necesidad para el logro de los aprendizajes, resaltando los dos elementos que podrían dar respuesta a muchas interrogantes del por qué no se avanza en gestión escolar, qué hay del liderazgo directivo.

La SEP (como se citó en Carrillo, 2008) define la *gestión escolar* como un proceso amplio, integral y participativo, cuya esencia es la transformación de las instituciones educativas y que se concreta en la construcción de los proyectos educativos institucionales. Abarca integralmente las acciones administrativas, financieras y pedagógicas, las formas de intervención en el proceso educativo, las relaciones entre todos los agentes educativos y las formas de interacción de la comunidad con la escuela, en fin, conlleva la participación de todos los participantes en el proceso educativo con calidad. Si bien la calidad de la educación no se logra por la incorporación de tecnologías novedosas para lograr los objetivos de competencia profesional ni porque los fines y los medios educativos sean los mismos; para que se logre la calidad en educación es necesario que exista un desarrollo integral y eficaz del ser humano que oriente al desarrollo de todos los aspectos y valores que dan sentido a la vida. García Hoz (1978, como se citó en Carrillo, 2008) comenta: “para que la educación sea de calidad debe tener las características de *integridad, coherencia y eficacia*” (p.10).

- a) Integridad: implica que la educación responda y desarrolle todas las potencias de la naturaleza humana, satisfaga todas las exigencias de la vida y desarrolle las aptitudes y posibilidades de cada persona particular en tanto individuo inserto en una comunidad.
- b) Eficacia: implica que todos los elementos cumplan adecuadamente su función, haciendo referencia a la actividad, al modo más adecuado y mejor en función de los objetivos de la educación.
- c) Coherencia en la educación es la necesidad de que cada uno de los elementos tengan la importancia correspondiente a su papel en la vida humana y se hallen relacionados actuando como una unidad.

De tal manera que al faltar alguno de estos elementos es imposible lograr calidad educativa, mismos que deben estar implícitos en la realidad vivida en el aula por los estudiantes, lo cual implica el conocer y atender a los estudiantes de acuerdo a sus

necesidades, lo cual no puede ocurrir si no se realiza y se atiende a un buen diagnóstico individual y grupal.

La escuela típica no existe, cada una es única, la definen quienes en ella trabajan, los alumnos a los que sirve, la comunidad en la que está inserta y las interacciones entre todos ellos. Por eso es muy difícil hablar de los problemas que afectan la calidad en las escuelas en términos generales. No obstante, hay algunos problemas que atentan contra la calidad de los aprendizajes y que están presentes en muchas de las escuelas que hemos conocido.

Schmelkes (1994) menciona que, en los países de América Latina, la deserción es un problema grave. Un porcentaje importante de alumnos abandona las aulas antes de terminar la escuela primaria, muchos de estos alumnos desertan cuando ya están en la edad de trabajar. En la mayor parte de los casos, esta edad, que debería corresponder a los últimos grados de primaria, se cumple estando en *grados inferiores*, pues los niños que desertan generalmente ya han reprobado; de ahí la importancia de desarrollar y atender un buen diagnóstico psicopedagógico desde preescolar y mantener contacto cercano con los padres de familia. Al igual que la no inscripción, *la deserción significa ausencia de contacto con el proceso de enseñanza*, la presencia de este problema significa la ausencia de condiciones siquiera para hablar de calidad. El problema de la reprobación es, en muchos casos, causa de la deserción, pero también es necesario advertir que la reprobación es una consecuencia de un problema más de fondo, es consecuencia del rezago escolar progresivo que un alumno va experimentando a lo largo de todo el año escolar. Por eso la pregunta sobre la reprobación debe convertirse en una pregunta sobre el rezago escolar, en el interior del aula y sobre sus causas cotidianas. El problema del no aprendizaje es la manifestación más tangible de la falta de calidad educativa.

Conclusiones

Específicamente, la gestión escolar ha tenido un papel especial en la renovación educativa, de ahí la importancia que ha tomado en nuestros días la mejora y preparación del proceso de gestión escolar, la cual debe poseer una comprensión de la cultura social, de la organización académica y del entorno globalizador en el que se encuentre inmerso, de ahí la importancia de desarrollar un diagnóstico grupal acertado y completo que parte de la realidad existente en el aula. La escuela y sus agentes deben tener apertura al cambio que favorezca las innovaciones requeridas para la mejora continua en la calidad educativa, en la que los miembros que participen en la gestión educativa deben tener habilidades de comunicación, liderazgo, facilidad de renovación y aplicación continua estimulando el trabajo en equipos favoreciendo la comunicación efectiva, logrando un mejor ambiente colaborativo que conlleve a realizar y mejorar la calidad educativa que inicia desde el centro mismo del aula al conocer la realidad existente de cada uno de sus alumnos para poder tomar decisiones acertadas y fundamentadas.

El diagnóstico psicopedagógico grupal es un elemento esencial e importante, el cual data la realidad a la cual se enfrenta el docente, y cuando éste carece de elementos esenciales que puedan plasmarla de manera clara y objetiva perderá su sentido emancipador, la toma de decisiones y el desarrollo juicios carecerán de fundamento, por lo tanto no podrán transformar la realidad, afectando al logro de un mejor panorama de la formación de sus estudiantes. Es necesario que el docente valore el diagnóstico psicopedagógico grupal y logre realizarlo de forma clara, objetiva y congruente con los objetivos que persigue sin perderlos de vista.

El docente tiene un papel preponderante en el proceso de la educación, donde su visión y perspectiva tienen que ser fundadas en los objetivos que persiguen los planes y programas educativos, otorgándole un gran compromiso, formación y dedicación, así como la fortaleza del acompañamiento académico para atender al aprendizaje de sus alumnos como un proceso socialmente mediatizado, donde el aprendizaje entre pares y la intervención docente acertada constituyen bases primordiales para constituir aprendizajes para la vida en sociedad, donde la diversidad se vive y enriquece, sin etiquetar, ni excluye, se constituye dentro del concepto de normalidad en una sociedad que educa de forma inclusiva, teniendo una visión integradora de las características únicas de los seres humanos que la constituyen brindándoles un servicio educativo con integridad, eficacia y coherencia.

El rezago escolar es para muchos el resultado de que los niños no aprenden, no ponen de su parte, son débiles mentales. Como docentes no recapitamos en que hemos hecho poco por entender los problemas que tienen nuestros alumnos y poder atenderlos en forma personal para evitar que se rezaguen. Un movimiento hacia la calidad comienza con los problemas que están más cerca de nosotros, aunque también es conveniente clasificar los problemas entre los que son de la propia responsabilidad y los que son de la responsabilidad de otros.

Ningún proceso de mejoramiento real de la calidad puede darse sin la participación activa y convencida de todos los que laboran en la organización en cuestión. En conjunto, hay que decidir emprender algo para resolver el problema, esto implica que ya se tiene una solución, al menos hipotética, para enfrentar algún problema. Pero nuevamente aquí, la decisión es insuficiente. Es necesario que exista un compromiso con lo que se emprende y nuevamente, el compromiso debe ser de todos. Lo anterior se dice fácilmente y, sin embargo, es quizás uno de los pasos más difíciles de lograr en un proceso de mejoramiento de la calidad, lo cual implica lo que los teóricos de la calidad han llamado un cambio cultural. En otras palabras, se trata de fortalecer valores compartidos, de vivirlos día a día y de renovarlos grupalmente.

Estos valores parten de una convicción básica: vale la pena hacer las cosas lo mejor que se puede y cada vez mejor, encontrar sentido a nuestro quehacer y hacer las cosas cada vez mejor nos humaniza y esto supone ser constantes. Uno de los enemigos principales de los movimientos de la calidad total es precisamente la falta de constancia, pues el hecho de que el proceso de mejoramiento de la calidad es por definición permanente. Ahora bien, cuando se trata de una organización, nadie puede emprender un compromiso de esta naturaleza en forma aislada, es necesario que el trabajo sea de todos, lo cual significa, en muchas ocasiones, un cambio radical de nuestra forma de relacionarnos. Por último, un compromiso de esta naturaleza requiere un liderazgo, es necesario que el director de la escuela aprenda a ejercer este liderazgo de apoyo y solidaridad, y también que los maestros aprendan a aceptarlo y a enriquecerlo. El equipo de docentes, junto con el director, es el dínamo de un proyecto de calidad. Si no hay equipo, no hay movimiento hacia la calidad posible.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). La orientación para la intervención y el desarrollo humano. En R. Bisquerra, *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (págs. 281-295). Barcelona, España: Praxis.
- Bonals, J., & Sánchez-Cano, M. (2006). La evaluación psicométrica. En T. Colomer, M. Masot, I. Navarro, & F. Tárrega (Ed.), *La evaluación psicopedagógica* (págs. 7- 44). Barcelona, España: Graó.
- Cardona, M., Chiner, E., & Latur, A. (2006). *Diagnóstico psicopedagógico*. Alicante, San Vicente, España: Club Universitario. Recupedo de <https://es.slideshare.net/guadalupejuanaflores/diagnosticoconceptos-pdf>

- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carrillo, L. (2008). La gestión escolar en las instituciones educativas. *Synthesis*(46), 1-12. Recuperado de http://www.uach.mx/extension_y_difusion/synthesis/2008/11/10/Gestios_escolar.pdf
- Elichiry, N., Aizencang, N., Bendersky, B., Diment, E., Frigerio, G., Maddonni, P., . . . Zimmerman, M. (2004). Fracaso escolar. Acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos. En N. Elichiry, *Aprendizajes escolares* (págs. 15-25). Buenos Aires: Editores Manantial SRL.
- García, N. (2007). Marco de referencia actual para el diagnóstico pedagógico. *Tendencias Pedagógicas*, 12, 83-110. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1880/1991>
- Iglesias, M. J. (2006). *Diagnóstico escolar. Teorías, ámbitos y técnicas*. (J. Posadas, Ed.) Madrid, España: Pearson.
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Interamer. Recuperado de <http://www.ctascon.com/Hacia%20una%20mejor%20calidad%20de%20las%20Escuelas.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Guía para la Educadora. Plan de Estudios 2011*. México: SEP.
- Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2007). *Un plan para mejorar la gestión de nuestra escuela. Escuelas de calidad. Materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar*. (5ta ed.). Durango: Secretaría de Educación del Estado de Durango .
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Consejos Técnicos Escolares. Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar. Educación Básica*. México: SEP.

enseñanza DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES. DE PROCESOS MEMORÍSTICOS A INVESTIGACIÓN HISTÓRICA

Martín Muñoz Mancilla
Escuela Normal de Coatepec Harinas

Resumen

En el presente escrito se analiza la manera en que se ha enseñado la historia, destacando que existe una tradición que prioriza la memorización, la repetición de fechas y la localización de lugares. Ante este tipo de procesos los alumnos sustentan que la manera en que se les enseñó, resultó ser: monótona, cansada y aburrida, dado que consiste en una breve exposición, posteriormente se hacen algunas preguntas a las cuales es necesario dar respuesta mediante el apoyo de algún texto. Los procesos de enseñanza de la historia han sido reducidos a que tanto el maestro, como los alumnos se encaminen más a lo instrumental, que a lo intelectual; por tanto, es necesario promover una serie de reflexiones que permitan una mejora para su comprensión y se llegue a promover una educación histórica en el aula, basada en el aprendizaje e investigación. En este sentido, los maestros, alumnos y fuentes históricas tendrán cierta interacción, mediante una participación: analítica, creativa, reflexiva y crítica, pero sobre todo que genere la curiosidad y el interés por conocer de manera objetiva su aprendizaje, y se lleguen a construir trabajos de investigación que permitan escribir, lo no escrito; decir, lo no dicho; haciendo visible, lo que por mucho tiempo ha sido invisible. Esta manera se integró en la Reforma a la Educación Normal con el Plan de Estudios 2012, lo que motivó a conocer cómo han sido formados los docentes para la educación básica en México a fin de poder comprender la realidad en éste nuevo siglo.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, investigación histórica, formación docente.

Abstract

The present paper analyzes the way in which history has been taught, emphasizing that there is a tradition that prioritizes memorization, repetition of dates and location of places. Faced with this type of process, the students maintain that the way in which they have been taught turned out to be: monotonous, tired and boring, given that it consists of a brief exposition, then some questions are asked which need to be answered through support Of some text. The processes of teaching history have been reduced to the fact that both the teacher and the students are more oriented to the instrumental than to the intellectual; Therefore, it is necessary to promote a series of reflections that allow an improvement in their understanding and promote a historical education in the classroom based on learning and research. In this sense, teachers, students and historical sources will have some interaction, where the participation is: analytical, creative, reflective and critical, but above all generate curiosity and interest in knowing their learning in an objective way, and reach Constructing research papers that allow writing, non-writing; Say, what is not said; Making visible, what for a long time has been invisible. This way was integrated in the Reform to Normal Education with the 2012 Curriculum, which motivated to know how teachers have been formed for the basic education in Mexico in order to be able to understand the reality in the new century.

Keywords: Teaching history, historical research, teacher training.

Presentación

De acuerdo con Muñoz Mancilla (2012), para comprender cómo se ha desarrollado la formación de maestros en México resulta necesario conocer la evolución por la que ha pasado la historia de la educación a través de sus diferentes etapas evolutivas, de ahí el planteamiento de las siguientes interrogantes para poder delimitar el presente trabajo.

¿Cómo se ha desarrollado la enseñanza de la historia en México? ¿Qué asignaturas se han promovido dentro de los planes y programas de estudio de las instituciones formadoras de docentes, cómo ha sido el caso de las escuelas normales quienes por casi un siglo fueron las únicas instituciones donde se prepararon docentes para que se responsabilizaran de la educación básica en nuestro país? O delimitando la pregunta, ¿De qué manera se han preparado a los nuevos docentes al interior de las instituciones formadoras de docentes en el área de la enseñanza de la historia para poder incorporarse al campo laboral?

Estas fueron las interrogantes que se plantearon y que dieron guía y cuerpo al fundamento del presente trabajo, y que posteriormente permitieron evidenciar que desde la misma enseñanza de la historia persiste un problema estructural que ha dificultado de alguna manera la enseñanza y el aprendizaje en los diferentes niveles educativos.

Con base al planteamiento de dichas preguntas, se propuso el siguiente propósito: Analizar la manera en que se ha formado a los docentes para la enseñanza de la historia a fin de poder promover algunas reflexiones que permitan la mejora, no sólo su enseñanza y aprendizaje, sino también para la comprensión del pensamiento histórico y de la conciencia histórica.

El supuesto del que se partió fue el siguiente: *“Si bien, en los últimos años la formación del pensamiento histórico y de la conciencia histórica ocupan un lugar central dentro de las asignaturas que promueven la enseñanza y el aprendizaje de la historia dentro de los planes y programas de estudio de las instituciones formadoras de docentes; sin embargo, se puede sustentar que en el caso de las escuelas normales hasta la década de los treinta del siglo pasado la enseñanza de la historia ocupó un lugar central para la comprensión y la transformación de su presente; no obstante, a partir de la década de los cuarenta pasó a un segundo plano mediante el conocimiento de fechas y hechos pasados; siendo hasta la Reforma 2012, cuando nuevamente empezó a ocupar un lugar significativo y relevante en la formación de los nuevos docentes para el siglo XIX”.*

Con base a dichas interrogantes, propósito y supuesto, a fin de organizar una explicación organizada, primeramente, se desarrolla la presentación, posteriormente, se destacan: La enseñanza de la historia ¿rutina o tradición?; Preparación para su enseñanza en planes y programas de estudio de las escuelas normales; Transformación de la memorización a la investigación histórica; Reflexiones y Fuentes utilizadas, tal y como se presentan en los siguientes apartados.

La enseñanza de la historia en los últimos años ¿rutina o tradición?

Es ampliamente reconocido en México tanto por autoridades educativas, como por alumnos, docentes, investigadores y la sociedad en general que en los últimos años a las asignaturas que se les ha otorgado una mayor prioridad tanto en las políticas nacionales, como en la realidad educativa han sido Matemáticas y el Español; sin embargo, pese a dicha prioridad existen diversos indicadores que dan cuenta de su baja calidad, tal y como lo han evidenciado los bajos resultados de la prueba PISA por sus siglas en inglés la cual promueve la

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), donde México ha ocupado los últimos lugares en más de década y media.

Ante esta compleja realidad, al interior de las escuelas de educación básica, se reconocen una diversidad de problemáticas que influyen en los bajo resultados de las asignaturas de Español y Matemáticas. Asimismo, se reconoce que no se les ha otorgado la debida importancia a otras asignaturas, tal y cómo ha sido el caso de la historia.

Ante esta compleja realidad, una gran cantidad de docentes reconocen que por la dinámica prevaleciente para la enseñanza de la historia se adolece de dedicación, compromiso y preparación para poder desarrollarse, tal y cómo lo estipulan los planes y programas de estudio. De ahí que también con base a una serie de observaciones desarrolladas dentro de las aulas de la escuela primaria se pueda sustentar que a la enseñanza de la historia difícilmente se le otorga la importancia, el tiempo y la dedicación requerida para desarrollar de la mejor manera los aprendizajes esperados.

Algunas evidencias de la superficialidad con qué han sido abordadas algunas temáticas de historia se encuentran en los resultados de entrevistas aplicadas a alumnos, quienes reconocen que entre las estrategias más frecuentes que utilizaron sus profesores fueron muy generales en contenidos y metodologías, por lo que las catalogan, como: monótonas, repetitivas y aburridas.

Así pues, entre dichas actividades utilizadas principalmente fueron: lectura del tema, dictado de un cuestionario, búsqueda de respuestas, lectura de las mismas y calificación por parte del profesor. Ante esta dinámica, en muy pocos casos se reconoce que lograron desarrollar para su estudio algún tipo de investigación.

Ante esta forma prevaleciente de la enseñanza de la historia, se puede evidenciar cierto rechazo, dado que no se fortaleció una motivación para el conocimiento de los hechos pasados, mucho menos la conciencia histórica, ni la comprensión del tiempo histórico. Ante esta situación problemática se tiende a manifestar cierta debilidad para el aprendizaje de la historia.

Sin duda alguna, los responsables principales para favorecer la enseñanza de la historia dentro de la evolución han sido los maestros; de ahí la pertinencia de rastrear, ¿cómo han sido formados? ¿Qué asignaturas se han promovido desde los planes y programas de estudio? A fin de poder comprender la situación que permea en la realidad educativa, tal y como se presenta en el siguiente apartado.

Preparación para su enseñanza en planes y programas de estudio de las normales

Si bien, los orígenes de las escuelas normales se sitúan en Francia, su esplendor como instituciones con los más elevados contenidos teóricos se dio en Alemania; de ahí que en el Porfiriato ante tal reconocimiento se tuvo el propósito de traer a nuestro país un destacado personaje para que con su formación y experiencia fundara oficialmente la primera escuela normal, siendo el prestigiado maestro suizo Enrique C. Rébsamen, con formación y experiencia laboral en escuelas alemanas (Corro, 1964; Hermida, 1986).

Gracias a la trayectoria y pensamiento de Rébsamen, en la primera normal oficial de nuestro país se estableció en Jalapa Veracruz, otorgándosele mucha importancia a la formación académica, lo que se evidenciaba con la integración de asignaturas relacionadas en los planes y programas de estudio, impartidos por los docentes más preparados en nuestro país, mediante la selección de asignaturas más representativas de la más alta educación en

Europa, así como la selección de los contenidos acordes al proyecto de formación de vanguardia y los métodos de educación más avanzados de la época.

En este plan de estudios, las asignaturas enfocadas a la *enseñanza de la historia*, fueron: *Historia*, así como otras asignaturas relacionadas, tales como: *Antropología pedagógica*, *Pedagogía* e *Historia de la Pedagogía*. Por las características de la época, los medios para apropiarse de los contenidos se caracterizaban sobre todo por la lectura de las obras en su versión original, algo no muy común en la actualidad, razón por la cual el plan de estudios contemplaba el aprendizaje de los idiomas inglés y francés, con la finalidad de que los normalistas pudieran acceder a las obras y autores más representativos en su idioma original.

La creación de la segunda escuela normal se dio en 1987, cuando el secretario Baranda encargó a Ignacio Manuel Altamirano abrir una escuela normal en la capital de la República mexicana, con carácter federal y nacional. Dentro de las asignaturas encaminadas a la enseñanza de la historia en este plan de estudios se contemplaron: *Historia de México*, *Historia General*, y *Elementos de Historia Natural*.

Posterior a la Revolución mexicana, José Vasconcelos, como Secretario de Educación, encontró en los misioneros la inspiración y el modelo que la tarea educativa necesitaba, por lo que decía que el misionero libre de mujer, hijos y parientes, formaba su familia espiritual entre los mismos que civilizaba (Vasconcelos, 1957, en Meneses, 1998b).

Para formar en los estudiantes este perfil de egreso, se incluyeron en el plan de estudios algunas materias como: Prácticas Agrícolas, Civismo, Artes y Oficios, y las Aplicaciones a la vida diaria de Física y Química, mediante las cuales se daba cuenta de que el docente que se pretendía formar poseía conocimientos para impulsar el desarrollo de las comunidades a donde iba a desempeñar su labor; es decir, a diferencia de los planes de estudios anteriores, se pretendía priorizar un perfil de docente comprometido con el pueblo.

Las asignaturas que fortalecían la preparación para la enseñanza de la historia fueron: *Historia Universal*, *Geografía patria y americana* e *Historia patria*. A decir de Estrada (2008), los veinte años de gobierno revolucionario constituyeron un periodo de cambios alucinantes en la educación mexicana, y dejaron tan profunda huella en la ideología y en la identidad del magisterio nacional que aún en la actualidad persiste en forma de identidades míticas.

En el periodo que va de 1934 a 1940, cuando fue presidente de la República Mexicana el general Lázaro Cárdenas. En lo que concierne a la formación de maestros, se consideró al docente de vital importancia, es decir, como responsable de la orientación social y educativa en el desarrollo del proyecto político promovido en este tiempo. La formación del maestro socialista pretendía, entre otros fines, el laicismo, la atención a campesinos, la enseñanza tecnológica con el objetivo de preparar a los alumnos para la producción y el fomento al trabajo como un deber social.

Aunado al papel de líder social, luchador por las clases menos favorecidas, líder que organiza y ayuda a enfrentar no sólo las injusticias, sino también los cacicazgos prevalecientes. De manera que en la educación socialista se adaptó la filosofía y el método del materialismo dialéctico para explicar la evolución social y la lucha de clases, y así, pues, mediante su estudio, poder combatir: La ignorancia, el fanatismo religioso, la explotación, el caciquismo, la desigualdad y sobre todo, crear conciencia de clase con el propósito de emancipar a las clases explotadas de las condiciones prevalecientes.

Por tanto, los planes y programas adquirieron un nuevo sentido, al otorgarles a las escuelas normales un papel social importante en la formación de los nuevos maestros, dado que se designó a éstos como promotores de la reforma agraria y de la organización colectiva

de los ejidos. Las escuelas normales, al adaptar el ideario de la educación socialista, combatieron el fanatismo religioso y reconocieron la importancia de la formación del hombre sobre el desarrollo histórico de las sociedades y la lucha de clases, por lo que postulaban la igualdad, la conciencia de clase y la identidad con la ideología de la Revolución.

En lo que se refiere a la formación para la enseñanza de la historia se dio mediante la integración de asignaturas, como: *Historia de la Cultura, Economía Política y Problemas Económicos Políticos de México, Cultura Específica: Ética y Estética, Legislación Revolucionaria (del trabajo agrario, educativo), Teoría del cooperativismo, Geografía, Economía y actividades sociales, Economía Doméstica, Arte y Literatura al servicio del Proletariado*. Resultan ser asignaturas novedosas e interesantes, ya que estuvieron encaminadas también a crear la conciencia de clase y el dominio de la filosofía del nuevo maestro socialista.

En la década de los años cuarenta, con la industrialización acelerada del país y las emigraciones masivas del campo a la ciudad, que modificaron de manera radical la dinámica poblacional, que empezó a ser predominantemente urbana; ello generó una mayor demanda en los diferentes servicios, entre ellos el de la educación.

Sin duda alguna, la transformación gradual de un país rural a uno urbano provocó ciertos cambios en la formación docente, y el nuevo rol social que se les encomendó a los maestros, al pedirles que “dejaran atrás las actividades sociales” y “centraran su formación y desempeño en el trabajo del aula”, lo que demandaba poner mayor atención en su preparación profesional, dando origen a la etapa profesionalizante en que se caracterizó al maestro urbano como prototipo del educador que reclamaba la nueva sociedad que en ese entonces se constituía en el país (Reyes, 1988).

El plan de estudios de la Unidad Nacional, a diferencia de los anteriores, promovió la formación para la docencia, por lo que para la enseñanza de la historia se integraron asignaturas tales como: *Historia de México, Historia de la Cultura (I, II), e Historia de la educación*; es decir, ya no valoró conocer el pasado para transformar su presente, sino que se dio una mayor prioridad al conocimiento de la historia, de la cultura y de la educación para responder a requerimientos teóricos y académicos.

Para la década de los setenta, se realizó una reforma educativa que inició con una reforma administrativa en el sexenio del Lic. Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), donde la carrera de Profesor se amplió de tres a cuatro años. En el periodo del Lic. José López Portillo (1976-1982); se ampliaron de cuatro a cinco años, contemplando en los dos primeros años las materias propias del bachillerato, dejando los últimos para la formación profesional de los futuros docentes.

La Reforma de la Educación Normal fue consecuencia inmediata de la Educación Primaria, donde se dio el cambio de asignaturas por áreas de conocimiento. En lo que se refiere a la preparación para la enseñanza de la historia en el Plan 1973 se integraron las asignaturas de: *Historia de la cultura I, II, III y IV, Seminario de problemas económicos, sociales y culturales del México contemporáneo*.

En el plan de estudio 1975, las asignaturas para la enseñanza de la historia fueron: *Historia de la Educación (I, II), Ciencias Sociales (I, II, III, IV, V, VI), y Seminario de Problemas Sociales y Económicos de México*.

El 23 de marzo de 1984, se firmó el acuerdo presidencial mediante el cual los estudios de la carrera de profesor fueron elevados de manera oficial al nivel de licenciatura, desde entonces, las escuelas normales son reconocidas por las autoridades como instituciones de

educación superior, asignándoles las tres funciones que competen a dicho nivel educativo: docencia, investigación educativa y extensión académica.

En el Plan 84, la formación para la enseñanza de la historia estuvo integrada por: *Seminario Aportaciones de la Educación Mexicana a la Pedagogía, Seminario de Desarrollo Económico, Político y Social de México (I, II), Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México (I, II)*.

Para el plan de estudio 1997, se preparó para la docencia y su tendencia se identificó en un mayor número de asignaturas de ese tipo. Las asignaturas que promovieron la enseñanza de la historia fueron: *Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano, La educación en el desarrollo histórico de México (I, II), Historia y su Enseñanza (I, II)*.

En la Reforma 2012, se integraron tres asignaturas que fortalecieron la enseñanza de la historia, como fueron: *El curso de historia de la educación en México, Educación histórica en el aula y Educación histórica en diversos contextos*. Este nuevo plan de estudios de la escuela normal se destaca de los dos planes de estudio anteriores (1985 y 1997), donde tanto los propósitos, como las asignaturas, contenidos dedicados a la enseñanza de la historia fueron menores a este nuevo plan de estudios, de ahí que la educación histórica sea una nueva modalidad para promover su conocimiento en las nuevas generaciones.

Paradójicamente, cuando los alumnos no poseen las bases, ni el interés por la historia se convierte en un grave problema estructural, dado que son estos alumnos quienes serán los formadores de las nuevas generaciones en un futuro. Por tanto, es necesario crear las bases para transformar la enseñanza de la historia en todos los niveles educativos la cual traiga consigo cierto interés, voluntad y predisposición para aprenderla; es decir una actitud favorable para su desarrollo y conocimiento.

Se destaca la importancia de la enseñanza de la historia, debido a que debería de tener cierta importancia como lo fue en el pasado, ya que en sus orígenes desde la creación de las escuelas normales se les otorgó primordial importancia, ya que su conocimiento y comprensión permitió fomentar los nacionalismos y el amor a la patria (Mialaret, 1987).

Contradictoriamente a más de cien años de haberse planteado tales ideales, la situación social económica y cultural parece que se ha transformado y en los últimos años gracias a la globalización, el neoliberalismo y al avance de la ciencia y la tecnología se han priorizado otros factores que priorizan lo económico sobre lo cultural y humano, llegando a encaminarse más que una sociedad culta, a una sociedad de consumo, tendiente cada vez más a un mayor consumismo (Bauman, 2007).

Ante este nuevo marco estructural, es necesario reflexionar y destacar la necesidad y el reconocimiento para mejorar nuestro sistema educativo, donde se fortalezca no sólo las matemáticas y el español, sino todas las asignaturas a fin de que lo propuesto como formación integral, sea precisamente el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano (GM, 1993).

Dicha formación integral permitirá valorar la formación humanística a fin de rescatar y retomar los valores universales que han caracterizado a la humanidad, tales como: la honestidad, la verdad, justicia, la solidaridad, el amor, la tolerancia y el respeto.

En ese contexto se comprende la importancia de la formación integral en México, donde además de la vida familiar debe de ser el trabajo en el aula donde se desarrolle una enseñanza dinámica de la historia, reconociéndose que en estos procesos convergen no sólo las tradiciones que se tienen en la escuela primaria, sino también la influencia de las políticas plasmadas en planes y programas.

Con base a lo expuesto anteriormente se puede sustentar que, en la evolución de la formación docente, no sólo influye la realidad social, ni los planes y programas de estudio, sino que es sobre determinante la formación, la actitud, la voluntad y el compromiso de todos los participantes para poder lograr ciertos cambios y transformaciones, tal y cómo se presenta en el siguiente apartado.

Transformación de la memorización a la investigación histórica

Como se expuso anteriormente, la enseñanza de la historia ha sido reducida en importancia, por lo tanto, las políticas educativas, los maestros, los padres de familia y los alumnos priorizan en mayor importancia la enseñanza de las matemáticas y el español; es decir, la enseñanza de la historia ha sido desplazada a un segundo nivel, de ahí que las estrategias para su enseñanza en ocasiones promueven cierto desinterés en los alumnos, por lo que se manifiesta cierta apatía y aburrimiento, dado que en su enseñanza se han priorizado procesos memorísticos.

Posteriormente, se desarrolló un análisis de planes y programas de estudio de las escuelas normales, quienes fueron las únicas instituciones que por más de un siglo prepararon a los nuevos docentes para la educación básica en México, donde se encontró que en las primeras décadas del normalismo; es decir, durante el Porfiriato la enseñanza de la historia tuvo una gran importancia para fomentar la identidad nacional y el amor a la patria, posteriormente, fueron el medio para preparar a los nuevos docentes con amplia conciencia histórica que les permitiera no sólo conocer el pasado, sino también transformar su presente, de ahí la pertinencia del materialismo histórico como fundamento filosófico y lucha de clases durante el Cardenismo.

Sin embargo, a partir de la década de los cuarenta, el sentido de la enseñanza de la historia se transformó, pasando de ser un medio que permitirá no sólo conocer la realidad, sino para comprender y transformar dicha realidad; a un medio que permitiera obtener información para responder a cuestionamientos y diversos exámenes, tal y cómo se empezó a estipular en las nuevas políticas educativas. Por tanto, la memorización, el manejo de fechas y datos empezaron a ocupar un lugar relevante para las siguientes décadas.

Fue hasta el Plan de estudios 2012, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante las aportaciones de destacados investigadores, tales como: Belinda Artega y Siddharta Camargo (2012), comprenden la historia como una disciplina en constante cambio, abierta a debates y a la generación de nuevos conocimientos, donde se abordan complejos procesos humanos que han tenido lugar en el pasado, pero cuyas huellas y registros impactan el presente.

De acuerdo con esta postura es necesario que se conozca el pasado, para que se pueda comprender el presente; de ahí que para algunos teóricos sustenten que es básico conocer y analizar el pasado, a fin de poder obtener ciertos argumentos que permitan poder comprender e interpretar el presente (Best, 1990).

En este sentido, la nueva propuesta para el desarrollo de la educación histórica promueve transformar la dinámica del aula, pasando de un espacio donde el docente expone a un espacio donde todos participan, ya sea opinando, debatiendo, escribiendo y debatiendo; es decir, que el aula más que un lugar donde los alumnos escuchan de manera pasiva lo que dice el maestro, se transforme en un espacio similar al de un taller, donde todos trabajen de manera colectiva y colaborativa, apoyándose en búsqueda de información.

En dicha transformación, el papel del estudiante pasará de limitarse a escuchar lo que exponga su profesor, a formarse como un sujeto activo: que busca información, que la lee, que la analiza, que la cuestiona, que dialoga con sus pares, que cuestiona los puntos de vista, que selecciona información, que maneja diarios y fichas, que lleva información al aula, que la expone, que debate, que genera consensos, que desarrolla su pensamiento histórico, que prioriza la conciencia histórica. Es decir, la formación de los estudiantes como sujetos constructores de sus propios conocimientos.

Bajo esta dinámica se transformará la enseñanza de la historia, cuestionando: “la historia de bronce”, “la historia oficial” donde se fundamenta, “el modo en que se legitima la clase en el poder,” o “la versión de los vencedores;” sino que es necesario comprender a la historia que ha sido construida por hombres de carne y hueso, quienes en su biografía de vida tuvieron “ciertos aciertos y errores”, de ahí que sea necesario fundamentar y comprender que la historia ha sido construida por todos.

Un personaje mexicano a destacar por las aportaciones a la comprensión de la historia; sin duda alguna es el Michoacano Luis González y Gonzales (1979), quien sustenta la pertinencia de la microhistoria, mediante un relato verdadero, concreto, cualitativo del pretérito de la vida diaria, del hombre común, de la familia, del terruño; de ahí la pertinencia de la preparación para la investigación histórica.

Al respecto, Artega y Camargo, retomando a Joseph Fontana, sustentan que la función de los docentes no debe ser inculcarles una serie de verdades establecidas sobre el pasado, sino la de alimentar sus mentes, no solo con conocimientos históricos concretos que puedan operar con ellos, sino contribuyendo a formar un sentido crítico que los lleve a entender que son ellos quienes deben utilizar el aprendizaje; es decir, un medio para mirar el propio entorno social.

En ese sentido la educación histórica promueve la enseñanza de la misma manera en que el historiador hace historia, de ahí que de acuerdo Camargo (2012), plantea como eje formativo dotar a los alumnos de elementos que les pongan en contacto con la forma en que los historiadores construyen y escriben la historia. De ahí que se requieran elementos de teoría de la historia e historiografía.

En ese sentido, la educación histórica permitirá vincular la investigación con la enseñanza de la historia, promoviendo un mayor dinamismo tanto en las aulas, como en las tareas extraescolares, sólo en ese sentido la formación de los alumnos permitirá tener mediaciones con el medio circundante, ya que como destacó Gillés Ferry, la formación es un trayecto personal que busca alcanzar cada uno de los sujetos a través de las mediaciones (Ferry, 1990).

Reflexiones

En este escrito se destacó que existen ciertas deficiencias estructurales para la enseñanza de la historia, tales como: una enseñanza monótona, cansada, aburrida con estrategias tradicionales como el dictado de cuestionarios, la búsqueda de respuestas y sobre todo el rol de espectador que se le otorga a los alumnos dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, las nuevas propuestas de educación histórica pretenden una mayor dinámica ya no sólo en la enseñanza, sino en la manera de cómo se organizan y desarrollan los aprendizajes esperados, por lo que se pretende fortalecer su educación y formación mediante la investigación, de ahí que la vinculación del aprendizaje con la investigación sea uno de los principales medios para lograrlo.

Lo alarmante es la evidencia que se encontró en planes y programas de estudio donde las asignaturas y contenidos corresponden con las políticas de gobierno en turno, tal y cómo se evidenció en dicho rastreo, donde en el Porfiriato la enseñanza de la historia permitió fomentar el nacionalismo y el amor a la patria; en la época posrevolucionaria la enseñanza de la historia permitió conocer y comprender su realidad y así poder transformar su presente para un mejor futuro; sin embargo, a partir de la década de los cuarenta la enseñanza de la historia no sólo permitió conocer el pasado, sino también para responder los crecientes números de exámenes escritos que cada vez se empezaron a utilizar en el sistema educativo mexicano.

Lo alarmante ha resultado ser que en los diferentes gobiernos se han priorizado algunas asignaturas y se han desplazado otras, de manera semejante metodologías y contenidos, lo alarmante sería que bajo esta lógica cada vez se vaya perdiendo información que nos identificaba con orgullo como mexicanos y que cada vez las generaciones conozcan realmente menos. Dado que un pueblo que no conoce su historia es un pueblo fácil de alienar, de ahí la pertinencia de fortalecer el pensamiento y la conciencia histórica de los mexicanos. Por tanto, el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje de la historia es un requerimiento que nos compete a todos a fin de que las siguientes generaciones desarrollen: sustento, visión, identidad, respeto, orgullo, análisis, reflexión y crítica de todo lo que el devenir de los nuevos tiempos.

Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: FCE.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. México: Gobierno de Veracruz.
- Best, J. (1990). *Cómo investigar en educación*: España: Morata.
- Camargo, S. y Arteaga B. (2012). *Materiales para la educación histórica en el tercer semestre de la Licenciatura en educación primaria*. México: Mimeo.
- _____ (2012). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. México: DGSPE.
- _____ (2014). *Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación básica*. En *Revista Tempo e Argumento*. Vol. 6, núm. 13. Brasil: U.E.S.C.
- DGSPE (2012). *Plan de estudios de la Licenciatura en educación primaria*. México: SEP.
- Estrada, A. (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y Contexto social*. México: Centro de investigaciones educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Hermida, R. A. J. (1986). *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*. México: Fundación de la Escuela Normal Veracruzana.
- González, L. (1979). *El Pueblo en Vilo*. México: COLMEX.
- GM, (1993). Artículo tercero constitucional. México.
- Meneses, E. (1988). *Las tendencias educativas oficiales en México*. México: CEE-UIA.
- Mialaret, G. (1978). "Reflexiones sobre la formación de educadores". *La formación de los maestros en México y otros países*. México: UAG.
- Muñoz Mancilla, M. (2013). "Evolución de la formación de docentes para la educación básica. De líder social a competente". En Carrillo, J. *Formación docente. Reflexiones desde diversas perspectivas*. México: REDIE.
- Reyes Esparza, R. (1988). *La formación de maestros en la década de los cuarenta*. *Pedagogía. Revista de la UPN* vol. 5, núm. 16.
- SEP (1984). *Plan de estudios de la Licenciatura en educación primaria*. México: Talleres de Litografía.
- SEP (1997). *Plan de estudios de la Licenciatura en educación primaria*. México: SEP.

La COMPETENCIA LECTORA en PREESCOLAR: DE SU CONSTRUCCIÓN a SU ENSEÑANZA

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Instituto Tecnológico de Sonora/Red de Investigación del Norte de México

Shara Patricia Borbón Galaviz

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

En el presente texto los autores reflexionan en torno al desarrollo de la competencia lectora en la educación preescolar. Este esfuerzo reflexivo inicia en una revisión general sobre la evolución de las funciones psicológicas superiores en los planos filogenéticos, histórico cultural, ontogenético y microgenético. Posteriormente, se revisa el proceso de construcción de herramientas psicológicas. En este punto, se aborda el tránsito de la oralidad a la lectura, recuperando la relación pensamiento-lenguaje, así como las fases del lenguaje del niño y la función designativa de la palabra. Colocado este referente teórico general, se avanza en la definición de la comprensión lectora como competencia, recuperando la explicación de la construcción de competencias desde una perspectiva socio-cognitiva, y centrando el esfuerzo de análisis en las dimensiones cognitiva y actuacional de la competencia lectora. El otro tema a desarrollar en el texto, es el referente a los procesos cognitivos que se evocan al comprender la lectura, para este ejercicio de revisión se recupera el planteamiento de PISA y PLANEA. En este punto, se reflexiona sobre las posibilidades de construir la competencia lectora en alumnos pre-silábicos. Al cierre del texto se recuperan los planos inter e inter psicológico, como marcos determinados por la enseñanza de la educadora.

Palabras claves: competencias, comprensión de lectura, didácticas específicas, educación preescolar

Abstract

In the present paper, the authors reflect on the development of reading competence in preschool education. This reflexive effort begins with a general review of the evolution of higher psychological functions at the phylogenetic, cultural, ontogenetic and microgenetic levels. Subsequently, the process of building psychological tools is reviewed. At this point, we approach the transition from orality to reading, recovering the thought-language relationship, as well as the phases of the child's language and the designative function of the word. Placing this general theoretical reference, we advance in the definition of reading comprehension as competence, recovering the explanation of the construction of competences from a socio-cognitive perspective, and focusing the analysis effort on the cognitive and actuational dimensions of reading competence. The other topic to be developed in the text, is the one referring to the cognitive processes that are evoked when reading comprehension, for this exercise of revision the PISA and PLANEA approach is recovered. At this point, we reflect on the possibilities of building reading competence in pre-syllabic students. At the close of the text, the inter- and inter-psychological planes are recovered, as frames determined by the educator's teaching.

Keywords: competences, reading comprehension, specific didactics, preschool education

Introducción

El estudio de la competencia lectora en preescolar, es un tema del que se escribe poco, retomando la perspectiva socio-cultural vygotskiana, por una parte, y el enfoque por competencia, por la otra. El presente texto, pretende contribuir en la reflexión teórica y didáctica, del tema que se anuncia en el título de este trabajo. Para tal efecto, se revisa la evolución de las funciones psicológicas superiores en los dominios filogenético, histórico cultural, ontogenético y microgenético. Se revisa también el proceso de construcción de herramientas psicológicas, así como el tránsito de la oralidad hacia la escritura, para analizar la construcción del lenguaje en el niño, centrando la mirada en la función designativa de la palabra. Posteriormente, se revisa la comprensión lectora desde el planteamiento de la educación basada en competencias (EBC), recuperando los planos mentales de la internalización propuesta por la teoría sociocultural, pero haciendo énfasis en las dimensiones cognoscitiva y actuacional de la competencia lectora. Enseguida, se revisan las estrategias cognitivas que las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) exigen a los alumnos evaluados, para revisar la construcción de estas estrategias en los alumnos pre-silábicos de preescolar y educación primaria. Finalmente, se profundiza la construcción de estas estrategias cognitivas inherentes a la competencia lectora, en los alumnos preescolares mediante la incorporación de cortometrajes, así como de un acompañamiento estratégico.

La evolución de las funciones psicológicas superiores

El ser humano dispone de dos tipos de funciones psicológicas: inferiores y superiores. Las funciones psicológicas inferiores son las que aparecen vía la evolución natural (sensaciones, atención reactiva, memoria espontánea, inteligencia sensomotora). Estas funciones se observan en los primates superiores y en los seres humanos.

Por otra parte, las funciones psicológicas superiores, tienen un origen social, y son exclusivas del ser humano. Desde el planteamiento vygotskiano, toda función psicológica superior tiene un origen social. Esta función psicológica emerge desde el plano social, para después ser internalizada al plano individual. En la siguiente cita, Vygotsky (1979), lo explica a más detalle:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (p. 94).

Es precisamente, el proceso de internalización, el que permite transitar a la función psicológica del plano interpsicológico al plano intrapsicológico. Para seguir la pista de la evolución de las funciones psicológicas superiores, Vygotsky (1978) plantea cuatro dominios: filogenético, histórico cultural, ontogenético y microgenético. En la tabla 1, se presentan los dominios de la evolución de estas funciones psicológicas.

Tabla 1.

Dominios de evolución de las funciones psicológicas superiores

Filogenético	Histórico cultural	Ontogenético	Microgenético
Estudia la aparición de funciones psicológicas superiores en la especie humana. Revisa la evolución de los primates superiores en seres humanos. La necesidad de organizarse para el trabajo, fue el elemento crucial, que influyó en la evolución del cerebro del hombre. El énfasis se centra en la fuerza biológica de la selección natural.	Estudia al hombre desde la aparición de las herramientas psicológicas: los signos. El énfasis se ubica en la mediación semiótica de estas herramientas psicológicas y su influencia en la evolución del cerebro humano.	Se estudia al hombre de forma individual, para documentar la evolución de los procesos desde esta perspectiva personal, para reflexionar sobre el papel que juegan las líneas natural y cultural en este proceso evolutivo. Se establece la diferenciación entre funciones psicológicas elementales y funciones psicológicas superiores.	El análisis microgenético focaliza el estudio de los procesos de aprendizaje y desarrollo en períodos muy cortos de tiempo. Así mismo, el dominio microgenético se refiere al proceso de formación de una función psicológica en un contexto espacio temporal concreto y limitado.

Fuente: Adaptado de Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. Revista electrónica de investigación educativa, 1 (1).

La construcción de herramientas psicológicas

Cuando el niño desarrolla el lenguaje –herramienta psicológica- y se cruza con la actividad práctica, los puntos abstracto y práctico convergen, dinamizando el desarrollo intelectual. Al inicio de este encuentro práctico-abstracto, los niños oralizan su pensamiento, por las siguientes razones planteadas por Vygotsky (1979, p. 49):

- 1) Para el niño el hablar es tan importante como el actuar para lograr una meta. Los niños no hablan sólo de lo que están haciendo; su acción y su conversación son parte de *una única función psicológica* dirigida hacia la solución del problema planteado.
- 2) Cuanto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea la solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación como un todo. A veces es el lenguaje adquiere una importancia tal que, si no se permitiera hablar, los niños pequeños no podrían realizar la tarea encomendada

A partir de la idea anterior, Vygotsky afirmaba la siguiente idea: las tareas a realizar por los niños se resuelven, no solamente con la utilización de sus sentidos y sus manos, sino fundamentalmente, con el empleo del lenguaje.

De la oralidad a la lectura

El lenguaje es una herramienta universal pues todas las culturas la han desarrollado. Es una herramienta cultural porque los integrantes de una cultura la crean y la comparten, pero también se considera una herramienta de la mente porque todos los seres humanos la usan para pensar.

El niño se articula al mundo humano, a partir, de acceder al código que le permite nombrar las cosas que le rodean. Del balbuceo el niño va avanzando hacia enunciaciones de una o dos sílabas que le significan algo (*bibi* en vez de biberón). Recordemos que la madre, etiqueta al objeto, nombrándolo en esa definición corte y poniéndolo a la vista del niño. El niño acompañará sus primeras palabras con señalamientos con la mano, para que la madre tenga información de la ubicación del objeto. Este es un ejemplo de los inicios de una oralidad que inicia la vinculación semiótica niño-mundo. Vygotsky (1978, p. 71), al respecto, comenta lo siguiente "La explicación que da Stern de este hecho trascendental es la primera y la mejor. Muestra cómo el deseo de conquistar el lenguaje sigue a la primera realización confusa del intento de hablar; esto sucede cuando el niño *hace el gran descubrimiento de su vida*, se encuentra con *que cada cosa tiene su nombre*".

Es lo que Luria (1997) denomina la *función designativa de la palabra*. Esta función de la palabra hablada le permite a la madre, catalogar el mundo a su hijo. La oralidad comienza con esta catalogación de los objetos que están alrededor del niño, por parte de la madre. Esta designación de nombres inicia justamente cuando el niño comienza a hablar.

Álvarez (2001, ¶ 4) sobre la oralidad afirma "(...) es un sistema simbólico de expresión, es decir un acto de significado dirigido de un ser humano a otro u otros, y es quizás la característica más significativa de la especie. La oralidad fue, entonces, durante largo tiempo, el único sistema de expresión de hombres y mujeres y también de transmisión de conocimientos y tradiciones".

La oralidad como sistema simbólico, vincula al niño hacia el mundo humano. ¿Pero dónde está el punto de origen en este proceso evolutivo de la especie humana?

La evolución del pensamiento y el lenguaje Vygotsky (1978, p. 72) la sintetiza de la siguiente forma:

1. En su desarrollo ontogenético, el pensamiento y el lenguaje provienen de distintas raíces genéticas.
2. En el desarrollo del habla del niño podemos establecer con certeza una etapa pre-intelectual, y en su desarrollo intelectual una etapa pre-lingüística.
3. Hasta un cierto punto en el tiempo, los dos siguen líneas separadas, independientemente una de otra.
4. En un momento determinado estas líneas, se encuentran, y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje, racional.

Vygotsky (1978), planteaba el desarrollo del lenguaje en cuatro fases. En la tabla 2, se explican las fases de desarrollo del lenguaje.

Tabla 2.

Fases del desarrollo del lenguaje

Fases	Descripción
Primitiva o natural	Corresponde al lenguaje pre-intelectual y al pensamiento pre-verbal. El niño experimenta con las propiedades físicas de su cuerpo y de los objetos. Se inicia en el uso de herramientas. Usa de manera correcta las formas y estructuras gramaticales. Domina la sintaxis del lenguaje antes que la del pensamiento, ya que emplea cláusulas subordinadas (porque, si, cuando, pero, a pesar de) antes de entender a plenitud las relacionales causales, temporales o condicionales.
Psicología simple	Emplea signos y operaciones externas, que son empleadas como apoyo a la solución de problemas internos. El niño cuenta con los dedos, emplea apoyos mnemotécnicos. Corresponde a la fase egocéntrica del lenguaje.
Operación externa	Las operaciones externas se desplazan al plano interno del niño. El niño cuenta en su cabeza, emplea la memoria lógica. Es cuando el desarrollo del habla accede al lenguaje interiorizado.

Fuente: Elaboración propia.

En el desarrollo del lenguaje, se observa la línea evolutiva del niño. El proceso de internalización es visible también, al repetirse el traslado de las funciones psicológicas superiores de un plano inter psicológico, hacia otro, intra psicológico.

Galperin (1969) citado por Wertsch (1988) plantea tres etapas en este proceso de internalización:

1. Convertir una acción externa en lo más explícita posible.
2. Transferir su representación a discurso audible, tanto en el plano interpsicológico como en el intrapsicológico.
3. Transferirlo al discurso interno.

El niño al iniciarse en la lectura, comienza identificando los portadores de textos: anuncios, letreros, etiquetas, libros, cuadernos, por mencionar algunos. Al identificar estos portadores de textos, el alumno preescolar, inicia su lectura indistintamente con el libro al revés, o leyendo tanto letras como imágenes. El siguiente punto, es diferenciar entre lo que se puede leer, y lo que no es posible de leerse.

Inicia el proceso de apropiación de la lecto-escritura, cuando el niño preescolar genera hipótesis de cómo se lee y de cómo se escribe. De una hipótesis presilábica, se avanza hacia una hipótesis silábica. El tránsito hacia la hipótesis alfabética, es posible mediante una hipótesis previa: la silábica-alfabética.

Al acceder a la lectura convencional del texto escrito, una vez que el niño se ha apropiado de las reglas de construcción del sistema de escritura alfabética, el niño se articula a un nuevo mundo simbólico. De la palabra oralizada a la palabra escrita, existe un nuevo simbolismo, que Bruner (1995) le denomina *de segundo orden*.

Los autores creemos que es posible entonces, acceder a prácticas de lectura, a pesar de que los alumnos no reconstruyan las reglas de operación del sistema de escritura. La lectura deberá realizarse, con portadores de textos oralizados, como es el caso de los *cortometrajes*. A partir de este tipo de prácticas (Miranda, J., Solís, M. y Miranda, J. 2015) es posible desarrollar la comprensión lectora, en alumnos preescolares.

La comprensión lectora como competencia

A partir del informe Delors, J. (1994) se reflexiona a la educación como un instrumento indispensable en el desarrollo humano. El acto de educar se cruza por cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Desde este planteamiento se recupera un referente ontológico humanista del enfoque de la educación basada en competencias (EBC).

En consecuencia, el objetivo de educar consiste en desarrollar habilidades, actitudes, conocimientos y valores en los alumnos. En este sentido, es necesario puntualizar que el término *competencia* es polisémico. Zabalza, M. (2003) la concibe como un concepto molar haciendo referencia a las habilidades y conocimientos que los sujetos necesitan para llevar a cabo cierta actividad. Tobón et al. (2006), citados por Miranda y Lara (2010) explican las competencias como el cruce de varias dimensiones: la dimensión afectiva-emocional, que se integra por actitudes y valores; la cognoscitiva, integrada por conceptos, conocimientos y habilidades, por último, la actuacional, la que está conformada por habilidades procedimentales y técnicas.

Por otra parte, la definición de competencia utilizada en México por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), planteada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es la siguiente:

un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales (OCDE, 2010, p. 7).

A partir de las anteriores definiciones, es necesario acentuar el hecho de que el desarrollo de competencias en los alumnos, no es un asunto de transmisión, sino más bien, de construcción. Este proceso constructivo, será significativo para los niños, cuando les sea de utilidad.

La OCDE, a través del proyecto PISA, propone el concepto de comprensión lectora, como una competencia que se desarrolla desde la práctica, mediante procesos cognitivos como extraer información, interpretar lo leído, reflexionar y valorar el contenido, y comprender de una manera general amplia el texto.

Según la OCDE (2010) se entiende por competencia lectora, la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar tanto su conocimiento, como sus capacidades, e incorporarse activamente a la sociedad.

Los planos interpsicológico e intrapsicológico en la construcción de competencias

El proceso enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva constructivista se concibe como aquél que permite a los sujetos elaborar representaciones de la realidad (Miranda, J. 2009). La enseñanza debe atender algunos aspectos como: las ideas previas de los alumnos, sus actitudes, dominio de las actividades a realizar, así como los diferentes obstáculos que son limitantes para el desarrollo de dichas actividades. Según Miranda, J. (2009) la construcción de competencias puede ser observada en los planos interpsicológico e intrapsicológico de la actividad.

La dimensión cognoscitiva de la competencia.

Esta dimensión se integra por conocimientos, conceptos, intuiciones, saberes y creencias, los cuales despliegan una representación interna de la realidad, así como formas empíricas de explicarse el mundo. Pero ¿Cómo se construye esta dimensión en los planos interpsicológico e intrapsicológico del sujeto? En la tabla 3, se responde a esta interrogante.

Tabla 3.

Construcción de conocimientos en dos planos de actividad

Interpsicológico	Intrapsicológico
La construcción de conocimientos se plantea como el encuentro de subjetividades, que permite la acción reflexiva sobre los objetos cognoscibles, La oralización es una estrategia que permite visualizar este tipo de construcciones. Se puede la evidencia de desempeño mediante pensamientos oralizados, videograbaciones, notas de campo, grupos focales, diario grupal rotativo, entre otros.	Se plantea en términos de reconstrucción, pues socialmente han sido ya construidos. A cada persona le toca entender la lógica interna. Se puede la evidencia de desempeño mediante exámenes, diario del alumno, ensayos, textos, entrevistas, exposiciones, entre otras.

Fuente: Adaptado de Miranda, J. (2009). La construcción de aprendizajes dentro de la Educación Basada en Competencias: una interpretación socio cognitiva. En: Revista de Educación y Desarrollo. No. 21. Abril-junio, 2012. pp. 21-28

La dimensión actuacional de la competencia.

Por otra parte, en la dimensión actuacional, se ubican las habilidades, destrezas, estrategias y procedimientos, las cuales se definen como habilidades operativas o actuacionales del sujeto. ¿Cómo se construye esta dimensión en los planos interpsicológico e intrapsicológico del sujeto? Revisemos la tabla 4.

Tabla 4.

Construcción de habilidades en dos planos de actividad

Interpsicológico	Intrapsicológico
Se observa como las habilidades, estrategias y destrezas que se van construyendo mediante la acción, como los procedimientos sobre la acción mediante tareas que plantean la elaboración de productos de aprendizaje. En el trabajo en pequeños grupos, los más expertos brindan soportes o apoyos a los novatos. Se puede la evidencia de desempeño mediante evaluación de proyectos, observación, trabajos en equipo, exposiciones, fotografía, videograbación, entre otros.	Este saber, es explicado desde la participación guiada (Rogoff, 1997), cuando el experto va recogiendo el apoyo al novato dentro de la actividad planteada, lo que permitirá el desempeño idóneo del novato. Se puede la evidencia de desempeño mediante tareas, observación, simulaciones, productos individuales, carpeta de evaluación, fotografías, exposición, entre otros.

Fuente: Adaptado de Miranda, J. (2009). La construcción de aprendizajes dentro de la Educación Basada en Competencias: una interpretación socio cognitiva. En: Revista de Educación y Desarrollo. No. 21. Abril-junio, 2012. pp. 21-28.

Los procesos cognitivos de la competencia lectora: PISA y PLANEA.

Las evaluaciones internacionales y nacionales, evalúan en los estudiantes mexicanos, algunos aspectos para el diagnóstico de la competencia lectora.

¿Qué evalúa PISA?

La evaluación de la competencia lectora, PISA la contempla desde las siguientes especificaciones:

- Por su estructura, recupera textos continuos y discontinuos.
- Por el contexto, los textos se clasifican en: privado o personal, público, laboral y educativo.
- Por el proceso cognitivo, plantea los siguientes aspectos: recuperación de información, interpretación de textos y reflexión y evaluación. (OCDE, 2010).

¿Qué evalúa PLANEA?

Los aspectos de la comprensión lectora que se evalúan mediante la prueba PLANEA aplicada a primaria y secundaria, son los siguientes:

- Extracción de la información.
- Desarrollo de una comprensión global.
- Desarrollo de una interpretación.
- Análisis de contenido y estructura.
- Evaluación crítica del texto (solo para secundaria).

En la siguiente tabla, se contrastan los procesos cognitivos de las dos evaluaciones anteriormente descritas.

En la tabla 5, se realiza el comparativo de estrategias cognitivas que evalúan PISA y PLANEA.

Tabla 5.

Estrategias cognitivas que evalúan PISA y PLANEA para comprender la lectura

PISA	PLANEA
Recuperación de la información	Extracción de la información
Interpretación de textos	Desarrollo de una interpretación
Reflexión del texto	Análisis de contenido y estructura
Evaluación del texto	Desarrollo de una comprensión global
	Evaluación crítica del texto

Fuente: Elaboración propia

A partir de la lectura de la tabla anterior, se puede observar que los aspectos a evaluar en ambas pruebas de gran escala, son muy similares.

La construcción de procesos cognitivos para comprender la lectura en alumnos pre-silábicos

A partir del estudio de Miranda, J., et al (2015) se recuperan elementos sobre cómo construir los procesos cognitivos que evalúan PISA y PLANEA en los alumnos pre-silábicos de preescolar o primaria.

Al no acceder estos alumnos, al convencionalismo de la escritura, se trabaja la lectura de textos mediante cortometrajes. En dichos recursos tecnológicos, el texto puede ser icónico, simbólico u oralizado. En cualquiera de las versiones, los participantes, llevan a cabo las mismas estrategias cognitivas para *dar sentido a lo que miran en la pantalla*.

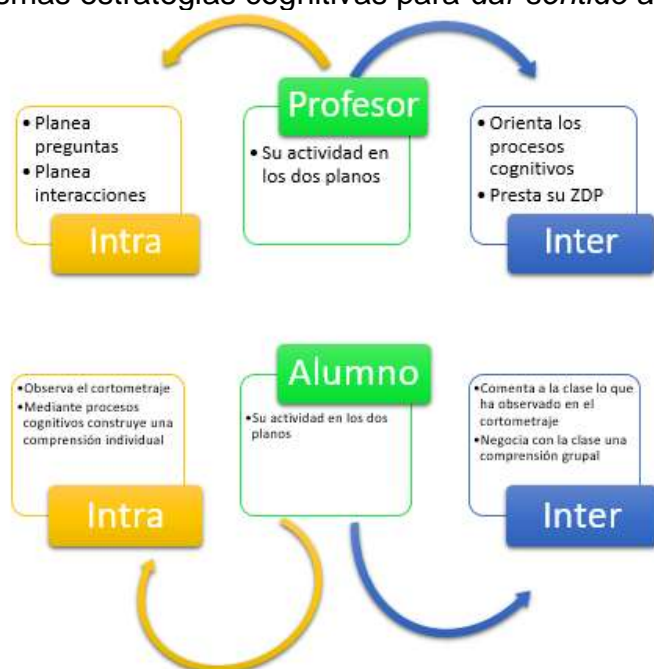


Figura 1. Los planos de actividad para el desarrollo de comprensión lectora mediante cortometrajes.

En el salón de clases, el proceso de enseñanza-aprendizaje, se enmarca en la estructura que permite o no, ciertas interacciones profesor-alumno, alumno-alumno y alumno-

objeto de conocimiento. Es lo que Leontiev (1981) estudia mediante la teoría de la actividad y Engeström (1987) profundiza mediante el concepto de *cognición distribuida*.

Para el caso, de alumnos preescolares frente a cortometrajes, como portadores de textos¹, Miranda, J. et al (2015) reflexionan desde el planteamiento de la figura 1. A partir de este posicionamiento es necesario puntualizar lo siguiente:

- a. Tanto profesores como alumnos presentan los planos intra e inter psicológico de la actividad.
- b. En el plano intrapsicológico del profesor, ubicamos aquellas reflexiones (para, en y sobre la enseñanza) que teóricos como Schön, D. (1998), Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000) y Perrenoud, Ph. (2011) atribuyen a los profesores reflexivos. Es en este plano intrapsicológico que la educadora, planea las preguntas que favorezcan el desarrollo de las estrategias cognitivas de la comprensión lectora. En este mismo plano de la actividad, la educadora planea las interacciones con el grupo-clase, para la negociación de significados del texto fílmico.
- c. En el plano interpsicológico del profesor, suceden las interacciones con el grupo-clase. En este plano de la actividad, la educadora, orienta la *extracción de la información, la interpretación, el análisis y el desarrollo de la comprensión*. La educadora facilita la construcción de significado dando pistas de ciertos detalles – presta su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)², para que los alumnos construyan el significado del texto fílmico-. Aunque no siempre es así. Puede ocurrir, que alumnos con otro nivel de desarrollo –pensando en términos vigotskianos-, sean quienes presenten sus ZDP a los alumnos novatos. Toca a la educadora armonizar estos encuentros de Zonas de Desarrollo Actual (ZDA).
- d. En el plano intrapsicológico, el alumno observa el cortometraje. Al extraer información, al interpretar y analizar, puede establecer una relación de significado con el texto fílmico.
- e. En el plano interpsicológico de la actividad, el alumno, comparte el significado del texto fílmico. Si el alumno de manera independiente y autónoma no ha realizado las estrategias cognitivas anteriormente señaladas, la educadora, mediante las preguntas adecuadas puede apoyarlo para que acceda a la construcción de un nuevo significado del texto fílmico. Este nuevo significado, será negociado con el grupo-clase, mediante preguntas de la educadora.

Reflexiones para la enseñanza

Para la enseñanza de las estrategias cognitivas que permitan desarrollar la comprensión lectora, o competencia lectora, en alumnos presilábicos –en preescolar o primaria- se pueden retomar algunos de los elementos del acompañamiento estratégico, planteado por Miranda, J. (2009c).

- a) Diagnosticar la competencia lectora en los alumnos, recuperando las estrategias cognitivas que se evalúan en las pruebas nacionales e internacionales.

¹ El cortometraje contiene un texto fílmico, el cual es definido por Blanco, D. (2003, p. 166) como “un texto sincrético porque a su constitución concurren diversos códigos, el texto fílmico se constituye ciertamente con códigos de textualización diferentes: códigos visuales y códigos sonoros: lengua, música, ruidos”.

² Vygotsky (1979) citado por Miranda, J. y Lara, J. (2010) afirma que la ZDP es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, delimitado a partir de la resolución independiente de un problema, y el nivel de desarrollo próximo, determinado a partir de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o par más capaz. Miranda, J. et al (2010) reflexiona la ZDP de manera cualitativa durante el proceso de consolidación de la competencia lectora, toda vez que dentro de las subescalas propuestas por PISA se pueden establecer niveles de logro en los estudiantes.

- b) Planear la clase desde las ZDA y las zonas de desarrollo próximo ZDP de los alumnos respecto a la competencia lectora.
- c) Planear la clase desde los elementos de significatividad, contextualidad y transferibilidad de los aprendizajes, propios del aprendizaje situado.
- d) Desplegar una mediación docente hacia los bordes crecientes de las ZDA de los alumnos.
- e) Configurar equipos de trabajo, en donde convergen alumnos de ZDP con alumnos de ZDA

Reflexionando en los 5 elementos del acompañamiento estratégico, estamos en condiciones para mejorar el momento de la enseñanza a los alumnos preescolares. Enseguida, se desarrolla cada uno de estos elementos.

Diagnosticar la competencia lectora en los alumnos, recuperando las estrategias cognitivas que se evalúan en las pruebas nacionales e internacionales.

El diagnóstico de la competencia lectora, tiene que plantearse desde los aspectos que se evalúan en la educación básica y media superior. Por lo tanto, una evaluación diagnóstica debe contemplar preguntas planteadas de forma oral en donde se recuperen las estrategias cognitivas para extraer información de un texto, interpretarlo, analizarlo y desarrollar una comprensión.

Planear la clase desde las ZDA y las zonas de desarrollo próximo ZDP de los alumnos respecto a la competencia lectora.

El momento de la clase en preescolar que se dedicará a desarrollar la competencia lectora, debe planearse desde el diagnóstico realizado previamente. A partir del análisis de resultados, los alumnos de preescolar se agruparán en ZDA, entendida para este caso como el nivel de logro de la competencia lectora. Visible la ZDA, es indispensable planear la interacción en las clases de alumnos de diferentes ZDA –esto es de ZDP-. En ese proceso de interacción con sus compañeros expertos y novatos, el alumno preescolar, diversificará sus fuentes de aprendizaje.

Planear la clase desde los elementos de significatividad, contextualidad y transferibilidad de los aprendizajes, propios del aprendizaje situado.

La clase –como sistema de actividad- debe ser planeada de tal forma, que lo que el alumno aprenda le sea significativo. El hecho de incorporar el cortometraje como recurso didáctico multimedia, recupera para el niño una significatividad psicológica y epistemológica, ya que es un recurso que posiblemente ha estado en otros escenarios, pero no en aula de preescolar. Le es significativo leer mediante cortometrajes, porque es la forma habitual en que lee sus programas de televisión o revisa canales de YouTube, y a partir de ellos, el niño va generando percepciones del mundo. La significatividad epistemológica la encontramos, a partir de que su vinculación al mundo simbólico creado por el hombre, sigue siendo de primer orden –mediante el lenguaje hablado-. La forma de construir la comprensión del texto es recuperando este simbolismo de primer orden.

Desplegar una mediación docente hacia los bordes crecientes de las ZDA de los alumnos.

Si retomamos la idea original de Vygotsky (1979) cuando plantea el buen aprendizaje como aquél que se adelanta al desarrollo del niño, debemos focalizar nuestra mediación docente hacia los bordes de la ZDA de los alumnos, para definir desde ese punto del borde las ZDP para cada uno de los estudiantes. La educadora entonces, deberá acompañar al alumno en esa parte de la tarea o actividad que él no puede realizar de manera autónoma.

Configurar equipos de trabajo, en donde convergen alumnos de ZDP con alumnos de ZDA

En la figura 2, se esquematiza la configuración de equipos.

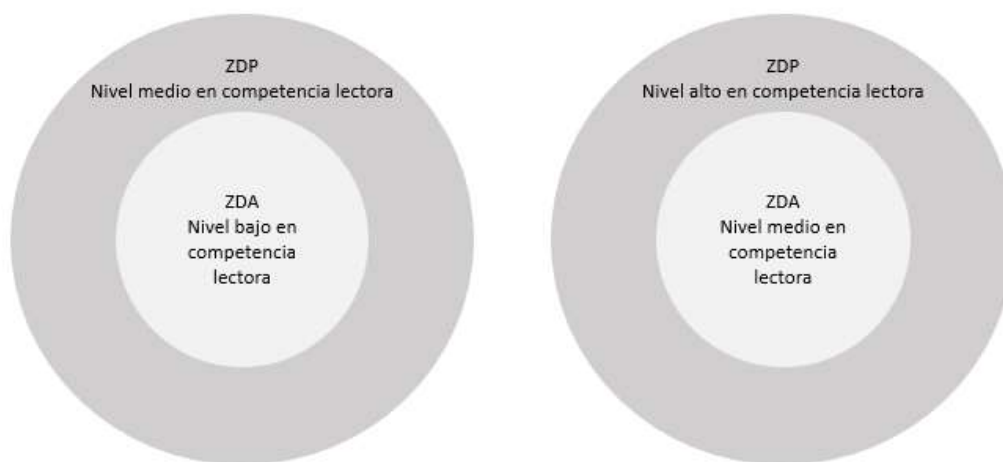


Figura 2. LA ZDP en la competencia lectora.

A partir de que estamos centrando la mediación docente hacia las ZDP de los alumnos, es necesario diseñar los equipos de 2 a 4 alumnos, en donde se ubiquen alumnos con un nivel de logro medio en comprensión lectora, con un alumno de nivel de logro alto en la competencia lectora. De igual manera, en otra clase, los equipos podrían configurarse de la siguiente forma: 3 alumnos con nivel de logro bajo en la competencia lectora, con un alumno de nivel de logro medio en esta competencia.

Mediante esta estrategia, la educadora se adelanta al desarrollo del niño, teniendo el alumno preescolar una ganancia pedagógica en la relación educadora-alumno.

Referencias

- Adelman, K. (2005). *The Ultimate Filmmaker's Guide To Short Films*. Barcelona, España: Ed. Robinbook.
- Álvarez, A. (2001). *Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana*. Mérida, Venezuela: Universidad Los Andes.
- Blanco, D. (2003). *Semiótica del texto fílmico*. Lima, Perú: Ed. Universidad de Lima.
- Bruner, J. (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. México, DF: UNESCO.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki, Orienta-Konsultit Oy.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México, DF: SEP.
- Goetz, JP. y LeCompte, MD. (1987). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Leontiev, N. (1981). *Problems of development of mind*. Moscow: Progress publishers.
- Luria, A. (1997). *Lenguaje y pensamiento*. México: Planeta.
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1 (Consultado el 16 de abril de 2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>).
- Miranda, J. (2009a). Lecto-escritura y computadora: un reporte sobre co-construcción y el conflicto. Veracruz, México: COMIE. En Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa de COMIE. Consultado el 18 de marzo de 2017 en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/0853-F.pdf
- _____ (2009b). Creencias y prácticas docentes sobre Enciclomedia y comprensión lectora. Veracruz, México: COMIE. En Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa de COMIE. Consultado el 4 de febrero de 2017 en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/1179-F.pdf
- _____ (2009c). El proceso de apropiación de la lecto-escritura: una negociación de hipótesis. En: RED-IES. Año I. No. 1. Marzo, 2009. Navojoa, Sonora: REDIES. Pp. 82-104.

- _____ (2012). La construcción de aprendizajes dentro de la Educación Basada en Competencias: una interpretación socio cognitiva. En: Revista de Educación y Desarrollo. No. 21. Abril-junio, 2012. pp. 21-28. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Miranda, J. y Lara, J. (2010). El desarrollo de la competencia lectora en entornos de Enciclomedia. Un estudio desde los conocimientos y habilidades docentes. Culiacán, México: Ed. Once Ríos.
- Miranda, J., Solís, M. y Miranda, J. (2015). Análisis cualitativo de interacción en el aula: uso de cortometrajes y desarrollo de la competencia lectora en alumnos presilábicos. Chihuahua, México: COMIE. En Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa de COMIE. Consultado el 4 de abril de 2017 en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2046.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo [OCDE] (2010).
- Perrenoud, Ph. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. *Profesionalización y razón pedagógica*. México, DF: Ed. Grao.
- Pontecorvo, C. y Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad. En: Revista Infancia y aprendizaje. No. 58. pp. 125-141. Solé I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. En: Revista Iberoamericana de Educación. N.º 59 (2012), pp. 43-61 (ISSN: 1022-6508).
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. *Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona, España: Ed. Paidós.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Alfa y Omega.
- _____ (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Barcelona: Narcea

EL DIAGNÓSTICO en educación: UN PROCESO PARA INTERPRETAR LA REALIDAD

Norma Yadira Lomas González
IUNAES

“La mayoría de actos sociales deben ser entendidos en su contexto, ya que pierden significado si son aislado”

Solomon Asch

Resumen

Actualmente el diagnóstico ha cobrado un gran auge en el sistema educativo debido a la necesidad imperante de alcanzar los niveles óptimos en los estándares internacionales de calidad educativa. Sin embargo, a pesar de realizar y aplicar un diagnóstico escolar, la finalidad del mismo queda supeditada a otros rasgos e intereses más imperativos por el propio sistema. Partiendo de un breve análisis, puede decirse que el diagnóstico ha sido utilizado históricamente en las Ciencias, propiamente en la Medicina. Etimológicamente, guarda sus raíces del vocablo griego **diá - gignosco**, y su significado equivale a “conocimiento diferenciado”. Desde una perspectiva más sintáctica se expresa que el término diagnóstico se utiliza para referirse a “distinguir, discernir, conocer y examinar”. En este trabajo, trataré de explicar brevemente que el diagnóstico escolar representa, una necesidad imperante del educador para obtener un conocimiento previo riguroso y objetivo de la realidad educativa con la intención de tratarla y mejorarla en su función y cruce con los paradigmas educativos.

Palabras clave: Diagnóstico, estándares, paradigmas educativos.

Abstract

Currently the diagnosis has taken a big boom in the education system due to the prevailing need to reach the optimal levels in the international standards of educational quality. However, in spite of making and applying a school diagnosis, the purpose of the same is subject to other features and interests more imperative by the system itself. From a brief analysis, it can be said that the diagnosis has been used historically in the Sciences, properly in Medicine. Etymologically, it keeps its roots from the Greek word **day - gignosco**, and its meaning is equivalent to "differentiated knowledge". From a more syntactic perspective it is expressed that the term diagnosis is used to refer to "distinguish, discern, know and examine". In this paper, I will briefly explain that the school diagnosis represents a prevailing need of the educator to obtain a prior rigorous and objective knowledge of the educational reality with the intention of treating it and improving it in its function and crossing with the educational paradigms.

Keywords: Diagnosis, standards, educational paradigms.

Actualmente el diagnóstico ha cobrado un gran auge en el sistema educativo debido a la necesidad imperante de alcanzar los niveles óptimos en los estándares internacionales de calidad educativa. Sin embargo, a pesar de realizar y aplicar un diagnóstico escolar, la finalidad del mismo queda supeditada a otros rasgos e intereses más imperativos por el propio sistema. Partiendo de un breve análisis, puede decirse que el diagnóstico ha sido utilizado históricamente en las Ciencias, propiamente en la Medicina. Etimológicamente, guarda sus raíces del vocablo griego *diá - gignosco*, y su significado equivale a “conocimiento diferenciado”. Desde una perspectiva más sintáctica se expresa que el término diagnóstico se utiliza para referirse a “distinguir, discernir, conocer y examinar”.

No obstante, en ciencias como la Psicología y la Pedagogía se empleaba el diagnóstico, en sus inicios para el análisis de las diferencias individuales; actualmente el diagnóstico en la concepción pedagógica o también llamado diagnóstico escolar, se contempla por un lado las actividades con la valoración de los alumnos en su contexto enseñanza aprendizaje; y por otro, las actividades de evaluación de un alumno o grupo escolar de una institución. De acuerdo con Iglesias (2006, p. 15) se integra a la evaluación dentro del diagnóstico escolar porque, “tiene como ámbitos de actuación todos los que sean propios de la educación (sujetos, programas, instituciones, docentes, familia, comunidad, etc.)”.

Por ende, Iglesias (2006, p. 16) define al diagnóstico escolar como:

Un proceso sistemático, flexible, integrador y globalizador, que parte de un marco teórico para explicar o conocer en profundidad la situación de un alumno o grupo, a través de multitécnicas que permiten detectar el nivel de desarrollo personal, académico y social, con el fin de orientar el tipo de intervención más idónea y que optimice el desarrollo holístico de la persona.

En este trabajo, trataré de explicar brevemente que el diagnóstico escolar representa en cuanto a la necesidad imperante del educador a obtener un conocimiento previo riguroso y objetivo de la realidad educativa para poder tratarla y mejorarla en su función y cruce con los paradigmas educativos.

Contextos de intervención

La institución escolar constituye un contexto articulador y movilizador, tanto para la organización, como para la toma de decisiones. En este sentido, el proceso de aprendizaje debe ser entendido desde una visión integral, que considere la diversidad como una oportunidad, es decir, una potencialidad de los aprendizajes que trascienda de la transmisión de conocimientos curriculares hacia verdaderos programas educativos que incorporen activamente a los alumnos. Precisamente, es donde el diagnóstico embona como pieza clave para conocer la relación causa-efecto y demás variables que conlleven a fijar las condiciones de una intervención temprana, clasificadora, modificadora o de reestructuración. Se conoce que, dentro de un mismo grupo, cada estudiante es un individuo único con características, condiciones y limitaciones específicas. En ese sentido, esta perspectiva invita a entender la diversidad como potencialidad y oportunidad de crecimiento, por ello el siguiente paso del diagnóstico escolar consiste en reconocer que los sujetos tienen características propias y singulares que los hacen únicos porque tienen una historia personal, familiar y escolar específica. Desde el punto de vista, de García (2007, p. 88) el diagnóstico debe considerarse “como referente inmediato tanto de aquellas variables internas como externas constitutivas, como aquéllas otras externas o ambientales que inciden en él o incluso pueden alterar sus logros académicos”. Es así, como el diagnóstico escolar parte del análisis de los antecedentes

del estudiante, de su evolución y desempeño; se analizan las condiciones (entorno familiar, escolar y comunitario) que pueden estar afectando el desarrollo integral del estudiante. Figura 1.

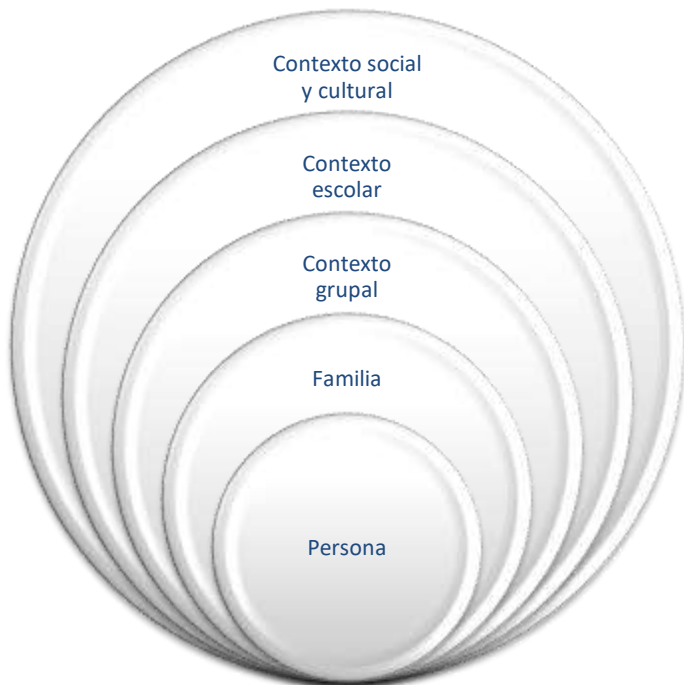


Figura 1: Marco contextual del diagnóstico
Fuente: Elaboración propia

En este sentido, el diagnóstico educativo (hoy evaluación psicopedagógica) contemplaba a los objetivos de selección, clasificación y terapéuticos. Actualmente, de acuerdo con García Nieto (2007, p. 39) dichos objetivos han sido superados por nuevos campos de actividad, a saber: apoyo a los procesos de aprendizaje; atención a la diversidad del alumnado; tratamiento de las necesidades educativas especiales y asesoramiento tutorial, académico, personal y profesional del alumnado.

Sin lugar a duda, existe un reto latente, y es precisamente, el de superar los modelos tradicionales de educación, de transmisión de verdades y conocimientos en los que la metodología y los recursos pueden llegar a ser planos e inmutables y los estudiantes tener un rol pasivo. Precisamente, en esta perspectiva del diagnóstico se deben determinar las competencias que estructuran las áreas de aprendizaje, a fin de identificar la aplicación de los conocimientos a un campo determinado de la actividad escolar y comprobar la aplicación de estrategias requeridas para la ejecución de tareas o resolución de un problema. En este sentido, el diagnóstico constituye el medio ideal para detectar habilidades cognitivas y metacognitivas necesarias para aprender a aprender, favoreciendo los estilos de aprendizaje; todo gracias a una transformación de la perspectiva curricular. Figura 2.

Los saberes se expresan en actuaciones medibles (desempeños)

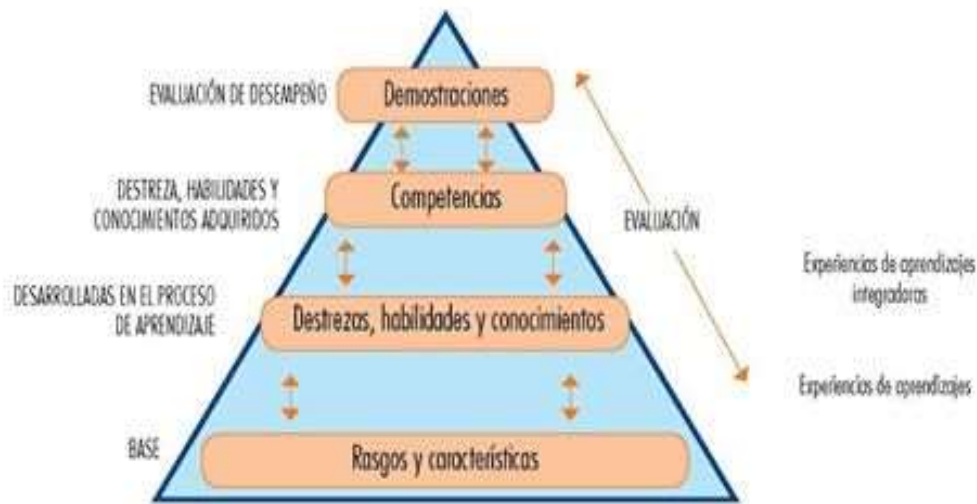


Figura 2. Evaluación de saberes medibles
Fuente: Departamento de Educación, Estados Unidos, 2001

En ese sentido, el docente se ve en la necesidad de utilizar ajustes, recursos, medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. Hace referencia a aquellos estudiantes que presentan dificultades mayores que los demás para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para progresar en su aprendizaje de medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, adecuaciones en el contexto educativo, en la organización del aula y/o servicios de apoyo especial.

Otro reto es el que expone García Nieto, para el diagnóstico educativo, el cual suele adolecer a la sociedad en el surgimiento de nuevos fenómenos y problemas que de manera súbita han irrumpido en la educación. Los alumnos se encuentran ante la mira de la drogadicción, violencia, depresión, suicidio, anorexia, bulimia, indisciplina, racismo, violencia de género, xenofobia, interculturalidad, migraciones, entre otras. Mismos fenómenos se encuentran estrechamente relacionados, por un lado, con las competencias y habilidades sociales y para la vida; y por el otro, con una conducta adaptativa.

En suma, según García Nieto (2007, p. 96) “el diagnóstico debe ser el medio para detectar, identificar, valorar y explicar el origen de estos problemas para evitar riesgos, prevenir consecuencias y marcar pautas acertadas al tratamiento”.

Modelos de diagnóstico en educación

El término modelo, de acuerdo con la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior RIACES (2004), lo define como

“Una propuesta, normalmente de carácter teórico-práctico, que tiene una serie de características que se consideran dignas de emular. Generalmente, el modelo ilustra

una situación deseable para ser analizada y puesta en práctica en un contexto educativo similar, o bien adaptarla a otras características del entorno”.

Los modelos representan la validez o marco teórico referencial a la selección y aplicación del diagnóstico trasladando su proceder de variadas maneras. En este sentido Iglesias (2006, p. 17) argumenta:

En el proceso de construcción de teorías hay que considerar el papel que juegan los modelos, ya que éstos son los elementos básicos que permiten representaciones de naturaleza orientadora y explicativa. Se señalan dos funciones fundamentales de las teorías: a) la explicación de generalizaciones empíricas conocidas; y b) la predicción de éstas que aún se desconocen.

Por su parte, Alkin y Ellet (1985, como se citó en García, 2010) distinguen que un modelo comprende dos concepciones:

Prescriptiva: El más usual, consiste en una serie de reglas y prohibiciones que guían los estudios de lo que debe ser una buena y correcta evaluación. Proporcionan marcos de referencia para desarrollar la evaluación.

Descriptiva: Consiste en una serie de generalizaciones que describen o explican actividades de evaluación. Proporcionan un rango de posibilidades para conducir una evaluación.

Por cuestiones de interés en el diagnóstico educativo se analizará el de carácter prescriptivo pues es el que hace referencia a tres aspectos esenciales: la metodología empírica, el proceso valorativo y las funciones específicas relacionadas con la toma de decisiones. Cabe aclarar que de acuerdo con Iglesias (2006, p. 19) uno de los retos que presentan los modelos aplicables al diagnóstico en Educación representan contribuciones de otras disciplinas como la medicina, la sociología y sobretodo la psicología. Figura 3.

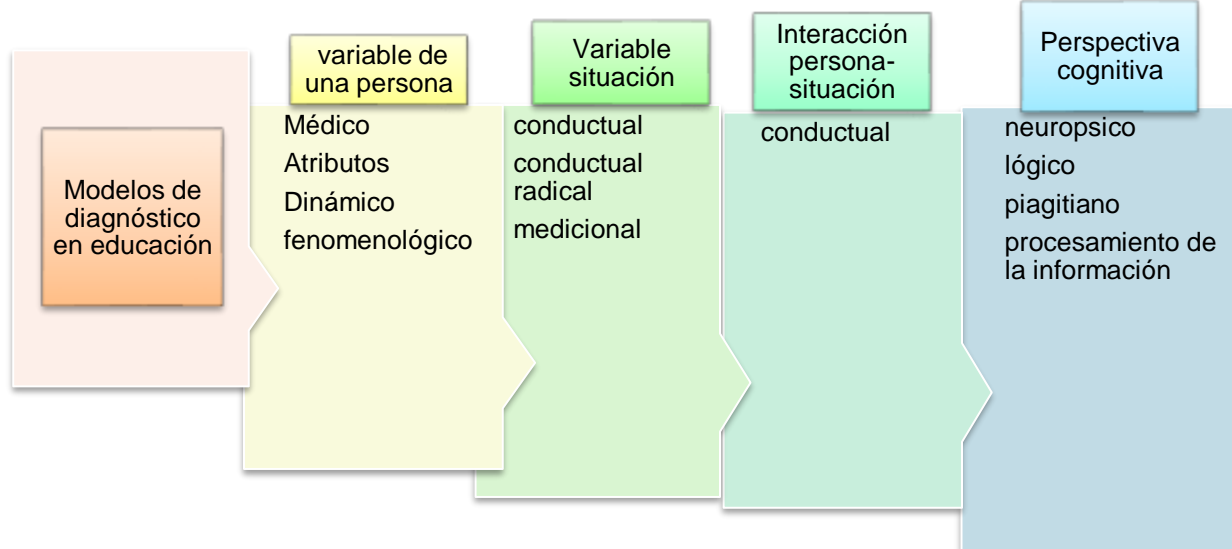


Figura 3: Modelos de diagnóstico en educación
Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse, en el esquema anterior, el modelo a elegir para el diagnóstico en educación es el cognitivo, por razones obvias y como lo señala Iglesias (2006, p. 37) “trata de conocer el funcionamiento intelectual y personal de los individuos en conductas cognitivas”. En definitiva, en este modelo se presentan las aplicaciones de la pedagogía operatoria, el potencial del aprendizaje y los estilos cognitivos en el diagnóstico escolar.

En suma, este análisis de los modelos de diagnóstico escolar centra la base al momento de realizar el diagnóstico, es decir, para establecer las condiciones de intervención preventiva, clasificadora o modificadora en el perfil del sujeto/grupo a fin de conocer las potencialidades de los alumnos.

El diagnóstico actual en la investigación

Marí Moya (2001, como se citó en García Nieto, 2007, p.100) el diagnóstico se presenta en los tres paradigmas epistemológicos de la investigación educativa. Así en el paradigma positivista/Postpositivista, el diagnóstico explica los hechos o variables apoyándose en las técnicas de la descripción, la correlación y la experimentación; para describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento del alumno dentro del contexto escolar.

Por su parte, el paradigma humanista/interpretativo apoya al diagnóstico al explicar y comprender los fenómenos, es meramente etnográfico y utiliza la observación participante, la entrevista y el estudio de casos.

Por último, el paradigma crítico, pretende mediante el diagnóstico y sobre todo desde el contexto cambiar, mejorar y transformar la práctica educativa, desde este paradigma Colás Bravo (1990, como se citó en García Nieto 2007, p. 98) “el campo de diagnóstico se convierte en una parcela especialmente en esta metodología a pesar de que, hoy día, no contamos todavía con desarrollos consistentes ni sistematizaciones teóricas”.

No obstante, cada uno de los paradigmas ha aportado al diagnóstico importantes consideraciones para la realización del mismo; a mi parecer el paradigma crítico es el de mayor envergadura para el contexto educativo; debido a que incorpora instrumentos más cualitativos y holísticos. En este sentido Díaz y Colas (1990 como se citó en García Nieto 2007, p. 101) atribuyen al paradigma crítico otras aportaciones al diagnóstico como “la incorporación de nuevas temáticas y unidades de análisis hasta ahora no tenidas suficientemente en cuenta a saber: la entrevista, observación participante, cuadernos de campo, análisis de documentos, diarios, simulación y resolución de problemas”.

Cabe destacar que dentro del área de MIDE se han realizado numerosos trabajos de investigación que alojan la estructura del diagnóstico, ya sea por el diseño o por la construcción de instrumentos, campos y temas enfocados en sí mismos como la Lectoescritura, pensamiento matemático, estilos de aprendizaje, habilidades sociales, auto concepto, entre otros.

Innovaciones metodológicas del diagnóstico

En la actualidad se vienen proponiendo nuevas alternativas metodológicas, a fin de que el diagnóstico se impulse con mayor eficiencia y eficacia. Están emergiendo como propuestas innovadoras: Alternative assessment, performance assessment, authentic assessment, portafolio, entre otras.

De acuerdo con De la Orden y Cols (1994, como se citó en García Nieto, 2007, p. 103) estas evaluaciones son:

El desarrollo de una nueva generación de test diagnóstico no tiende simplemente a conseguirlos mismos fines que las pruebas tradicionales con mayor perfección y eficiencia, sino que, a partir de una nueva reconceptualización de los propósitos de los test, en general y de la nueva función evaluativa, apunta a tener una evaluación diferente de cada sujeto para responder a la mejor de la instrucción.

En resumen, a diferencia de los test convencionales, en los que se proponen ítems de elección múltiple; se busca que el alumno sea quién genere y emita respuestas acordes a planteamientos o problemas estrechamente relacionadas con la tarea real educativa, mediante el empleo de habilidades, estrategias, competencias cognitivas y metacognitivas. Desde la perspectiva de Sobrado (2002, como se citó en García Nieto, 2007, p.102) esta innovación diagnóstica constituye:

Una modalidad de diagnóstico que incluye procedimientos didácticos, ya que fijan valoraciones de los resultados que se estiman como criterios de los proyectos a conseguir (logro de los objetivos de aprendizaje) y también métodos clínicos, pues generan una valoración continua revisable en breves períodos temporales y que modifica constantemente las decisiones de la intervención.

Finalmente, estas innovaciones metodológicas de diagnóstico pretenden una forma de valoración educativa más completa renovando las antiguas evaluaciones diagnósticas. A continuación, se presenta un ejemplo de diagnóstico educativo que realicé al iniciar el presente ciclo escolar, claro está que no es como el diagnóstico innovador que se menciona arriba; pero por lo menos ya se encuentra en proceso de cambio.



**GOBIERNO DEL ESTADO DE DURANGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

ESCUELA PRIMARIA "MOISES SAENZ" T.M. ZONA ESCOLAR: 21
CALLE ITALIA Y COSTA RICA S/N C.P. 34165 SECTOR EDUCATIVO: 02
CLAVE: 10EPR0410F CICLO ESCOLAR: 2016 – 2017

INFORME DE LA PRUEBA DE DIAGNÓSTICO DEL GRUPO DE 2º GRADO SECCIÓN "A"

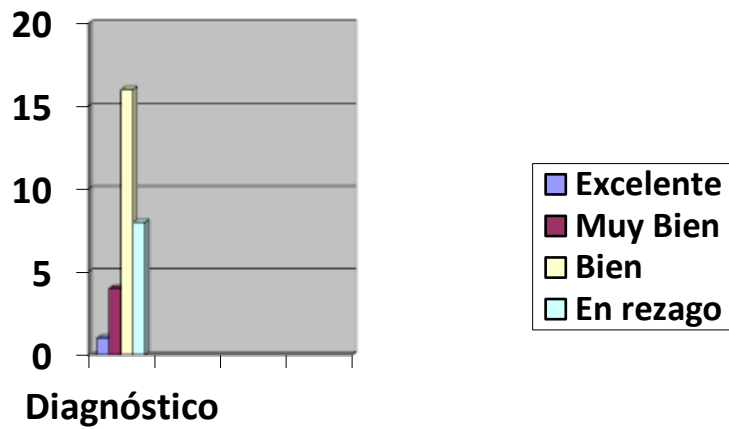
Al iniciar el presente ciclo escolar, se aplicó un instrumento de evaluación en el cual se contemplaron las asignaturas de español, matemáticas, exploración de la naturaleza y la sociedad para conocer el nivel de aprendizaje del grupo e identificar las fortalezas y debilidades de los alumnos.

En la Asignatura de Español se destaca un promedio general de 7.8. Visualizando que en los niveles conceptuales silábico alfabético se encuentran 4 alumnos y en el alfabético 24.

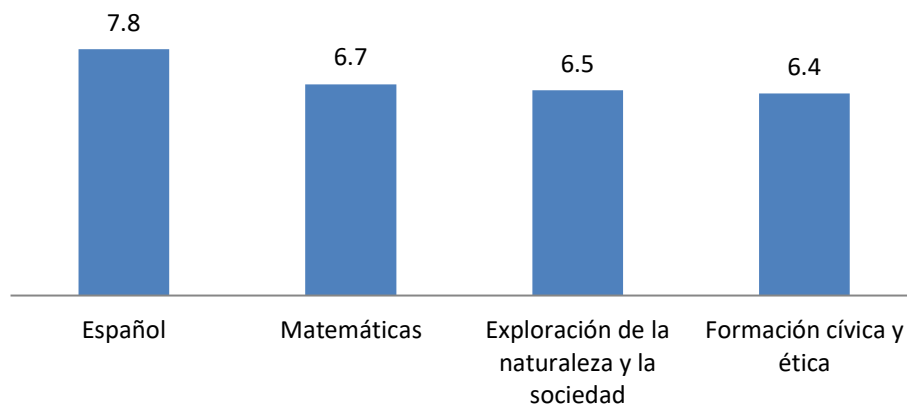
- En la asignatura de Matemáticas, se observa un promedio grupal de 6.7.
- En la asignatura de exploración de la naturaleza y la sociedad se aprecia un promedio general de 6.5.
- En tanto que en la asignatura de Formación cívica y ética se observa un promedio de 6.4.

A continuación, se muestran los resultados anteriores en la gráfica de aprovechamiento.

GRÁFICA DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO DEL GRUPO DE 2º "A"



RESULTADOS DE DIAGNÓSTICO



Donde dichos resultados se describen de manera cualitativa en la tabla 1.

Tabla 1
Resultados cualitativos del diagnóstico.

EXCELENTE 9 a 10	MUY BIEN 8 a 8.9	BIEN 7 a 7.9	NECESIDADES DE APOYO 6 a 6.9	EN RIEZGO DE REZAGO < de 6
Daniela Suhey De La Cruz Telles	Joel Gamaliel López Medina Adán Gerardo Juárez Rentería Yoselin Julissa Vidaña Sánchez Oscar Isaías Tinoco Rosales	Luis Sergio Burgoa Díaz María Fernanda Ramos Soto José Ary Torres Castro	Díaz Hernández Iker Andrés Escamilla Romero Christian Jaciel Herrera García Francisco Roel Herrera Luna Diego Eduardo López Flores Hilda Maite Reyes Rodríguez Dorian Armando Salazar Martínez Humberto Jesús Sánchez Bonilla Stephany Vázquez Monreal Saúl Hernández Castelo Luna Vanessa Delgado Cirilo Luis Daniel Castañeda Jara Ángel Gabriel	Alfredo González Gallegos Jesús Roberto Rueda Chacón Ángel Ernesto Silva Rivas Anyeline Rosales Bailón
1	4	3	12	4

Ahora bien, al situar en los niveles conceptuales a los alumnos de segundo grado se observan los resultados en la tabla 2.

Tabla 2
Niveles conceptuales de escritura.

Presilábico	Silábico	Silábico/alfabético	Alfabético
0	0	4	20

Es por ello, que mi planeación y plan de trabajo radicará principalmente en fortalecer las debilidades, mejorar el nivel de aprovechamiento del grupo y reducir el rezago mediante las siguientes acciones:

- Buscar y aplicar las estrategias para consolidar el proceso de lecto-escritura, el lógico-matemático y el espacial.
- Desarrollar el hábito, el gusto y la comprensión de la lectura.
- Introducir las matemáticas como una herramienta para la vida diaria y contextualizar el espacio familiar, comunitario y/o regional.

- Avanzar en la adquisición de la lectoescritura y conteo oral y escrito de la serie numérica.

En suma, los contenidos a fortalecer como prioridad de los aprendizajes para este grado se relacionarán con la lectura, la escritura y avance en la serie numérica. Por su parte, los contenidos a innovar se encuentran inmersos de igual forma en los mismos aspectos de lectura, Escritura y conteo tanto oral, como escrito de la serie numérica (García Nieto, 2007)

Conclusiones

En suma, se infiere con la exposición de este trabajo que el diagnóstico pretende conocer sistemática y científicamente los fenómenos educativos a fin de intervenir de manera adecuada sobre ellos históricamente desde la década de los 70's como diagnóstico pedagógico; en los 90's como diagnóstico en educación y actualmente como evaluación psicopedagógica.

La contribución más importante, sin duda del diagnóstico es la que trata de afrontar la realidad educativa después de conocerla previamente y en profundidad; para educar, enseñar, orientar a un alumno después de conocer sus potencialidades para el aprendizaje, adaptándole a sus posibilidades reales.

Es preciso, en relación con la investigación en educación aplicar el diagnóstico a campos, que se encuentran incipientemente explorados, como la inteligencia emocional, los retos y demandas socioeducativas actuales y las dimensiones implicadas en las competencias curriculares.

En ese sentido, se debe profundizar en la comprensión del comportamiento del ser humano en relación a lo sano, constructivo y potenciador del aprendizaje versus, en lo patológico y limitador; el investigador debe adentrarse al campo de la psicología cognitiva y procesamiento de la información, terreno llano con diversas dificultades.

Referencias

- García Nieto, N. (2007). Marco de referencia actual para el diagnóstico pedagógico. *Tendencias pedagógicas*, 110.
- Iglesias Cortizas, M. J. (2006). *Diagnóstico escolar. Toría, ámbitos y técnicas*. (J. L. Posadas, Ed.) Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- RIACES, R. I. (2004). [www.procalidad.gob.pe](http://procalidad.gob.pe). Obtenido de [www.procalidad.gob.pe](http://procalidad.gob.pe): <http://procalidad.gob.pe/documentos/tabla/GLOSARIO-de-terminos.pdf>

EDUCACIÓN ¿DERECHO³ O MERCANCÍA? a PROPÓSITO DEL IMPERATIVO DE CALIDAD TOTAL

Jacqueline Zapata

Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

Este texto sustenta que la *educación es un derecho no una mercancía*. Un derecho indeclinable, incondicional – anterior a toda concesión-, y por ende, de ningún modo, al servicio del poder económico o político –y ya ni siquiera al poder epistémico. Es un derecho inalienable que tiene que ver con el derecho a la vida y, a la libertad. Efectivamente, se trata del derecho a la educación –que es, en y por principio, sabiduría y libertad creadoras-, justo la educación que corresponde a la dignidad de la bondad de la vida. La educación responsable de abrir todos los espacios, por más inauditos que sean, para que el potencial creador de cada niño, niña, joven, profesor(a), pueda acaecer en libertad, en plenitud. De ahí, que, por justicia poética, esta educación sea inconfundible con instrucción, escolarización, disciplinarización. Y, desde tal distinción, esta es la educación que jamás podría estar a la venta, aunque potenciales inversores –aquellos que ordenan el mundo, v.gr.-, pretendiensen, aún vía el impulso de su ley de calidad total y de sus reformas biopoderosas, *cuasi* mortales, convertirla no ya en <una fuente de capital humano, sino en una fuente de capitales, en un gran negocio> en una corporatocracia global. No, no, la educación no es una mercancía –ya que, por ser, en y por principio sabiduría y libertad poéticas, es *por principio* inalcanzable por el capital.

Abstract

The following text sustains that education is a right, not a merchandise. An indeclinable, unconditional –prior to any concession– right, and thus, by no means at the service of economical or political power – not even epistemic power. It is an inalienable right which has to do with the right to life and liberty. Yes, this is about the right to education –which is, to begin with and by principle, creative wisdom and liberty–, precisely the education that corresponds to the dignity of life's goodness. The responsible education of opening all spaces, no matter how outrageous, so that the creative potential in every child, boy or girl, youngster, teacher, can happen in freedom, fully. Thus, for the sake of poetic justice, this education must not be confused with schooling, instruction, disciplining. And from such distinction, this is the education that could never be for sale, even if potential investors –those who rule the world, e.g.– would attempt, even through the thrust of their total quality law, and their biopowerful quasi-mortal reforms, to convert it <not even in a source of human capital, in a source of money, a big business>, into a global corporatocracy. No, no, education is not a merchandise – and because it is, to begin with and by principle, poetic wisdom and liberty, it is unreachable to big money.

³La educación como derecho refiere aquí a un derecho indeclinable, incondicional –anterior a toda concesión. Un derecho que no está al servicio del poder político o económico. Un derecho que al decir de Emmanuel Levinas – respecto de los derechos humanos, fundamentales (en *L'indivisibilité des droits del homme*. Fribourg: Editions. Universitaires, 1985), trasciende «lo que la naturaleza pura puede comportar de inhumano y el cuerpo social de necesidades ciegas».

Vivimos tiempos en los que la economía global, y su compañero político, el neoliberalismo avasallan todo espacio, y ya no sólo geográfico, sino social, laboral, educativo. ¡Qué calamidad! La economía global, que no es el todo del mundo, (como si lo fuera) tiende a organizarlo, ordenarlo. ¿Será porque es «la ciencia social matemáticamente más avanzada»? ¿la razón matemática le habrá dado legitimidad, legalidad –siquiera-para tiranizar este mundo? No, no hay algo que le de legalidad, menos legitimidad. La economía tiende a imponerse como el criterio omnicomprensivo del mundo porque es –como dijera Edgar Morín- «la ciencia social humanamente más atrasada».

Paradoja mortal ¿cómo es que hemos dejado (muy en particular en los espacios de las humanidades, de la educación universitaria, de la educación el profesorado, v.gr.) «...que una ciencia humanamente ‘atrasada’ organice este mundo en un nuevo orden internacional en el que de manera ‘natural’ se inscriben las naciones y sus ciudadanos»? No, no es que dejemos que esto, sin más, ocurra. La fuerza económico-imperial no pide permiso, no cuenta con nosotros. En efecto, «un Norte revuelto y brutal» que desprecia lo humano y quiere su sangre, se vale de un capitalismo total para homogeneizar el mundo, totalizar el mercado, y privatizar los servicios públicos de todo el orbe –a costa de lo que sea: el gran capital es primero.

Ese capitalismo total vulnera el medio ambiente, no respeta la tierra –nunca podría apreciarla como lo que es: «casa y jardín de la humanidad». Tampoco respeta los derechos humanos, ha olvidado lo que son, más aún, nunca consideró su sentido. Tal totalitarismo –además-deniega, castiga toda acción gubernamental que está a favor de la justicia social. El capitalismo tan sólo se preocupa por extender su dominio comercial, jamás se preocuparía por mejorar las condiciones de vida de los seres de este planeta. Claro, la economía global, o el capitalismo rapaz no son muestras de lo humano, aunque, paradójicamente sí lo sean. Son humanas, “demasiado humanas” tanto que han perdido lo propio de la especie, su dignidad. Tal vez por eso la avasallan. La ignominia –no importa, dirán, v.gr., sus ideólogos.

Capitalismo total, terrorismo sofisticado, cruzada letal, que de pronto aparece en el flagrante desequilibrio económico y social entre países y grupos sociales, en la mayoría absoluta de las corporaciones económicas frente a las economías nacionales, y aun atrocemente en la intervención militar de los pueblos. La mundialización del capitalismo confunde el crecimiento económico con el incremento de mercados o dominio comercial, con la competitividad, con la ley del más fuerte, con la sobrevivencia, con la oquedad.

El neoliberalismo es su estrategia política, a su través, como bien advierte Pedro Hernández en su texto *Impacto de la globalización en las políticas educativas*, «el capital monopólico, las burocracias políticas o las élites gubernamentales de las grandes potencias se adaptan al contexto de la globalización y promueven una forma de inserción de las naciones, las comunidades y los individuos en ella y un modo particular de regulación mundial en su seno» (2002:3).⁴ La economía y la política neoliberal quieren hacer de todo hombre y mujer, simples entes sojuzgados, en primer lugar, por un afán de lucro. Hacen –nos dice J. Sánchez (1999) en *Ética y Poder*- que esa su motivación dominante y primaria, impelen porque sea la guía de su actuar diario. De acuerdo con tal postulado, los gobiernos –al impulsarlo-, responden, además, con la normatividad social correspondiente.

Tales instancias gubernamentales, vale decir, son aliadas –por gusto o presión –de las hegemonías internacionales que, a la letra de *Ética y Poder*, «obligan a internalizar, como si fuera nuestra propia decisión, el deseo ilimitado del lucro como absoluto y definitivo. Sin embargo, para la mayoría de la población esta aspiración, no es más que una quimera, pues

⁴Esta advertencia de P. Hernández es alusiva al decir de Amartya Sen (Premio Nobel de Economía 2000), legible en La Jornada. 1 de febrero, 2002.

las posibilidades reales de alcanzar el éxito económico son mínimas, dado que las minorías que controlan el poder son cada vez más hegemónicas y no permiten el acceso a la élite a quien no esté dispuesto a seguir sus reglas. De esta forma la sociedad en general está dirigida y manipulada para ir detrás de un espejismo», de acuerdo con J. Sánchez (1999:82).

Y, qué tiene que ver este afán económico y político neoliberal con la administración pública, específicamente con la administración 'educativa' que desde hace tiempo impele por la calidad total de los 'servicios educativos', por la certificación de las escuelas, los institutos, las universidades. Y con su oleada reformista, viene a quebrantar los derechos laborales de los profesores, a impulsar la competitividad –a ultranza- de los estudiantes –y de los académicos (en aras de bonos des-compensatorios al salario topado desde hace décadas). A nadie se oculta ya que la economía neoliberal busca reducir el gasto social al comercializar programas que en su tiempo eran responsabilidad de los gobiernos nacionales. Esa economía quiere de-fin-ir el sentido de todos los espacios de la vida social. Y al parecer, muy en especial, lo propio de los espacios 'educativos'.

¿Por qué la oleada mundial en aras de la reforma de los sistemas educativos? ¿Por qué los administradores públicos instan –desde hace algunas décadas- por implementar sistemas de calidad en las instituciones educativas? ¿Por qué se ha apremiado por la calidad total en la educación? ¿A qué vino el apuro por la definición de modelos para la evaluación de la calidad educativa –de profesores, estudiantes y escuelas? ¿Por qué fue la urgencia respecto de la certificación de las instituciones académicas? Graves cuestiones. Sí que es preciso saber la respuesta y, más que urgente es decidir afrontarla –desde una posición propia, digna.

Frente a la cuestión, ¿por qué se busca reformar los sistemas educativos? Ya hace tiempo, en el Foro Social de Salamanca por la Educación y la Cultura (Marzo, 2002), organizado por la agrupación internacional de estudiantes (del movimiento europeo *La educación no está en venta*) se dieron 'insólitas' respuestas. Exponemos aquí una de ellas:

Potenciales inversores han valorado las escuelas del Reino Unido en 25 billones de libras esterlinas. El sistema educativo estadounidense fue valorado en 700 billones de dólares. A nivel mundial, la educación está valorada en trillones de dólares (los datos exactos proceden de la OCDE). Si un país pudiese sacar beneficios de una porción de este 'mercado', su economía podría superar la crisis y asegurarse una gran ventaja en la 'competencia' con otros países. Cada vez más, la educación es no sólo una fuente de capital humano, sino una fuente de capitales, un gran negocio»

Frente a este mercantilismo sí que es urgente decidir, tomar posición –en la universidad, espacio educativo, que para ser tal tendría que ser sin condición, recordamos con J. Derrida (2002). Es urgente decidir en los espacios del Derecho, en los espacios de las humanidades. Espacios educativos en los que cabe decir todo, en los que la multidiscursividad racional hace tiempo que mostró su sinsentido al seguir, sin más, el juego del mito de la razón, y de su fuerza, esto es, de la fuerza de la razón económica y política desleal al ser humano. Es preciso decidir sobre todo porque el neoliberalismo trae consigo una fuerte tendencia a recuperar a intelectuales y académicos, a cooptarles como voces que manifiesten abiertamente su conformidad con la ideología, con la política del capital total. Por ello, convendría recordar, en la Universidad –en los espacios de las humanidades, en especial-, ¿quiénes somos? ¿de dónde venimos? Y, entonces prever, ¿a dónde vamos?

Es preciso rememorarle ahora, que la oleada mundial reformista de la "educación" trae consigo el imperativo de la calidad total, tan propio de la economía neoliberal. Esto es, la exigencia que lleva a concebir la educación como una mercancía, o como una inversión que debe ser rentable, adaptable a las demandas del mercado. No, esta concepción no

corresponde al sentido profundo de la educación, porque en principio olvida que la educación es un Derecho humano, un Derecho social que *no está a la venta*.

Efectivamente, la educación es un Derecho inalienable. Porque es un derecho que tiene que ver con el derecho a la vida y a la libertad, con el respeto serio, profundo a la dignidad humana. En este sentido la educación –cual sabiduría y libertad creadoras- es un derecho incondicional. Es decir, es un Derecho (como dijera E. Levinas (1985) respecto de los derechos reivindicados como derechos humanos) más legítimo que cualquier legislación, más justo que cualquier justificación. Y es así, porque el Derecho a la educación, al que aquí apelamos, es el Derecho a una educación sabia, libre, po-ética. A una educación que deja ser, vivir, crear, dar; y que en y por principio deja aprender, es decir, pensar, sentir, crear, dar –al mundo, a la humanidad y a la vida, lo mejor de sí

Sí, apelamos aquí a esa educación que trasciende las exigencias del mito de la razón (de la razón de la fuerza, la razón del capital) –y de su compañero de político, el poder epistémico. En otras palabras, hablamos del Derecho a una educación irreductible a simple instrucción, llana enculturación, mera escolarización. Es decir, nos referimos a esa educación que, ya en todo sentido, deja aprender a cuidar de sí, que deja ser el artesano de la belleza de la propia vida, hasta darle la forma más hermosa posible. Que deja hacer de ella toda una obra de arte. Y, en concomitancia apelamos a un Derecho anterior «... a toda concesión, a toda tradición, a toda jurisprudencia, a toda distribución de privilegios, (...), de títulos, a toda consagración por una voluntad que pretendería abusivamente ser tomada por razón» (E. Levinas (1985:4).

El Derecho a esa educación, es un Derecho indeclinable –porque es el Derecho a una educación no instrumental, no servicial. Por ello este Derecho no tiene que ser conferido, ya que como el Derecho a la vida y a la libertad es independiente de toda confrontación. Justo porque al ser una educación que deja ser, pensar, vivir... respeta la unicidad y, a la par, la alteridad humana. En este sentido, este Derecho expresa la suspensión de toda referencia teórico-técnica, procedentes de morfismos epistémicos que tienden a con-formar a un yo individual, solipsista, egótico. Y a la vez, a negar o capturar (lo cual es imposible) lo otro.

El Derecho a una educación –que es *poíesis*⁵- es «desgarramiento y suspensión –o (justamente) libertad (que no es ya más una abstracción cualquiera» «Porque es el Derecho que corresponde a la singularidad absoluta de la persona. Esto es, corresponde a aquello que la torna no intercambiable, que la hace incomparable, única. «Unicidad (al decir de E. Levinas), más allá de la individualidad de individuos múltiples en su género. Unicidad no en razón de algún signo distintivo que serviría de diferencia específica o individualizante» (E. Levinas, 1984:5). Por ello, el Derecho a la educación afirma a cada ser humano como objetivo único del mundo.

El Derecho a la educación sabia, libre, *poiética*, traduce el Derecho incondicional a la libertad humana, es decir, el Derecho a la libertad de cada uno. Un Derecho que no puede ser ofuscado por el Derecho del otro, porque en el fondo no supone el principio de guerra entre libertades múltiples, conflicto susceptible de resolver por la justicia –como habría de sugerir, por otro lado, la historia. Empero ya decía P. Ricoeur (2000) que la justicia (formal)⁶ no deja de ser una cierta limitación del Derecho, de la libertad. La limitación del Derecho por la justicia

⁵ De acuerdo con nuestra propuesta en el libro *Poiesis educativa*.

⁶ La justicia formal como es sabido se sustenta en la heurística de la regla de oro y, así en la lógica de la verdad por correspondencia, y sus afanes de equivalencia y reciprocidad (en sentido positivo o negativo). Empero, otra posibilidad deriva de la justicia poética, la cual sobrepasa aquella lógica, para sostenerse en la poética –del amor que da sin condición, del amor que da –porque le ha sido dado- del amor que da, sin esperar.

(formal) es resultado, sin duda, del trato al ser humano como objeto comparable, sometido a la balanza de aquella, convertido en presa del cálculo –científico, epistémico, político, económico, social. En dirección distinta de este (mal)trato, de esta violencia aducimos que la educación es un Derecho, empero, un Derecho situado más allá de la justicia (formal), y de la ley. Y, entonces más cerca –de nosotros(as).

Apuntamos aquí hacia el Derecho que no procede de una voluntad libre, que virtual y realmente niega la libertad de otro, mediante un arreglo justo (formal) que no es más que una mutua limitación. Por el contrario, nos dirigimos a un Derecho que proviene de la libertad que es desinterés, de la libertad que procede del amor (del amor que es canto, poema, vida, del amor que da, que es don, donación continua, arte vital). Entonces la referencia es hacia un Derecho que puede acceder a una dignidad a la que accede el derecho justo –que supone el respeto a las leyes universales. Que accede y corresponde a <la dignidad de la bondad de la vida>, sencillamente. Es el Derecho que se abre al encuentro del uno y el otro, del uno frente al otro.

El Derecho que responde al hecho de que cada ser se erija como único en su género, y así, como absolutamente diferente de todos los otros. Singularidad, unicidad y, diferencia. La diferencia que se muestra en la no-in-diferencia al otro, apreciamos con E. Levinas. En virtud de la cual el otro concierne al yo, le importa como alguien del que tiene que responder. No in-diferencia que es solidaridad, fraternidad, «bondad original». «Bondad en la paz» (decimos también con E. Levinas), ejercicio de la libertad, «en la cual el yo se desprende de su vuelta a sí», de su egoísmo de ente, que persevera en su ser, para responder del otro, para defender los derechos del otro (del hermano), que también son los propios.

Esa bondad original es el principio, el soporte de la libertad. El sustento del Derecho incondicional a la educación –que no es más instrucción, sino precisamente sabiduría y libertad. Desde esta base sostenemos que la educación es un Derecho –que no una mercancía. Es un Derecho que sustentado en el principio referido encuentra un alcance y una estabilidad inalterables, mejores de las que garantiza el ‘Estado’ neoliberal.

‘Estado’ que (junto con el BM, el FMI, la OMC –y las élites financieras) exige(n) «calidad en la educación» ¿Vaya exigencia! ¿Quién no querría una educación de calidad? Claro, si por calidad se quisiera decir apertura, libertad para aprender, pensar, ser, vivir, crear, dar. O bien, si se quisiera decir calidez, respeto a la diferencia, solidaridad, responsabilidad, compromiso vital. En otros términos, si quisiera decir afabilidad, sensibilidad, sabiduría. En suma, todos queremos una educación de calidad si por tal se apunta a la posibilidad de corresponder a la dignidad personal de cada ser humano, sea estudiante, profesor, o profesional de la educación, esto es, de cada ser que da vida y sentido a la tarea de educar(nos). Un quehacer excelente (bien distinto del hacer o producir habituales) que se imbrica con aquél que nos permite llegar a ser con los congéneres.

Empero, si la ‘calidad’ exigida es tan sólo un «valor agregado» (tal cual se entiende desde el lenguaje administrativo de la calidad total) de la tarea, que así sin más se ve reducida a servicio mercantil, hemos de subrayar que no corresponde. No, porque evidentemente el tropo calidad vinculado en forma simple a la lectura empresarial lleva a considerar a «la educación como una empresa que necesariamente debe demostrar su eficiencia, eficacia y rentabilidad (dimensiones básicas de la calidad, según el lenguaje administrativo)» – advertimos con P. Hernández. No, no, no la educación que en efecto es tal (esto es, cuando no es llano y banal adiestramiento) no tiene que demostrar nada. La educación da, se da, es don –que no cabe en ningún esquema, de modo que ningún precio podría corresponderle, ninguna evaluación podría dar cuenta de ella. Es un don –reitero- inabarcable por ninguna certificación.

La educación no es una mercancía, es un Derecho humano, un Derecho más que social, vital. He aquí el gran olvido de la administración de calidad total. Esa calidad que no quiere desperdicios –o fracasos escolares. Evidentemente nadie los querría. Por ende, vale subrayar que la educación que se precia de serlo, no deja fracasar a nada, ni a nadie. La educación es cuidado, cultivo de sí –y de los demás. La educación es un Derecho que lejos de nacer de una concesión de la sociedad política –como antes advertíamos-, ha de ser por ésta consagrado y garantizado. La educación es un privilegio fundamental de cada ser humano por el hecho de serlo. La educación como Derecho se sustenta en la dignidad de la bondad –según entrevistamos antes. Dignidad que sobrepasa a todo objeto del deseo humano. La educación es un Derecho humano que cual Derecho a la vida, a la libertad (esa que arraiga en la fraternidad) ... tiene(n) su fuente en el espíritu humano que florece y se renueva sin cesar –rememoramos con J. B. Barba (1999), a través de su obra *Educación para los derechos humanos*.

Los derechos humanos se instituyen para que toda acción social encaminada a coadyuvar en la formación humana no se restrinja a entrenamiento, a adiestramiento manual o intelectual. Por ello los derechos humanos, de acuerdo con J. B. Barba, son el punto de convergencia del Derecho y la educación, *locus* donde estos dos trazos espléndidos de la humanidad tienden a fundirse –sin confusión. La educación cual sabiduría y libertad creadoras,⁷ devela el sentido de los derechos humanos, y éstos a su vez, la revelan, la realizan, se recrean en ella. De acuerdo con esto, no cabe que la educación –desde una lectura económica, política o administrativa- se planteé como un gasto gubernamental significativo, y entonces busque reducirse y/o constituirse en blanco potencial para la privatización.

Las reformas necesarias para privatizar la educación pública se han estado llevando a cabo en los diferentes países de occidente. Instituciones totalitarias como la Unión Europea, la OMC o empresas privadas⁸ dictan las políticas educativas. Su discurso es claro: «La responsabilidad de la educación debe ser asumida por la industria financiera. La educación debe ser puesta al servicio de la economía». «Los sistemas de educación públicos no desaparecerán por completo, se privatizarán las entidades que produzcan beneficios, las deficitarias se mantendrán con los impuestos». «El único papel del sector público será garantizar el acceso a la educación para aquellos que nunca serán un beneficio para el mercado, y cuya exclusión de la sociedad se acentuaría mientras los demás continúan progresando». ¡Que fascismo! (Todo lo contrario de la Educación que como Derecho se sustenta en el principio de la bondad original, de la fraternidad, de la solidaridad humana).

Este fascismo extremo se halla en uno de los últimos tratados de la OMC, el GATS (Acuerdo General sobre el Comercio de los Servicios) el cual exige que los servicios públicos (estatales) como la educación y la sanidad deben ser considerados como recursos comerciales. Al quedar incluida la educación en este acuerdo⁹ se abre la puerta para la incursión de la iniciativa privada en la educación a todos los niveles y en todo el mundo. Unido a esto, la OMC ha requerido a los países miembros que abran su sector servicios a los capitales extranjeros. Mientras que las normas del GATS evitan que los gobiernos aporten subvenciones selectivas a los servicios públicos. En resumen, el GATS atenta de forma dramática contra el Derecho –inalienable- a la educación pública y de calidad social humana, vital (en los tiempos neoliberales, la educación de calidad cada vez es más cuestión del capitalismo total).

⁷ Tesis de nuestro libro *Educación, Sabiduría y Libertad*.

⁸ El presidente de la empresa anglo-germana Reed-Elsevier, [v.gr.] declaró, hace tiempo, su intención de convertirse en líder mundial del sector de la educación.

⁹ Enero 1, 2002-144, Miembros de la OMC.

Frente a ese acuerdo acentuamos –una vez más– que la Educación es un Derecho que no está en venta. Porque la educación cuando es efectivamente tal, es muestra de una calidad insuperable (incomparable con la calidad total o empresarial): la sabiduría, la libertad, la bondad originaria, la inmensa capacidad para dar –traducibles por la educación–, no son un simple valor agregado. De ahí que los terrenos de la educación, los institutos, las universidades –en el fondo– nunca podrán convertirse (en) o reducirse a simples factorías de recursos humanos –según las demandas empresariales. Los estudiantes son más que simples recursos o productos del mercado o para el mercado, ellos cuentan con potenciales humanos que pueden desplegar para el beneficio común, no sólo para la empresa.

Por ello, los espacios educativos, no podrían cultivar, sin más, el lenguaje administrativo de calidad total que plantea a la educación como un estricto servicio –público o privado– dado a unos ‘clientes’ especiales. Los estudiantes no son clientes –ni aun los que van a escuelas privadas– ni los profesores son simples prestadores de un servicio docente, ni llanos proveedores de insumos conceptuales. Los estudiantes son seres poéticos (creadores) que acogen, que eligen la tarea de estudiar, de leer, de aprender, de pensar, de crear, de dar. Una tarea demorada, que lleva tiempo, un tiempo inmensurable, justo en el que pueden llegar a ser... -con otros, en el que pueden dar-se libertad para ello, en el que pueden interpretar, pensar las obras de las distintas tradiciones del saber, re-creándolas con nuevos trazos. Y, los profesores también son seres que profesan, que buscan verdad, y en tal búsqueda participan, acompañan la aventura humana. Son educadores, *magisters* que dejan aprender, pensar, ser, vivir, crear, dar.

Ahora que los administradores de la educación también son seres humanos, antes que expertos de tecnoélite, de ahí que de decidirlo podrían poner en juego lo más propio de sí: la posibilidad de pensar, de ser, de crear, de dar-se libertad para proseguir su tarea. Una tarea importante que no, no, no tendría que ser simplemente función al servicio del gran capital. Administrar en educación tendría que ser, justamente, un quehacer trazado para corresponder a todos aquellos que dan vida y sentido a las organizaciones académicas. La faena administrativa ha de corresponder con excelencia (más que con estricta calidad, cual valor agregado al servicio) a la dignidad humana, a la dignidad de la bondad. Ha de ser una praxis de belleza libre e intravesable, porque administrar en educación no es cualquier servicio, no es mero servicio, menos simple mercancía a la venta.

Si la educación es tarea que da, que es don. Así que administrar en educación no podría más que corresponder a este don. Administrar en educación es también dar, es saber acompañar (que no obstruir o limitar) la andanza humana. Administrar en educación ha de ser Don de sí. Para intentarlo cabe la apertura, vale buscar, andar en pos del encuentro de «...un significado más amplio de calidad en la educación» como hace C. Arriaga –de modo un tanto atípico, en la Revista *La calidad en la educación*. Es preciso, como él ya lo hace, detenerse y pensar, «... profundizar en los porqués y para qué es la enseñanza, porque de no hacerlo corremos el riesgo de contribuir in-deliberada-mente en el troquelamiento cada vez más fino y agudo de la deshumanización» (C. Arriaga, 2001:7).

La educación es tarea incesante, movimiento perene, transformación constante, cambio continuo –en aras siempre del reencuentro de lo más propio de lo humano: su dignidad, su valía inconmensurable, incomparable, invaluable incertificable. El cambio, el dinamismo es interno, no requiere de empujes externos, sean administrativos, políticos o económicos. La educación nunca podría ponerse al servicio de la economía –o de alguna otra fuerza. El carácter in-humano de la economía neoliberal no va con la dignidad de la tarea educativa. Más aún el fondo, el elemento de la educación es la sabiduría (que no la epistemología) y la libertad.

La libertad que deviene del desinterés, de la bondad original. Y las notas de este movimiento andante, vivace y libre – son la alegría, cual cultivo de si –el amor, el amor que busca y procura el bien de los demás. De modo que sí, sí a la paz, porque «otra educación es posible». Sí, sí es posible una educación... sin condición. Es posible una educación no in-diferente, una educación que cual Derecho humano sea auténtica bondad, innegable libertad.

Referencias

- ARRIAGA, Carlos. "Hacia significado más amplio de la calidad en Educación". En *Revista Mexicana de la Calidad en la Educación*. No. 1, Julio-Diciembre. Fundap. México, 2001, pp. 3-10.
- BARBA, José Bonifacio. *Educación para los derechos humanos*. FCE. México, 1999.
- DERRIDA, Jacques. *Universidad sin condición*. Trotta. Madrid, 2002.
- HERNÁNDEZ, Pedro. "Impacto de la globalización en las políticas educativas". En *Actas del Primer Congreso de La Educación Pública en la Ciudad de México. Hacia una alternativa democrática*. Recuperado en <http://www.df.gob.mx/virtual/altedu/globalización.html>; 2002. <http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx>.
- LEVINAS, Emmanuel. *L'indivisibilité des droits de l'homme*. Editions Universitaires. Fribourg, 1985.
- RICOEUR, Paul. *Amor y justicia*. Tr. Tomás Domingo Moratalla. Caparrós Editores. Madrid, 2000
- SÁNCHEZ, Jorge. *Ética y poder*. Porrúa. México, 1999, p. 82.
- ZAPATA, Jacqueline. *Poésis Educativa*. Edic. Fundap. México, 2003
- _____. "La educación sabia, libre –trasciende al mito de la razón y al poder epistémico". En *La educación para pensar-se*. Fundap. México, 2008
- _____. *Educación, Sabiduría y Libertad*. Fundap. México, 2010

La FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN EL ESTADO DE DURANGO

Enrique Ortega Rocha
IUNAES – UNID - ReDIE
Adla Jaik Dipp
IUNAES - ReDIE

Resumen

La temática que se aborda en este artículo es la relativa a los procesos de formación de investigadores educativos, para ello se hace una contextualización del entorno formativo de la investigación en México, iniciando con explicar la importancia y vinculación existente entre la educación de calidad como premisa para formar recursos humanos de alto nivel que se aboquen a la investigación, y el desarrollo del país. Se presenta especialmente la importancia de la investigación educativa como fundamento para el logro de la calidad educativa y se hace una reflexión sobre la situación que en México prevalece en cuanto a nuestra posibilidad de hacer investigación educativa dada la escasez de investigadores en esta área, lo que afirma y acentúa la necesidad de formación de investigadores educativos, finalmente se presentan las vías que en Durango se han abierto para la formación de investigadores educativos y que en relación al total nacional el "inventario" de investigadores educativos se ha incrementado significativamente en los últimos años

Palabras clave: Investigación educativa, educación de calidad, investigación y educación

Abstract

The theme that is addressed in this article is related to the processes of training of educational researchers, to do a contextualization of the training environment of research in Mexico, starting with explaining the importance and linkage between quality education as a premise To train high-level human resources to engage in research, and the country's development. The importance of educational research as a basis for the achievement of educational quality is presented, and a reflection is made on the situation prevailing in Mexico regarding our possibility of doing educational research given the scarcity of researchers in this area. Affirms and accentuates the need for training of educational researchers, finally presents the routes that have been opened in Durango for the training of educational researchers and that in relation to the national total the "inventory" of educational researchers has increased significantly in recent years

Keywords: Educational research, quality education, research and education

La educación de calidad

México es un país con una inmensa riqueza, privilegiado como pocos en cuanto a recursos materiales, en forma tal que todos los mexicanos debíamos de gozar de un bienestar satisfactorio, sin embargo, de los 120 millones de habitantes que tiene el país, tenemos alrededor de 54 millones en pobreza y de ellos 15 millones en pobreza extrema. Esto es inconcebible y nos dice claramente que algo no estamos haciendo bien, muy particularmente no estamos administrando bien nuestra riqueza, países como Japón, Corea del Sur, Suecia, Suiza tiene mucho menos que nosotros y están varias veces mejor que nosotros.

¿A qué se debe esto? Obviamente que, a muchas causas, sin embargo, puede señalarse que ante la pregunta hecha a la presidenta de Suecia de cómo había hecho esa nación para tener tan excelentes niveles de desarrollo su respuesta fue, hicimos tres cosas: Educación, educación, educación

La educación por sí misma no logra el desarrollo, pero sin educación no hay desarrollo señala Oppenheimer (2010), a esto agregaríamos el calificativo que la educación debe ser de calidad para generar ese desarrollo, tal es el caso de países como Corea del Sur que en 1995 el producto interno bruto/cápita de Argentina y Venezuela era 10 veces mayor que Corea y el de México 5 veces. Hoy en día el PBI/cápita de Corea es el doble del de México (27000-14300 millones), ¿qué fue lo que hizo Corea en estos años?, no otra cosa que apostarle a la educación de calidad.

La educación de calidad permitió a varios países asiáticos generar recursos humanos de alto nivel, que consecuentemente los llevó a realizar investigación en varios campos, particularmente el tecnológico, que a su vez generó innovación y patentes para colocar productos en el mercado internacional, con la consecuente atracción de flujos de capital que permitió sacar a la población de esos países de la pobreza en que vivían.

Los resultados de la inversión coreana en educación son más que evidentes si se observan los siguientes datos proporcionados por Oppenheimer (2010) en su libro ¡Basta de historias!

Corea del sur registra unas 7500 patentes por año en Estados Unidos, el mercado más grande del mundo. Brasil, el país latinoamericano que más patentes registra en EUA, logra la aprobación de unas 100 por año, México 55, Argentina 30, Venezuela 14, Chile 13, Colombia 12 y Cuba 6.

Las patentes registradas a nivel mundial presentan la siguiente información:

En 2008, Corea del sur registró 80 000 patentes a nivel mundial, contra 582 de Brasil, 325 de México, 79 de Argentina, 87 de Cuba, 12 de Colombia, 9 de Costa Rica, 7 de Perú, y 2 de Ecuador.

El ranking internacional de las 200 mejores universidades del mundo realizado por “El suplemento de educación superior del Times de Londres” está encabezado por la Universidad de Harvard, e incluye una sola universidad latinoamericana, casi al final de la lista. Se trata de la UNAM, que está en el puesto 190.

Según el ranking de la Universidad Jiao Tong de China, no hay ninguna universidad latinoamericana entre las 100 mejores del mundo. O sea, aunque México y Brasil se ubican entre las 12 economías más grandes del mundo, solo tienen una universidad en el ranking londinense, y está en los últimos lugares. En comparación hay varias universidades de China, India, Corea del sur e Israel en la lista (Oppenheimer, 2010).

Un dato más, los jóvenes que están en la universidad: en México es el 24%, en Brasil el 20%, Colombia 25%, Chile 42%, Perú 31. Los países industrializados en promedio tienen el

69%; La economía del conocimiento requiere que los países tengan por lo menos 12 años de educación formal para poder competir, en Latinoamérica el promedio de escolaridad es apenas de 6 años.

La calidad de la educación en México y la investigación educativa

Todo esto nos habla de una realidad y ante ello se hace necesario reflexionar sobre nuestra situación educativa, las preguntas surgen de inmediato, ¿Existe en México una problemática educativa? ¿Cuál es? ¿En qué consiste el problema de fondo de nuestra realidad educativa?

La respuesta no es fácil dado que el tema es sumamente complejo, pero ante los datos de la situación expuesta y ante los resultados obtenidos en las pruebas internacionales tipo PISA, los índices de deserción escolar, el grado de rezago educativo, la baja eficiencia terminal en el nivel medio superior y superior, la falta de equidad educativa que existe en sectores amplios de la población sobre todo en el medio rural y los suburbios de las grandes ciudades, no podemos menos que aceptar que el problema de fondo de nuestra realidad educativa independientemente de las muchas causas es la calidad, en términos generales la calidad de la educación que imparte nuestro sistema educativo, salvo honrosas excepciones, no está en el nivel requerido para el desarrollo del país en los tiempos actuales.

El problema señalado es grave y debe de atenderse como es debido, no son suficientes algunos ajustes y cambios, es algo muy superior que requiere decisión y voluntad política, amplios recursos, una nueva visión del fenómeno educativo, de la intervención de amplios sectores de la sociedad en general, de instituciones y de funcionarios de los tres niveles de gobierno, pero sobre todo, el hacer en el hecho educativo debe de estar fundado en conocimiento e información confiables de las situaciones y procesos educativos en todos los órdenes, lo cual solamente puede ser obtenido mediante un trabajo permanente y sistemático de investigación educativa que aborde científica y metodológicamente los múltiples problemas del quehacer educativo.

La investigación educativa se constituye así en una herramienta indispensable para trazar el camino que permita transformar la educación actual de nuestro país en una educación de calidad, que responda al reto de generar un producto educativo con las características cognitivas y formativas que demanda la época actual.

Investigar es indagar, es buscar respuestas y en el caso que nos ocupa, se hace necesaria una indagación continua y permanente en torno al tema educativo, respecto a esto, Amaya Martínez (2007) señala que:

La necesidad de investigar en Educación y en los centros e instituciones educativas surge desde el momento en que nos hacemos preguntas sobre cómo funcionan las cosas, sobre los comportamientos de las personas y las instituciones educativas, sobre los efectos que produce nuestra práctica educativa o sobre cómo podemos innovar y mejorar los resultados de nuestras acciones (p. 11).

Por su parte y en relación a la necesidad de la investigación educativa, (Fiorda, 2010, como se citó en Puebla Espinoza, 2013) menciona que el profesional de la educación ha de estudiar su contexto y entender su realidad a fin de generar conocimientos y tomar decisiones con una postura crítica frente a las teorías científicas.

Comenta Amaya Martínez (2007) que:

La investigación nos ayuda a incrementar el conocimiento y a obtener conclusiones sobre la realidad, los fenómenos y los hechos que observamos; nos ayuda a analizar la relación que se establece entre los elementos que configuran una determinada situación

educativa y, muchas veces también, a tomar decisiones sobre cómo intervenir en dicha situación para mejorarla (p. 11).

La relación entre la generación del conocimiento, la realidad que hace posible la investigación y el potencial para transformar dicha realidad mediante la innovación y la mejora de las prácticas cotidianas es comúnmente referida con la expresión “Investigación, Desarrollo, Innovación”, (I+D+I). Esta expresión –aplicada estratégicamente en los países desarrollados y en especial en los asiáticos- es también utilizada (Amaya Martínez, 2007) para designar acciones de investigación vinculadas a los centros de trabajo docente o empresarial y a la inversión en investigación para promover mejoras en las prácticas laborales, en los productos resultados de ellas y en definitiva en la innovación.

Con esto se pretende dar énfasis a la importancia de la investigación en general, en conocer cómo funcionan las cosas y cómo pueden funcionar mejor. En el ámbito educativo esto repercute en la mejora de las prácticas educativas, en los resultados académicos y por supuesto en la calidad educativa, a través del diseño de mejores políticas, programas y modelos educativos.

Potencialidad para hacer investigación educativa

Una vez establecida la importancia de la investigación educativa, se hace necesario mirar hacia como estamos en nuestras capacidades y posibilidades de hacer investigación educativa, en este sentido, se recomienda analizar la obra “La investigación educativa en México: usos y coordinación” del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.” (2003) en la cual se expone un amplio diagnóstico de nuestra situación educativa, algo que se debe destacar es el hecho de que para hacer investigación, el recurso primordial es que haya investigadores que la hagan, el diagnóstico citado pone en evidencia la carencia o insuficiencia de investigadores educativos en México.

El origen formal de la IE en México tiene lugar en 1963 con la creación del Centro de Estudios Educativos (CEE), fundado por el Dr. Pablo Latapí Sarre. Durante los siguientes 15 años cerca de 20 investigadores impulsan la conformación y crecimiento del mismo. En la década de los 80s se encontraban publicando sus primeras investigaciones cerca de noventa investigadores (Colina & Osorio, 2004).

En una investigación documental realizada para definir cuántos investigadores en educación hay en México, Colina y Osorio (2004) identifican a 336 investigadores de los cuales el 69% se encontraban ubicados en el Distrito Federal y la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. En esta investigación los investigadores educativos se seleccionaron considerando los siguientes criterios: a) ser miembros de alguna asociación afín al campo de la investigación educativa en México; trabajar en centros de investigación educativa; participar activamente en el campo a través de su producción académica (publicaciones, participación en comités editoriales, desempeño de puestos directivos en el campo, participación en eventos académicos, etc.), para lo cual se basaron principalmente en un análisis del banco de datos del Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE).

Ramírez y Weiss (2004) relacionando tres bases de datos (la del SNI, la del COMIE, la reportada por Colina & Osorio en el 2004) y eliminando repeticiones reportan 508 investigadores en educación en México. Los autores comentan que seguramente hay más personas que realizan investigación educativa, fundamentalmente docentes o profesionales de la educación, que no tienen los requisitos para afiliarse a algún organismo constituido o bien

no han deseado hacerlo, así como aquellos que trabajan en consultorías u organismos no gubernamentales (ONGs).

El Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE, 2008, como se citó en Colina, 2009) menciona que en el 2006 el SNI reconocía aproximadamente a 225 investigadores en educación, a los cuales habría que agregar a los investigadores ubicados en otras disciplinas relacionadas con la educación como historia, sociología, psicología, política, etc., que sumaban aproximadamente 120, por lo tanto, serían cerca de 345 investigadores en educación reconocidos por el SIN.

A este respecto Ramírez y Weiss (2004, como se citó en Colina, 2009) comentaron que, si se suman al número de investigadores reportados, los maestros de instituciones orientadas a la educación de las Universidades Pedagógicas y las Escuelas Normales, a los miembros de grupos técnicos de las oficinas gubernamentales, así como a estudiantes de posgrado, se alcanza una cifra aproximada de 2 000 profesionales del área educativa. Sin embargo, resaltan que los productos generados por estas personas no necesariamente son considerados como investigación, dado que no se someten al rigor del método científico, muchas veces no se registra, no se sistematizan, no se someten a la valoración por los pares y no se difunden adecuadamente.

Colina (2009) a partir de sus investigaciones, reportó la cifra de 497 investigadores educativos, distribuidos en un 56.7% en el Distrito Federal y Zona Metropolitana de la Ciudad de México, y el resto en 26 estados de la república.

Una proyección de estos datos al tiempo presente (2016) seguiría arrojando una cantidad insuficiente de investigadores educativos, sobre todo en los estados. Si se considera que la ANUIES para el ciclo 2006-2007 reporta que existen 34,755 estudiantes en el área de educación y humanidades, en el ciclo 2014-2015 reporta 313, 997 estudiantes de posgrado, atendidos por 52, 403 docentes en todas las áreas y si estos números se relacionan con las cifras de investigadores educativos reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores, hay que reconocer que existe una insuficiencia de investigadores y que es necesario aumentar su número para una adecuada formación de los estudiantes de posgrado. Por otra parte, en el sistema educativo nacional existen actualmente alrededor de 35 millones de alumnos, que requieren de mejora en sus procesos educativos y por lo tanto de investigación.

Los datos anteriores permiten visualizar que hay interés en el estudio de los investigadores educativos en México y más importante, permiten reconocer la escasez y la necesidad de formar más investigadores educativos en el país, lamentablemente no se cuenta con una política explícita al respecto, la investigación se hace por lo general a través de las instituciones educativas de nivel superior o bien mediante procesos de sistematización de la práctica educativa a nivel personal.

Formación de investigadores educativos

¿En México donde surgieron o se formaron los primeros investigadores educativos?, según COMIE (2003), la mayoría de los primeros investigadores educativos se formó en la práctica o en el extranjero, desde finales de los setenta comenzaron a egresar de maestrías y, desde finales de los noventa, de doctorados.

Es un hecho que la presión por mayores niveles de calificación y prestigio ha llevado a un crecimiento acelerado de los programas de posgrado en educación. De acuerdo con la ANUIES, en el año 2002, los posgrados en educación y docencia sumaban 271 programas de

maestría y 34 de doctorado, éstos se ofrecían en unas 130 instituciones, 50% de ellas de origen privado.

Los datos que muestra Ponce (2013) tomados del Posgrado en México (COMEPO, 2010), indican que en el área de Ciencias Sociales y Humanidades se suman 5260 programas de posgrado, distribuidos por grado: 8.5% en doctorado, 75.3% en maestría y 16.2% en especialidad, conformando el 61.7% del total del posgrado nacional, mismos que son ofertados en un 75% en instituciones particulares.

En el padrón de posgrados de excelencia del CONACyT del 2000 sólo había 11 programas de maestría y cuatro programas de doctorado, dos de ellos del CINVESTAV del IPN, uno de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, y otro de la Universidad de Guadalajara. Para el periodo 2005 - 2007 el número de programas de doctorado en humanidades y ciencias sociales pasó de 115 a 133 logrando el mayor porcentaje de crecimiento en los programas de doctorado nacionales con un 15.65%. Para 2010, de los 448 programas de doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, 179 están incluidos en el PNPC del CONACYT lo que representa un 40%.

De acuerdo a Ruiz (2010) el perfil que presentaba el posgrado en México tanto en maestría como en doctorado en sus distintos campos de conocimiento, era poco alentador, especialmente en el terreno de las ciencias sociales. Esta aseveración lo evidencia con los siguientes datos: limitada graduación de doctores; concentración en determinadas instituciones de los programas oficialmente considerados de "calidad"; baja producción científica nacional e internacional y de bajo impacto; planta académica de los posgrados envejecida; relación asimétrica entre el número de investigadores y la población económicamente activa.

Pacheco (2011) comenta que particularmente el crecimiento de los programas de doctorado en educación en México, no ha obedecido a las demandas del entorno científico y social-educativo, sino a la competencia entre las instituciones de educación superior que están en búsqueda de prestigio, consecución de recursos y búsqueda de estabilidad institucional, aunado a fenómenos como a la institucionalización de la investigación; la progresiva devaluación de los títulos; así como los apoyos y el reconocimiento nacional otorgado por el CONACYT; sin que se haya realizado una evaluación del impacto científico y social de tal crecimiento.

Lo que es un hecho es que la demanda por hacer estudios de doctorado no necesariamente ha obedecido a la búsqueda de una mayor formación académica para desempeñar tareas de investigación, sino a una necesidad de ascenso laboral. A este respecto menciona Gil (2004) que muchos de los estudiantes de doctorado desean adquirir una habilitación para el ejercicio de la docencia, y han confundido la formación para la investigación con los propios de la profesionalización. Comenta también que esta tendencia sigue vigente a nivel nacional donde se dejan sentir las políticas impulsadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y por programas como el de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), en los que se estimula el aumento en cortos plazos de profesores con doctorado, sin considerar la calidad y los procesos de formación.

La formación de investigadores educativos en Durango

En relación a lo anterior, en Durango se ha experimentado un crecimiento notable y anárquico en los estudios de posgrado en educación en los últimos años, solamente de Maestría en Educación y afines, hay 17 instituciones que los ofrecen, 3 de ellas públicas, en su mayoría

son programas profesionalizantes, con bajos índices de eficiencia terminal, no todos ellos exigen la elaboración de una tesis para la obtención del grado, y en los que sí se señala la tesis como un requisito ineludible, en escasas instituciones se realiza con el rigor metodológico adecuado.

En el caso de los programas de doctorado en educación en Durango, igualmente ha habido un crecimiento desmedido, se ofrecen en siete instituciones privadas y dos públicas que confluyen en el mercado de servicios educativos local con diferentes enfoques, y si bien la finalidad de los programas de doctorado de estas instituciones es la investigación y la tesis es un requisito indispensable, su valor no siempre reside en la calidad y rigor metodológico del proceso de elaboración, sino fundamentalmente en la entrega del producto final en el tiempo y forma reglamentaria. Salvo dos excepciones, el valor del contenido de los trabajos de investigación como obra terminal se encuentra sujeto a criterios laxos y arbitrarios fundamentalmente apegados al cumplimiento formal de requisitos de orden administrativo y, aun así, es limitada la eficiencia terminal de algunos de estos programas.

De los doctorados impartidos por instituciones oficiales de Durango, no existe ninguno incorporado al padrón de excelencia del CONACYT y en los privados, la supervisión de los procesos educativos por parte de la SEP es prácticamente nula, de aquí que el prestigio y reconocimiento de su calidad se logra mediante los productos académicos generados y en los que participan, tales como publicación de libros, revistas, cursos, coloquios y congresos de investigación, ingreso al Sistema Nacional de Investigadores etc., destacándose significativamente en ello tanto la Universidad Pedagógica de Durango como el Instituto Universitario Anglo Español.

La pregunta obvia ante todo esto es ¿cómo se forman los investigadores educativos en Durango? ¿son producto de los programas de posgrado en educación, particularmente de los de doctorado o existen otras vías para su formación?, la respuesta no es fácil ni puede contestarse en términos absolutos, sin embargo, la oportunidad de haber podido presenciar y conocer diversas experiencias de formación, hace posible afirmar que en el Estado de Durango se pueden identificar dos modelos o mecanismos de formación de investigadores educativos, que si bien no han alcanzado un pleno desarrollo como modelos, es innegable su producción objetiva.

Estudios de doctorado. El papel que juegan las instituciones de educación superior a través de sus programas de posgrado es decisivo en términos de formación y orientación de campos temáticos para el desarrollo de ciencia y tecnología, lo que implica que en los procesos de formación doctoral se incida en la generación de propuestas investigativas, de proyectos y de grupos de investigación, condición necesaria para que se dé una relación directa entre la capacidad investigativa institucional y el número de sus profesionales formados en doctorado.

En dichos procesos, la tesis doctoral no debe verse como un simple requisito a cumplir, como una carga, sino como un proceso formativo que ayude a construir un espacio vital de desarrollo académico y personal, a ser cada día mejor en la medida en que se está desarrollando una propuesta; lo importante es el proceso de construcción de la tesis, el cual debe de gozarse, donde se tomen en cuenta los intereses del alumno y disfrute su doctorado. A la escuela, en general, y en particular al nivel de posgrados, en ocasiones solo les interesa el resultado, para poder acceder a otros espacios académicos y mayormente económicos, aunque luego no se siga investigando; en estos casos, la tesis es el cierre de la propuesta investigativa.

Para intentar disminuir este número de doctores cuya única investigación realizada es la tesis doctoral –proceso nada sencillo- hay que iniciar por mejorar los procesos de selección y permanencia, que ocupe el espacio aquel que quiera ser investigador, que finalmente es el objetivo primordial de los procesos doctorales; hay que cuidar los procesos de formación de tal manera que se logren preparar investigadores conscientes de su realidad y su compromiso con la sociedad y fundamentalmente dotarlos de las herramientas metodológicas necesarias para realizar investigación.

En este punto es conveniente retomar a Tamayo (1999) quien menciona cómo se pueden iniciar los grupos de investigadores. Señala que inician con un docente que formula un proyecto y consigue los recursos para realizarlo, en la medida que va avanzando en el trabajo, va comunicando los resultados de su investigación a través de revistas especializadas; poco a poco va incorporando a estudiantes interesados en su temática y se va consolidando un núcleo estable que desarrolla proyectos en la misma línea de investigación; los grupos van creciendo y abriendo nuevas líneas afines de trabajo, que pueden dar paso a un programa de investigaciones, constituido por varias líneas de investigación articuladas entre sí.

Igualmente se puede iniciar a la inversa, la institución de Educación Superior puede ser quien establezca los programas prioritarios de investigación, considerando su identidad y vocación académica y científica y a partir de ella establecer las líneas desde donde se apoya a docentes y estudiantes para formular y ejecutar proyectos específicos.

Aquí lo importante es que se sume al alumno a las líneas de investigación y proyectos específicos, ya que el pertenecer a un grupo aumenta la posibilidad de permanencia y continuidad en la actividad por el compromiso que se genera, y es una manera de formar la cultura investigativa en los estudiantes de doctorado. A este respecto señala Romero (2004, como se citó en Agudelo, 2004) que:

La investigación en solitario es capaz de generar conocimientos, la historia lo ha demostrado, pero es limitada por la unidimensionalidad en la formación; entonces se empieza a ver la necesidad de abordar de manera integral la realidad y para ello se requiere conjuntar diversas perspectivas para comprender el mismo tema. Así surgen los Grupos, que no son sumatoria de proyectos aislados sino entramados de pasiones y obsesiones por conocer el mismo campo temático o problema nuclear (p.5).

Red de Investigadores. Más allá de los programas doctorales que existen en la ciudad, y que de alguna manera son los responsables de la formación de investigadores educativos, una situación importante a considerar, es la presencia de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE), que poco a poco, desde el 2009 se ha estado haciendo presente en la entidad.

La ReDIE desde su creación estableció entre sus líneas de acción: la difusión y socialización de la investigación educativa y la formación de Investigadores Educativos.

En cuanto a la primera línea de acción, se diseñaron varias estrategias, entre ellas: a) Edición de dos revistas electrónicas, b) Edición de Libros, c) Desarrollo del Coloquio Nacional de Investigación Educativa ReDIE, y d) Transmisión de un Programa de Televisión. Todas estas estrategias están funcionando y han servido de apoyo particularmente a los investigadores educativos de Durango para dar a conocer los resultados de sus investigaciones.

En relación a la segunda línea de acción, concerniente a la formación de investigadores educativos, se operó el Seminario Permanente de Investigación Educativa ReDIE en 2010 y 2011 a través de sesiones mensuales de carácter modular. En 2015 se retoma la estrategia y se apertura el Seminario Permanente con un programa muy dinámico, elaborado y asesorado

por miembros de ReDIE, dirigido a alumnos de posgrados en educación de la ciudad de Durango, se contó con la inscripción de 35 participantes, que fue el cupo máximo que se pudo aceptar y sesionaron dos veces al mes. Los resultados fueron muy buenos, los alumnos están muy motivados a continuar con una segunda parte, misma que será diseñada en base a las necesidades metodológicas de este grupo. Así mismo se continuará con la edición 2016 del Seminario Permanente.

La Red Durango de Investigadores Educativos recién inicia un nuevo proyecto que denomina Seminario Taller de formación metodológica ReDIE, en el cual participarán los miembros de ReDIE con el propósito de promover la realización de investigaciones educativas con un alto rigor metodológico y desarrollar un proceso autoformativo de profundización en el campo de la metodología de la investigación.

Todas estas acciones que ha estado desarrollando la ReDIE permiten acercar la investigación a la vida cotidiana, a dejar de pensar al investigador como el hombre de la bata blanca en el laboratorio aislado de la comunidad, a sentir la investigación como algo útil y de gran trascendencia que permite abordar de manera integral la problemática educativa, en aras de propiciar la creación de nuevos conocimientos, la generación de propuestas y de elementos de juicio para la toma de decisiones.

Comentarios finales

El panorama de la investigación educativa en México es muy desigual y particularmente en Durango, no muy alentador: no existe una política estatal de apoyo a la investigación educativa, las bolsas que se ofrecen son ínfimas en comparación con los apoyos que se otorgan a otras áreas del conocimiento; tampoco existe un decidido apoyo para la formación de investigadores educativos, se prefiere invertir en diplomados para los docentes que en estudios de doctorado; en las pocas instituciones de educación superior en las que se realiza investigación educativa, se da prioridad a la docencia, la asesoría, la consultoría, el puesto administrativo y/o directivo, con el detrimento del avance en la investigación.

Se puede decir que el progreso en la investigación educativa en Durango es por interés y compromiso personal de los investigadores, que tienen un deseo genuino de acceder a mejores niveles académicos.

Referencias

- Agudelo, N. (Julio – diciembre 2004). Las líneas de investigación y la formación de investigadores: una mirada desde la administración y sus procesos formativos. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. 1(1).
- Amaya Martínez, R (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*. Colombia: Ed. Fareso.
- Colina Escalante, A (2009). *En busca de investigadores en educación en México. ¿Dónde están y cuántos son los que el país necesita?* XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Colina, A. y Osorio, R. (2004). *Los Agentes de la Investigación Educativa en México, capitales y habitus*. México: Plaza y Valdés.
- COMIE (septiembre - diciembre 2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19).
- Oppenheimer, A. (2010). *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro*. México: DEBATE.

- Osorno, M. (2002). *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula*. Biblioteca virtual Luis Ángel Arango. Colombia.
- Pacheco Méndez, T. (2011). La formación de doctores en educación en la UNAM (2000-2009). *Revista Iberoamericana de educación superior*, II (4).
- Ponce Ramírez, L. (2013). El programa nacional de posgrados de Calidad. Avances y perspectivas. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México: CONACyT.
- Puebla Espinoza, A. (2013). *Importancia de la Investigación Educativa*. Memorias del Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa. 3 al 5 de octubre de 2013. Iztapa de la Sal, Estado de México. México.
- Ramírez, R. y Weiss, E. (Abril – junio 2004) Los investigadores Educativos en México: una aproximación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), pp. 501-513.
- Ruiz Gutiérrez, R. (Enero – marzo 2010). Editorial en Revista de la Academia Mexicana de Ciencias, 61(1).
- Tamayo, M. (1999). El proyecto de investigación. Serie Aprender a Investigar. Colombia: ICFES.

INTRODUCCIÓN a LA COGNICIÓN SOCIAL: una MIRADA a SUS ENFOQUES, SUS TEORÍAS Y SUS CRÍTICAS

Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara
Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

El presente trabajo pone de relieve la importancia que cobra la cognición social dentro de la psicología social de nuestros días. Para ello se destaca a través de antecedentes, modelos teóricos, críticas y contrastes, los dos enfoques predominantes en dicha disciplina: el mentalista (que centra su atención en el individuo y los mecanismos mentales responsables del procesamiento y producción de la información) y el de la construcción compartida (que hace referencia al interés que despierta la naturaleza social de los perceptores y la construcción social de nuestro conocimiento del mundo). Dichos enfoques responden a ideas específicas respecto a la construcción del conocimiento, los esquemas representacionales, la generación del discurso, las motivaciones y las formas de entender la realidad.

Palabras Clave: Cognición social, mentalista, propiedad compartida, enfoques, teorías.

Abstract

This paper highlights the importance of social cognition within today's social psychology. For this, the two predominant approaches in this discipline are highlighted through antecedents, theoretical models, criticisms and contrasts: the mentalist (who focuses on the individual and the mental mechanisms responsible for the processing and production of information) and the Shared construction (which refers to the interest aroused by the social nature of the perceivers and the social construction of our knowledge of the world). These approaches respond to specific ideas regarding the construction of knowledge, representational schemas, generation of discourse, motivations and ways of understanding reality.

Keywords: Social cognition, mentalist, shared ownership, approaches, theories

Introducción

El apogeo del cognitivismo desde los años sesenta acabó consolidándolo en el siglo XX como la posición teórica predominante en la psicología estadounidense, trasladándose esta tendencia a la europea e instalándose como el modelo de observación mayoritaria, en términos de Kuhn (1962) un paradigma dominante en el estudio del comportamiento. Siguiendo a Pons (2013) se puede destacar que la preponderancia del enfoque cognitivista supuso un cambio en la noción de ser humano manejada por la psicología, pues, frente al conductismo, el cognitivismo destaca la imagen de la persona como procesadora-interpretadora de la información circundante, favoreciendo una visión esencialmente racionalista de la naturaleza humana. Ello significó, además, reducir la vida psíquica a la mecánica de los procesos cognitivos, aislados de los factores de orden social que les deberían dar sentido, tales como normas implícitas, roles desempeñados, motivaciones de ajuste grupal o creencias y valores de referencia colectiva (Ovejero, 1985).

La tendencia anterior se vio manifestada en la psicología mediante sus distintas áreas a través del tiempo. De la psicología social podemos destacar el enfoque contemporáneo predominante en este campo, encargado del *estudio del conocimiento que las personas poseen del mundo social en el que habitan, hablan y actúan* (Condor & Antaki, 2000 p. 484) denominado "cognición social", el cual habitualmente puede orientarse en dos direcciones: La más aceptada entre los psicólogos de orientación cognitiva, consiste en el estudio de los mecanismos psicológicos mediante los cuales los individuos representan mentalmente los objetos sociales (ellos mismos y otras personas). Por otra parte, la cognición social se ha direccionado también hacia la naturaleza social de los sujetos y al mundo social vasto de significados, artefactos y situaciones que ellos construyen. Desde esta postura, el interés se centra en cómo funcionan las personas como miembros de culturas o grupos específicos, así mismo, en el estudio de la forma en la que surge el mundo social en el curso de la interacción.

El presente trabajo considera relevante entender las intenciones de la cognición social en los albores del siglo XXI, la posmodernidad, las dinámicas sociales, y la evolución de los enfoques y teorías que abordan el fenómeno cognitivo.

Por lo anterior, es necesario tener en cuenta un referente orientador relativo únicamente a la categoría "cognición social" sin llegar a relacionarla explícita y únicamente como se presenta a menudo, con el lenguaje, la cultura, las actitudes, los esquemas, los modelos, el discurso, etc. (Adolphs, 2003; Condor & Antaki, 2000; Fiske & Taylor, 1991; Moscovici, 1979; Norman, 1981; Paez, 1992; Pons, 2013; Rumelhart, 1980). La intención de adoptar esta postura y esta temática, es servir como referente para trabajos especializados en el área de la cognición social, en donde posteriormente se puedan hacer correlaciones sensatas con otras áreas de la cultura, la sociedad, la historia y el conocimiento en sí.

Para situar esta idea, se procura responder las siguientes inquietudes que rigen el presente trabajo ¿Qué es la cognición social?, ¿cómo se configura?, ¿cuáles son sus enfoques?, ¿cuáles son sus modelos teóricos?, ¿qué críticas hacen sus detractores?

El trabajo se estructura en diez apartados con la intención de brindar un panorama amplio sobre la temática abordada. El primero de ellos destaca los antecedentes que brindan al estudio de la cognición como enfoque primordial de la psicología. Después, se aborda el concepto de cognición, para poder hilar la temática de manera particular con la cognición social, su enfoque mentalista explicitado y ejemplificado a través de cuatro modelos teóricos (teoría de simulación, el marcador somático, empatizar y sistematizar y el modelo dual de procesamiento), su enfoque de la construcción compartida, igualmente explicitado y

ejemplificado a través de cinco referentes teóricos (teoría de las representaciones sociales, el interaccionismo simbólico, etnometodológica, cognición distribuida y construccionismo social). Posteriormente se hace un análisis de sus críticas y se adopta una postura en el apartado: Integración y análisis de los enfoques de la cognición social para proceder a las conclusiones.

Por último, se presentan las referencias consultadas que rescatan ideas clásicas y necesarias de explicitar de la psicología y la cognición social, pero también fuentes actuales que denotan posturas concretas y argumentadas respecto al tema abordado.

Antecedentes

Durante la década de los 60's una revolución ideológica e instrumental hizo cambiar el rumbo que tomaría la psicología al poner en juicio los presupuestos conductistas que entendía a la disciplina como una rama experimental puramente objetiva de la ciencia natural. El conductismo clásico a través de Watson (1930) tenía como objeto de estudio la predicción y el control de la conducta. La introspección no formaba parte esencial de sus métodos, ni el valor científico de sus datos dependía de la facilidad con que se prestan a una interpretación en términos de conciencia.

El estudio y análisis de las conductas no fue suficiente para entender los procesos de pensamiento, construcción de conocimiento y procesamiento de la información; la teoría conductista no fue capaz de explicar lo que pasaba en la *caja negra* y los procesos que ahí se llevaban a cabo como las percepción, emociones, pensamiento, lenguaje y conciencia, por tanto fue desplazada como paradigma dominante en la psicología para centrar la atención en el paradigma cognitivista.

De acuerdo con Neisser (1967) Ovejero (1985) y Pons (2013) para el cognitivism, el hombre es fundamentalmente un procesador de información y por lo tanto no puede ser un respondiente neutro a los estímulos que se le presenten, en todo caso sus respuestas estarán determinadas por la manera en cómo interprete o procese los estímulos. Dicho procesamiento se va a ver influido por distintos factores sociales: normas culturales, grupos de pertenencia, roles, prejuicios, estereotipos, etc.

Como afirman Markus y Zajonc (citados por Pons, 2013) el cognitivism se quedó sin "competidores", pues no sólo abarcó la mayor parte de las nuevas líneas de investigación en la psicología, sino que originó, en algunas teorías neoconductistas o de la Gestalt social, una reconceptualización de sus términos encaminándolos hacia el procesamiento de la información que propició un cambio de proporciones revolucionarias, que a su vez reorientó el interés de la psicología hacia la comprensión de la mecánica de los procesos cognitivos.

La pretensión del cognitivism bajo la idea anterior, es explicar cómo las personas interpretan el mundo que les rodea, por el procesamiento mental que funciona mecánicamente en su interior, o, dicho de otra manera, entender cómo la gente piensa en las cosas que les ocurren y ocurren a su alrededor (Fiske & Taylor, 1991).

El estudio de la cognición por este nuevo paradigma se fundamenta en la metáfora del ordenador la cual consiste en considerar la mente como una computadora: un sistema que recibe (*input*), almacena y procesa información bajo la suposición de que todas nuestras actividades mentales son consecuencia de la sucesiva acción de una serie de reglas (semejantes a las instrucciones de un programa informático) sobre contenidos informativos (representaciones), contenidos equivalentes a los datos que procesa el ordenador. La tarea de la psicología desde este enfoque sería descubrir las reglas o procedimientos que en cada caso están a la base de nuestra cognición: la percepción, razonamiento y memoria, etc.

En la actualidad, el estudio de la cognición se ha conformado como un área ramificada e interdisciplinaria que converge con ciencias y numerosos enfoques teóricos, de los cuales queremos enfatizar en la cognición social, sus atributos, enfoques y teorías que dan sentido y reflejan maneras diferentes de ver un mismo fenómeno.

Definiendo la cognición social

En principio, la cognición (del latín: *cognoscere*, ‘conocer’) se define como la facultad de un ser vivo para procesar información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido (experiencia) y características subjetivas que permiten valorar la información. Se remonta a las actividades anteriormente descritas como objeto de estudio del paradigma cognitivista.

Sin embargo, los procesos cognitivos pueden ser no sólo naturales, sino también artificiales, (recuérdese la programación y procesamiento de la información a través de ordenadores) así como conscientes o inconscientes, lo que explica el por qué se ha abordado su estudio desde diferentes perspectivas incluyendo la filosofía, neurología, psicología, sociología, las diversas disciplinas antropológicas, y las llamadas “ciencias de la información” tales como la inteligencia artificial, la robótica, etc.

Por otra parte, complementando el término cognición con la palabra social, se puede distinguir como el estudio de la manera en que la gente procesa la información social, en particular su codificación, almacenamiento, recuperación y aplicación en situaciones sociales. De acuerdo con Adolphs (2003) y en refuerzo a lo anterior, el enfoque de la cognición social en el procesamiento de la información tiene amplia relación con otras disciplinas (de las cuales se puede destacar la psicología cognitiva, la antropología cognitiva y la neurociencia cognitiva social.) que en dado momento pueden parecer a miradas borrosas similares, aunque cabe destacar que parten de supuestos y objetos de estudio diferentes.

El foco principal de la psicología social es la cognición social, (Condor y Ataki, 2000) un concepto relativamente nuevo pues, aunque en el año de 1959 ya lo utilizaba Kaminiski su origen posiblemente esté en Lewin (Ambos citados por Ovejero, 1985). También puede asociarse a cómo la gente conoce su mundo social y sus relaciones sociales. Kosslyn y Kogan (Citados por Pons, 2013) distinguen dos clases de cogniciones: una sobre la gente, grupos y eventos sociales y otra teñida de sentimientos, motivos y estados emocionales. Soeane (Citado por Pons, 2013) la define como la manera en que las personas conocen su mundo social y las relaciones sociales y cómo ese conocimiento influye sobre cualquier tipo de actividad individual.

Es necesario tener claro que dentro de la cognición social coexisten al menos dos enfoques, uno visto a partir del procesamiento cognitivo a nivel individual de la información percibida y procesada al que siguiendo a Condor y Antaki (2000) llamaremos mentalista. Por otra parte, otro enfoque más abierto y heredero de los enfoques histórico-socio-culturalistas apoyado por la sociología y la antropología rescatan la cognición social bajo la naturaleza social o compartida del y los individuos en la intencionalidad de comprender las explicaciones de las acciones humanas y sus opiniones declaradas sobre ciertos temas no tanto como informes de procesos cognitivos privados, sino como actos comunicativos públicos: como discursivos antes que como fenómenos cognitivos. A este enfoque lo llamaremos alternancia en la cognición social bajo un enfoque compartido. Para ahondar a mayor escala a cerca de cada una de las dos posturas, destacamos en los siguientes párrafos la descripción a grandes rasgos del enfoque, algunas de sus teorías y sus críticas más relevantes. Posteriormente

haremos un balance general considerando las dos posturas, su aplicación y desarrollo en el contexto y las necesidades de la sociedad moderna, contemporánea y emergente.

Cognición social mentalista

Muy anticipadamente distintos médicos, antropólogos y principalmente psicólogos presentan en sus propuestas teóricas conceptos para designar la comprensión de la mente, entre ellos podemos citar a Wilhelm Wundt (Citado por Uribe, Gómez & Aragón, 2010) quien en su psicología natural, en otros términos, una psicología encaminada a un esquema de conocimiento pragmático, plantea que en el ser humano se encuentran elementos básicos de inferencias sobre conceptos mentales sencillos (deseos, creencias, intenciones, etc.), vinculados al comportamiento. En este autor ya se concibe la idea de lo que se convertiría más adelante en uno de los constructos teóricos más significativos para explicar la complejidad y la comprensión de la mente. Por otra parte, Edward Thorndike (Citado por Uribe, Gómez & Aragón, 2010) en los años 20's, señala que la inteligencia humana se encuentra compuesta por tres tipos de inteligencias, dentro de las cuales se encuentran la inteligencia abstracta, la mecánica y la inteligencia social. *Esta última entendida como la habilidad de comprensión de los demás y la capacidad de actuar sabiamente en las relaciones humanas. Para este autor, la habilidad para comprender a los sujetos es esencial a la hora de involucrarse en interacciones sociales adaptativas.* (Uribe, Gómez & Aragón, 2010 p.7)

Se puede rescatar de manera general que la preocupación por el fenómeno cognitivo como emprendimiento privado se encontró presente en algunos psicólogos del siglo pasado, pero no fue hasta tiempos más actuales cuando se le brindó a la cognición social un peso importante y determinante dentro de la psicología social.

La cognición social desde el enfoque mentalista puede definirse como un proceso neurobiológico, psicológico y social, mediante el cual se perciben, reconocen y evalúan los eventos sociales, para construir una representación del ambiente de interacción de los individuos (Adolphs, 2001), y posteriormente generar el comportamiento social, es decir, la respuesta más adecuada según la circunstancia particular. Se relaciona con la percepción social (estadio inicial que evalúa las intenciones de los demás a través de su conducta – dirección de la mirada y movimiento corporal–) y el estilo atribucional (cómo se explica la conducta de otras personas) (Pelphry, Adolphs & Morris, Citados por Uribe, 2010).

El enfoque mentalista de la cognición procura responder a preguntas que intervienen con el procesamiento de la información o cuestiones donde interviene la mente del individuo, como ¿Qué facultades mentales son responsables de la forma en la que construimos explicaciones de las conductas sociales? ¿La utilización de estereotipos sociales depende de nuestro centro de atención? Ahora, será importante valorar lo que la cognición social mentalista ofrece en sus fortalezas tradicionales al explicar cómo clasificamos el mundo que nos rodea (el estudio de la clasificación en categorías, esquemas y modelos o estereotipos para entender su modo de operar.

Al respecto de la categorización, los enfoques mentalistas de la cognición social asumen que es un atributo básico de los procesos mentales humanos (y quizá no humanos). La suposición dicta que el mundo contiene un conjunto desconcertante y complejo de estímulos ante los cuales cada individuo debe responder. Con el fin de simplificar la tarea de percibir y reaccionar a los estímulos que encontramos, tendemos a utilizar categorías generales. *Las categorías son estructuras mentales, fuera de todo control consciente, que actúan de manera automática para suministrar nos inferencias que guíen nuestros actos.* (Condor & Antaki, 2000

p. 458) Estas categorías necesariamente simplifican demasiado la información extraída del conjunto de la percepción del individuo.

Por otra parte, en la tradición mentalista encontraremos otras formas de clasificar y procesar la información en el sujeto a través de la construcción de esquemas de representación mental. Al respecto de esta temática es necesario abordar algunas generalidades respecto a la teoría de los esquemas la cual tiene como antecedentes los trabajos de Bartlett quien concibió la aplicación más importante de los esquemas en su intento por explicar los efectos del conocimiento previo sobre la comprensión y la memoria; según él, el aprendizaje y su significado para el sujeto requiere la disposición en éste de unas estructuras mentales adecuadas, denominadas "esquemas", mediante las cuales el sujeto pone en acción patrones internos con los cuales afrontar nuevas experiencias. Con ello puso de relieve la naturaleza estricta y constructiva de los procesos de la memoria.

Así pues, al respecto de los esquemas en este contexto, Rumelhart, (1980) los conceptualiza como constructos básicos desde los cuales el sujeto categoriza, describe, interpreta y decide tanto las propias conductas como las situaciones de interacción social y sucesos sociales. Por otra parte, Norman (1995) encuentra en los esquemas conjuntos o bloques de conocimientos que pertenecen a un dominio limitado. Pueden contener conocimientos, reglas para utilizarlos y también, referencias a otros esquemas.

Reconociendo dos de sus generalidades (de acción y de conocimiento) los esquemas se emplean en los procesos de percepción e interpretación de la realidad, de memoria y de recuperación de la información memorizada, de planificación y organización de la acción y en general en todo el funcionamiento cognitivo del individuo en su relación con el medio natural y social.

Por otra parte, y en esta misma línea de los mecanismos de clasificación mental y de acuerdo con Condor y Antaki (2000), la mente cuenta con un proceso que clasifica las explicaciones de los hechos a los que nos enfrentamos en la vida. Tomamos información del hecho y resolvemos cuál es, racionalmente, la causa más probable; a esto lo denominamos atribución de causas (por qué no me ha hablado mi novia, por qué se va el Arzobispo, por qué la chica de al lado me sonríe). El mecanismo puede ser una cuestión de seleccionar la información que poseemos para decidir cuál es la mejor candidata, como si se tratara de un trabajo detectivesco científico (Condor & Antaki, 2000 p. 463) es decir una formulación desmesurada de preguntas que me ayuden a estructurar respuestas a través de cruzamiento de causas.

Pero para conocer aún más sobre el modus operandi en la investigación y la construcción del conocimiento bajo la cognición social con enfoque mentalista, sería interesante conocer algunas de sus propuestas a nivel teórico y de esta manera valorar sus objetos, objetivos, instrumentos y dinámicas en general. A continuación, presentamos un bosquejo menor sobre algunos trabajos elaborados bajo este enfoque.

Teorías y modelos relacionados con la cognición social mentalista

Desde ya hace tiempo, pero a mayor escala en los últimos años, los modelos y teorías mentalistas de la cognición social han sido objeto de un considerable esfuerzo en la investigación y se ha convertido en un importante constructo teórico que ha sido divulgado ampliamente (véase a Uribe Gómez y Aragón, 2010 & Uribe, 2010) lo cual ha dado lugar a una serie de posturas dentro de las cuales se pueden encontrar las siguientes:

Teoría de simulación. Según Harris (Citado por Uribe, D. Gómez, M y Aragón, O., 2010) los individuos se hacen conscientes de sus propios estados mentales a partir de la introspección y posteriormente a partir de esto pueden inferir los estados mentales de otros por medio de un proceso de simulación.

El marcador somático (MS). Este planteamiento de Damasio (2006) se refiere a la utilización que hacen las personas de la información visceral y músculo esquelética relacionada con experiencias pasadas, para tomar decisiones sobre los actos a emitir, por lo cual se asume que la elección de una respuesta no siempre es un proceso racional, aunque parta del conocimiento que se tenga sobre la situación, las alternativas de acción y las consecuencias de cada una de éstas a corto y largo plazo (Damasio, 2006).

Tomar decisiones con lógica deductiva es en algunos casos inconveniente debido a la cantidad de tiempo que lleva este proceso, por lo cual el marcador somático actúa como un agilizador del mismo (Butman & Allegri citados por Uribe, 2010), al permitir que el cerebro mantenga memoria emocional no consciente de algunos eventos y de las posibles alternativas de acción frente a estos.

Empatizar y sistematizar. La propuesta de Baron-Cohen (Citado por Uribe 2010) se relaciona con la existencia de dos dimensiones psicológicas: la empatía y la sistematización. En principio la empatía brinda sentido al comportamiento de otros, en la medida en que permite identificar las emociones y los pensamientos ajenos, para emitir respuestas correctas; puede considerarse como un sistema abierto, dispuesto a valorar y entender los cambios y eventualidades.

La sistematización está conformada por los procesos de análisis y construcción de sistemas frente a sucesos que no tienen relación con el mundo social, es decir, sin agente humano; es un sistema cerrado que aplica reglas específicas y espera y propone regularidades en las situaciones analizadas. “Ambas dimensiones son independientes (el aumento de una no supone el aumento o disminución de la otra) y parecen expresarse de forma diferente en mujeres y hombres, las primeras son más propensas a la empatía y los segundos a la sistematización”. (Uribe, 2010 p.12). Su interacción (o la falta de ella) propicia identificar diferentes tipos de mente o de interpretación e interacción con el medio: un cerebro balanceado entre la sistematización y la empatía; un cerebro extremadamente empático; un cerebro extremadamente sistemático; y cerebros empáticos y sistemáticos respectivamente (Goldenfeld, Baron-Cohen & Wheelwright, citados por Uribe, 2010)

Modelo dual de procesamiento. Este modelo, planteado por Lieberman (Satpute & Lieberman, Citados por Uribe, 2010), propone la existencia del procesamiento de la información a partir de dos sistemas que procesan diferentes tipos de datos. El sistema reflexivo o sistema X (de reflexive: reflejo), se encarga de la información automática y no necesita ningún tipo de esfuerzo; es de aprendizaje lento, pero operación rápida y se encuentra en interacción bidireccional con el ambiente (Uribe, 2010 p.13). Es de aprendizaje rápido, pero de acción lenta y requiere pensamiento y esfuerzos explícitos; se relaciona con la emisión de habla interna, la cual se experimenta como autoagenciamiento. El procesamiento dual permite la emisión de respuestas inmediatas (automáticas) o procesadas, según se requiera en la interacción; estas últimas son producidas sólo si existe motivación.

De manera general, los párrafos anteriores muestran a modo incipiente algunas investigaciones contemporáneas que tienen a bien desarrollarse bajo el enfoque mentalista, mismas que como puede apreciarse toman en cuenta en su análisis el procesamiento a partir del emprendimiento privado en el individuo. Dichas aportaciones al conocimiento no quedan exentas de críticas desde el seno de su enfoque y axiomáticamente desde el enfoque alterno.

Críticas a la cognición social mentalista

Las principales críticas a la cognición social bajo el enfoque mentalista las vamos a encontrar a partir de los postulados de la alternancia es decir desde un enfoque compartido de la cognición que expone las siguientes cuestiones:

-*Excesivo racionalismo en la noción de ser humano*: la persona es concebida por el cognitivismo como una "máquina de pensar". La actividad humana es sobajada a producto de procesos interpretativos inspirados en la lógica formal, olvidando que el comportamiento común de las personas, en la mayoría de las ocasiones obedece a cuestiones temporoespaciales, multifactoriales y circunstanciales indeterminadas difíciles de controlar o valorar objetiva y universalmente.

-*Racional solamente*. Considerando los referentes en cuanto los estereotipos o los esquemas que desde la postura mentalista surgen de forma inconsciente y automática, tenemos como crítica principal vaguedad y falta de comprobación experimental de sus supuestos hipotéticos. No va más allá del análisis racional, de lo que podría ocurrir o de la sistematización de un conjunto de posibilidades intuitivas aceptables y excesivamente simplificadas. Falta que responda a preguntas básicas sobre el origen de los esquemas o en su caso de los estereotipos

-*Perspectiva no social o, en el mejor de los casos, escasamente social*. El interés del cognitivismo mentalista recae sobre el conocimiento individual, pero sin contemplar la naturaleza sociocultural de este individuo ni las influencias sociales, históricas y culturales que condicionan su actividad y sus contenidos mentales. *El proceso cognitivo de interpretación de la realidad se estudia desprovisto de los factores socioculturales que lo llenan de contenido.* (Pons, 2013 p. 14)

-*Omisión de las cuestiones emocionales y motivacionales de los individuos*. Del ser humano interesa poco más que el mecanismo procesual de los procesos cognitivos. Las emociones, necesidades y motivaciones humanas no son consideradas en su esencia por el cognitivismo, salvo como producto secundario derivado de procesos de cognición.

-*Visión mecanicista del ser humano*. Se concede primacía a las operaciones cognitivas formales y al funcionamiento de los procesos cognitivos, pero no a la naturaleza de los contenidos mentales ni a las dinámicas sociales y motivacionales que afectan a los contenidos y a los procesos. Pons (2013) Condor y Antaki (2000)

De manera muy general, las críticas anteriormente descritas constituyen el argumento central para situar en la escena emergente la alternancia en la cognición social bajo un enfoque compartido o construido socialmente, el cual se expone en las siguientes líneas.

La cognición social en el enfoque alternativo: la propiedad compartida

Es necesario aclarar que la tipificación que se hace en la cognición social de sus enfoques, el mental y el de la propiedad compartida es una clasificación que distinguen Páez (1992) Condor y Antaki (2000) y Forgas (1981), con los cuales coincidimos en que este sistema de clasificación es sólo una tipología rudimentaria, y no puede capturar en lo general las complejidades y las contradicciones existentes entre los numerosos enfoques que entienden la cognición como algo socialmente compartido o como un producto social.

Dentro de las características que estos enfoques comparten, es la tendencia a utilizar una analogía del individuo como "actor" social antes que como "observador" desinteresado. A

menudo, esto influye en la forma en la que interpretan el comportamiento de los sujetos de investigación.

Una cantidad de teóricos prefiere interpretar el uso que hacen las personas de ciertos estereotipos particulares para describir a otros, sus explicaciones de las acciones humanas y sus opiniones declaradas sobre ciertos temas no tanto como informes de procesos cognitivos privados, sino como actos comunicativos públicos (Condor & Antaki, 2000 p. 465).

La base compartida de la cognición, tiene en la interacción del individuo y las dinámicas socio-culturales el argumento para describir el modo de pensar y de operar en las acciones cotidianas, variadas y cambiantes que dan significado a la persona misma.

La cognición compartida reflexiona y tienen en cuenta la evolución de las sociedades la cual se basa – a diferencia de la evolución natural que se sustenta en la evolución genética – en procesos “epigenéticos”, los cuales llamamos evolución cultural. *Epigénesis es un concepto que se refiere al aprendizaje como un mecanismo secundario de la evolución natural* (Klaus, 2008 p. 12). Al destacar la parte cultural no es la intención afirmar que no existe aprendizaje en los animales, pero su aprendizaje no es una integración de la evolución de su especie. Interrelacionar los mecanismos y lógicas de la evolución social a la evolución cultural significa que el aprendizaje de las sociedades es constitutivo de la evolución social (Klaus, 2008). Podemos afirmar que la evolución cultural es una teoría de la manera en que el aprendizaje procede. Debido a esto, podemos afirmar que las sociedades sí aprenden y que el aprendizaje es incluso constitutivo de la evolución social.

Ya sea que lo asumamos o no como una ideología occidental, la evolución cultural se ha convertido en un tema de reflexión como tal, llegando a ser una idea específica acerca del aprendizaje que ha ocurrido a lo largo de la historia de la humanidad. Contrastar esto con la manera en que las sociedades tradicionales se han hecho cargo de este problema, podría darnos una primera idea acerca de la naturaleza de esta noción de aprendizaje, específicamente moderna (Klaus, 2008 p.13).

El aprendizaje de las sociedades como punto de partida para la evolución social es una cuestión que podemos destacar como elemental en la investigación de la cognición social con enfoque compartido. De igual manera es necesario tener en cuenta la participación activa del individuo en la sociedad y de la sociedad en el individuo a través de las mediaciones culturales

En forma llana podemos explicar que la mediación cultural implica la especial importancia del mundo social en el desarrollo del hombre, puesto que únicamente otros seres humanos pueden crear las condiciones especiales necesarias para que ese desarrollo se produzca. Los adultos de hoy nos preguntamos porque nuestros niños presentan a temprana edad un uso del lenguaje por demás eficiente y cargado de tecnicismos prácticos en la vida no equiparables a los utilizados por nosotros a la misma edad. La razón tiene que ver con los dispositivos culturales de mediación con los que tienen relación los pequeños; se les proporcionan oportunidades de desarrollo en procesos de razonamiento amplios, contextualizados y asimilados a través de los diversos canales sensoriales que fiabilizan el desarrollo de los esquemas cognitivos a través de los recursos multimedia y las tecnologías de la información y la comunicación.

El contexto cultural en el que los niños de hoy y de ayer nacen, recoge el conocimiento acumulado de las generaciones anteriores. Al mediar su comportamiento a través de esos objetos, los seres humanos no solamente aprovechan su propia experiencia sino también la de los antepasados. Al respecto de esta cuestión, Cole y Engestrom (2001) establecen que la mediación cultural implica una modalidad de cambio evolutivo propia de la especie, en la que

los logros de generaciones pasadas se acumulan en el presente como parte específicamente humana del ambiente; la cultura es, en este sentido, la historia en el presente y las herramientas en la comprensión del pasado y el presente.

Respecto a los mecanismos bajo los cuales procede la cognición compartida podemos afirmar que algunos aspectos de la percepción social (los estereotipos que tenemos sobre categorías particulares, por ejemplo) pueden reflejar la "sociedad" o la "cultura" en la que el individuo se "socializó. Por lo tanto, los estereotipos son una cuestión que se asocia más que a la organización a nivel privado, a la organización que la cultura y las dinámicas sociales determinan.

Como destacamos anteriormente, el enfoque mentalista de la cognición social explica estas cuestiones como mecanismos generados de manera automática e inconsciente en el procesamiento de información que los individuos utilizan. En el mejor de los casos, consideran que están parcialmente determinados por la naturaleza de la "realidad social" percibida. Por el contrario, bajo el enfoque compartido de la cognición, Billig y otros (Citados por Condor & Antaki, 2000) prefieren analizar la categorización genérica y la formación de estereotipos no como una cuestión inconsciente sino como posiciones retóricas, adoptadas por los individuos en el transcurso de la interacción, y que, al ser producto de la relación con los otros, se entretajan de significados.

Como podemos apreciar, las metáforas con las que se identifica el enfoque de la cognición compartida difieren significativamente a las del mentalista, pero también son diferentes en su forma de entender las actitudes como construcciones en la interacción, la construcción conjunta del conocimiento (ya sea entre miembros de un grupo determinado o como elementos de una cultura y una sociedad o simplemente en la colaboración e interacción con otro), y sobre todo, el pensamiento y la memoria, del cual ya vimos que en este enfoque se asocian a la interacción social y cultural del individuo.

Siguiendo a Moscovici (1979), el enfoque de la cognición compartida ha contribuido teóricamente argumentando que el contexto social cumple un papel importante en la construcción de las creencias, opiniones, actitudes e informaciones de los individuos, en síntesis, de sus representaciones, las cuales permiten entender su implicación en la construcción de las identidades sociales las cuales tienen su origen de las prácticas sociales. Su estudio puede ser útil para comprender la idiosincrasia de los diversos grupos sociales, y para establecer qué elementos entran en juego al analizar las prácticas sociales diferenciadas en estos grupos.

Piñero (2008) distingue que la representación social constituye una forma de pensamiento social en virtud de que surge en un contexto de intercambios cotidianos de pensamientos y acciones sociales entre los agentes de un grupo social; bajo este argumento, es también un conocimiento de sentido común que, si bien nace y es compartido en un determinado grupo, presenta una dinámica individual, es decir, refleja la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas.

Las representaciones sociales constituyen un pensamiento social que se distingue de otras formas como la ciencia, el mito o la ideología, no obstante que pueden mantener con éstas algún tipo de relación (Piña, 2004). El hecho de que las representaciones sean generadas y compartidas socialmente no significa que sean genéricas, es decir, que existan representaciones sociales universales a todos los objetos de la realidad social; por el contrario, las representaciones surgen respecto a objetos específicos y varían según su naturaleza (Piñero, 2008 p.5).

La teoría de las representaciones sociales propuesta por Moscovici (1979) es a nuestro parecer, uno de los enfoques que ayudan a comprender a gran escala la cognición social como una construcción compartida, pero tenemos también otras teorías que complementan el enfoque y hacen uso de él en el desarrollo de sus investigaciones y sus modos de proceder las cuales presentamos resumidamente a continuación.

Teorías y enfoques alternativos de la cognición social vista como constructo compartido

Dentro de la cognición social como empredimiento compartido encontramos teorías que defienden la idea de la influencia del contexto sociocultural en el origen y comprensión de la mente. Para estas posturas, son de gran importancia los procesos de adquisición e interiorización del lenguaje, y de sobre manera las interacciones que se dan en una sociedad puesto que los individuos utilizan el lenguaje, en primera medida, para su introducción en las prácticas sociales. En este apartado destacamos cuatro de los enfoques teóricos más representativos en la cognición compartida.

El interaccionismo simbólico vislumbra al ser humano como miembro activo de una comunidad social de interpretación de significados, que son compartidos y producidos en la interacción social. Así, se concibe la sociedad como un marco de interacción entre individuos, y al ser humano como un constructor activo de significados, organizados éstos en torno a los procesos compartidos que los producen (Musitu, citado por Pons, 2013). Herbert Blumer quien acuñó el término interaccionismo simbólico los significados son producto de la interacción social, principalmente la comunicación, que se convierte en esencial, tanto en la constitución del individuo como en (y debido a) la producción social de sentido. Por otra parte, Stryker (citado por Pons, 2013), destaca que las personas aprenden, mediante la interacción con otras, la manera de clasificar el mundo y la manera en que se espera que se comporten en él. La estructura social no determina, pero sí impone constricciones para la construcción y la adopción de los roles sociales: las personas producen la sociedad, pero lo hacen como actores socioculturalmente situados, no en condiciones en que prime sólo la elección individual de cada uno.

Un segundo enfoque al que nos referiremos es la perspectiva *etnometodológica* propuesta por Harold Garfinkel (1974). Como punto de partida, la etnometodología considera que las personas operan de forma activa y propositiva, utilizando los procedimientos que les resultan eficaces en su vida social cotidiana. Esta disciplina se interesará por las descripciones subjetivas de la realidad, considerando que son constituyentes de esa misma realidad social. De este modo, Garfinkel (1974) define el objetivo de la etnometodología como la indagación sobre los supuestos explícitos en los que se basa la interacción cotidiana, sobre los usos de razonamiento práctico que la gente pone en juego para construir el sentido de la vida social y manejar sus asuntos sociales cotidianos, y sobre cómo las personas hacen razonables las actividades corrientes y cómo lo aplican en la práctica. Enfatiza la variabilidad de las prácticas sociales a través de la indexicalidad como propiedad según la cual, las mismas acciones adquieren significado diferente en distintos contextos. (Garay, Iñiguez & Martínez 2005).

Otra orientación muy relacionada con la cognición social compartida es el enfoque psicológico denominado "*Cognición Distribuida*" el cual al igual que la cognición como constructo compartido retoma algunos aportes de la escuela socio-cultural y propone una crítica al enfoque individualista desarrollado por la psicología tradicional asociacionista,

particularmente en relación con el concepto mismo de “cognición”. Dentro de este enfoque, la cognición no es una propiedad exclusiva de cada individuo, sino que se sostiene y distribuye en los elementos del contexto de actividad. De igual manera, el contexto cultural, los sistemas y significados de las actividades humanas, los artefactos y los productos cognitivos resultantes constituyen soportes cognitivos externos. Dentro de la concepción de este enfoque, y en esta misma idea coexisten dos líneas de pensamiento muy similares a las expuestas dentro de este trabajo respecto a la cognición social. La primera sostiene una postura radical al considerar las cogniciones como propiedades exclusivamente distribuidas y, por tanto, no localizables individualmente (Cole y Engeström Citados por Salomón, 1993). La segunda línea, no descarta la existencia de cogniciones de tipo “solista”, por lo cual se hallaría teóricamente en un punto intermedio entre los tradicionales estudios psicológicos y los pertenecientes a una perspectiva radical de la cognición distribuida.

Finalmente, nos referiremos al *Construccionismo social*, una escuela surgida de la obra de Kenneth Gergen (2007). Su principal premisa es que la realidad de la vida social común es una construcción intersubjetiva, un “mundo compartido”, lo cual presupone que el proceso de entender el mundo no es dirigido automáticamente por la naturaleza misma de los objetos, ni elaborado individualmente en una mente aislada, sino que resulta de una empresa activa y cooperativa de personas en relación (Gergen, 2007). Esta corriente se interesa por la construcción interindividual de la realidad conocida: el conocimiento que las personas tienen sobre el mundo que les rodea y sobre su cotidianidad está determinado por la cultura, la historia y el contexto social, ya que este conocimiento es resultado de procesos de interacción dentro de un marco que es histórico y cultural.

Críticas al enfoque alternativo de la cognición social compartida

Cabe mencionar que las principales críticas a la cognición social bajo el enfoque de la construcción compartida, las vamos a encontrar a partir de los postulados del enfoque mentalista y el método científico. Es necesario reconocer que el enfoque de la construcción compartida es más reciente que el enfoque mentalista y procura dar respuesta a las interrogantes que la concepción mentalista no ha podido o que simplemente no tomó en cuenta. Por lo anterior, sus críticas en la actualidad se enfocan en el “deber ser” desde la postura mentalista más tradicional, es evidente que los argumentos que tienen amplio soporte y se ubican en la misma línea de discusión son escasos y en ocasiones divergentes.

Entre los principales argumentos, podemos destacar los siguientes:

El principal problema de este tipo de planteamientos radica en que su investigación procede de enfoques sociales, culturalistas y en general interpretativos, que conciben la cognición alejada de los preceptos de la investigación científica validada y sometida a procesos en atención a la validez de su información. Desde el enfoque mentalista, la investigación de sus detractores puede considerarse como profundamente defectuosa o bien inexistente. Esa es la razón por la cual la especulación en la construcción del conocimiento degenera en disciplinas pseudocientíficas, que contrariamente a la investigación científica, no han proporcionado ni una sola ley sobre la naturaleza o la sociedad. (Bunge, 2006)

Siendo cognición, descuida los errores mentales en la producción y comprensión del discurso, de la lengua y del aprendizaje, y por ende los mecanismos internos para superarlos. Abandona la operación de esquemas preconcebidos para la recepción de información nueva, el efecto organizador que la estructura cognitiva impone a la narración, etc. En ese sentido, es una búsqueda irracional que descuida los sucesos mentales que se valorizan producto del

intercambio social, la repetición y mecanismos inconscientes dejando de lado a partir de lo anterior, los mecanismos internos del individuo que llegan a ser automáticos, causales y efectivamente determinísticos.

De manera general las críticas más sobresalientes se dan en el tenor de las complejidades y las contradicciones existentes entre los numerosos modelos teóricos que entienden la cognición como algo socialmente compartido o como un producto social, para lo cual no han podido establecer ideas y conocimientos objetivables y generalizables.

Integración y análisis de los enfoques de la cognición social

Existe un debate a nivel de la psicología social y específicamente en la cognición social entre la representación mental y la representación social. Las proposiciones del primer enfoque pudieran parecer anacrónicas ya que las representaciones se forman a lo largo del desarrollo humano en relación con su medio y/o contexto social; más que una dicotomía, se debe hablar del doble forma de percibir las motivaciones, el lenguaje, el discurso, etc. Es decir, hay que estudiar tanto los aspectos formales y cognitivos de la representación (cómo se representa la información en la memoria y qué mecanismos son los que la posibilitan) como sus aspectos funcionales y/o interactivos (para qué sirven, qué utilidad tienen y cómo se generan en relación con el medio y los otros).

Desde este enfoque integrativo Doise (Citada por Moñivas, 1994) habla de diferentes tipos de representaciones cognitivas que se asocian a cuatro niveles de explicación: las imágenes sociales que surgen de los procesos intraindividuales en los que el individuo organiza su experiencia del entorno social; las representaciones sociales surgidas en contextos interindividuales e intrasituacionales; las representaciones colectivas que surgen, dependiendo de la situación social que ocupa el sujeto, en las relaciones sociales, y el nivel de los valores y creencias compartidos por los sujetos. (Moñivas, 1994).

Aún con la idea anterior, es necesario reconocer que el enfoque mentalista no se ha preocupado por valorar la relevancia de los factores cognitivos como mediadores de la conducta, sobre todo los relacionados con el conocimiento del sentido común; nuestro mundo de todos los días es un mundo de representación, un mundo construido en situaciones de interacción y con sentido, en el que se enmarcan las conductas.

A este respecto, la identidad de la cognición social compartida, permite organizar la realidad, orientarse en el mundo material y social y regular las acciones entre los distintos actores sociales. En este sentido, constituye una innovación respecto a otros modelos ya que pone en relación los elementos simbólicos con las conductas. Por lo tanto, su estudio dado que está a mitad de camino entre lo psicológico y lo individual debe ser abordado como el producto y el proceso de una elaboración psicológico y social de lo real.

Los modelos que no tomen en cuenta la interacción social, los modos de cultura que crean el lenguaje, el discurso, que no se interesen por las relaciones que se establecen entre las personas, se pueden catalogar como reduccionistas y contradictorios al negar la esencia eminentemente social de los fenómenos humanos.

Conclusiones

Dentro del modelo cognitivista de la Psicología Social, es posible distinguir dos corrientes que se definen con una cierta claridad (Condor & Antaki, 2000; Forgas, 1981; Páez, 1992):

1. Una Psicología Social con enfoque psicológico e individual y,

2. La Psicología Social de la construcción compartida con enfoque sociológico, de tradición europea, que pone de relieve el aspecto colectivo o social de los fenómenos psíquicos.

Los dos sentidos de la cognición social tienen aplicaciones diferentes en el pensamiento, discurso, los artefactos y los significados en lo general. La cognición social mentalista se propone informarnos sobre el procesamiento universal, automático e inconsciente de la información en la producción y comprensión del texto y del habla.

La tendencia alternativa de la cognición social “el enfoque de la construcción compartida” se orienta hacia el estudio de aquello que reside fuera del individuo, y parte del dominio público, por tanto, está ligado a las acciones que las personas introducen y desarrollan conjuntamente.

Podemos deducir a partir de esta explicación que la representación que el sujeto elabora de los objetos del mundo real no es de ninguna manera, una representación individual. En su estructuración se recaban términos proporcionados por la historia, la cultura, comunidad, la interacción con los demás, con un grupo, con otra persona. La información que llega a nuestro cerebro es percibida extrínsecamente a través de los sentidos, pero intrínsecamente a través de códigos, valores e ideologías que se asocian a posiciones sociales específicas. Por lo tanto, el conocimiento, su construcción, su interiorización, su expresión se debe a representaciones sociales, compartidas por aquéllos que ocupan posiciones sociales semejantes dentro de la estructura social.

Referencias

- Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience of human social behaviour. *Nature Reviews*, 4, pp. 165-178.
- Bunge, M. (2006) The Philosophy behind Pseudoscience,” *Skeptical Inquirer*, Julio/Agosto, Disponible en: <http://www.fisica.uh.cu/rationalis/mariobunge.pdf> Consultado el 10 de octubre de 2014
- Cole, M. y Engestrom, Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Condor, S. y Antaki, C. (2000) *Cognición social y discurso*. En: van Dijk, Teun A. Comp. (2000): *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa. pp. 453-489
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes*. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello. pp 191-248
- Fiske, S. T. y Taylor, S. E. (1991) *Social Cognition*, 2A ed. Nueva York: McGraw-Hill
- Forgas, J. (comp.) (1981) *Social Cognition: Perspectives on Everyday Understanding*. Londres: Academic Press.
- Garay, A., Iñiguez, L. y Martínez, L. (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 7, 105-130.
- Garfinkel, H. (1974). The origins of the term 'ethnomethodology'. In R. Turner (ed.): 15-18.
- Gergen, K. J. (2007) *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Klaus, E. (2008) *Las sociedades aprenden y aun así el mundo es difícil de cambiar*. Traducción de Mónica Gerber. En: *Revista de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile*. Núm. 22
- Moñivas, A. (1994) *Epistemología y representaciones sociales: Concepto y teoría*. En: *Revista de psicología general y aplicada*. Universidad Complutense de Madrid
- Moscovici, S. (1979) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Ed. Huemul, Buenos Aires, 2da. Edición. Cap. I, pp. 27-44.
- Norman, D.A. (1981) "Categorization of action slips". *Psychological Review*, vol, 88, n.º 1 pags. 1-15.
- Ovejero, A. (1985) *Tradición cognitivista en la psicología social*. *Revista Estudios de Psicología* 23/24. Universidad de Oviedo.
- Paez, D. Et. al (1992) *Teoría y método en psicología social*. Barcelona, Nicanor Editores
- Pardo, N.G. (2011) *Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo*. En: *Cuadernos de Lingüística Hispánica* N.º 19, ISSN 0121-053X, Enero-Junio. pp. 41-62

- Pardo, N.G. y Rodríguez, A. (2009) Discurso y Contexto: Cognición y Subjetividad. Artículo reseña en *Discurso y Sociedad*. Vol. 3(1), 202- 219 Universidad Nacional de Colombia
- Piñero, S. (2008) La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 7. Recuperado el 3 de octubre de 2014 de http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero_representaciones_bourdieu.html
- Pons, X. (2013) ¿Hay vida más allá del cognitivismo? encontrando respuestas en la psicología social. Disponible en <https://www.cop-cv.org/db/docu/130802124114SpR9s06oYqUH.pdf> Consultado el 7 de octubre de 2014
- Rumelhart, D. (1980) "Schemata: the building blocks cognition", en SPIRO: *Theoretical issues in reading comprehension*. New York. Erlbaum Assoc.
- Salomon G. (1993) *Cogniciones distribuidas*, Buenos Aires, Amorrortu
- Uribe, C. (2010) Una breve introducción a la cognición social: Procesos y estructuras relacionados. Universidad Piloto de Colombia. Disponible en http://www.contextosrevista.com.co/Revista%204/A5_Una%20introducci%C3%B3n%20a%20la%20cognici%C3%B3n%20social.pdf Consultado el 7 de octubre de 2014
- Uribe, D. Gómez, M. y Aragón, O. (2010) Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. En: *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* Vol. 1 No. 1 pp. 28-37
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism* (rev. ed.). New York: Norton.

BREVE ENSAYO SOBRE LOS ESCENARIOS DE LAS UNIVERSIDADES DEL SIGLO XXI. NOTAS PARA LA REFLEXIÓN Y DIÁLOGO EN LA NUEVA FASE NEOLIBERAL

Fernando González Luna

*Académico de asignatura de UVM Torreón, U
LSA Oaxaca e Instituto Ascencio*

Resumen

La desastrosa administración pública federal en los tiempos neoliberales ha roído las mismas entrañas de la universidad en sí misma, siendo la pública la más alterada en la cual se ve entreverada por el neoliberalismo, una especie de pragmatismo y postura gerencial, por un lado, mientras que por el otro se retuerce un claro neoconservadurismo que exige respetar con rigor el autoritarismo disfrazado de liderazgo *laissez faire*, una apuesta feroz por la masificación en las aulas y el respeto inexorable por la jerarquía administrativa. Ante este panorama y el advenimiento de nuevas políticas neoliberales de corte bananero, es decir, se propone que el colectivo docente universitario, especialmente, opere un foco de resistencia a través de cuatro puntos específicos: criticidad, prospección, colaboración y simbolización. Esta propuesta, creada a partir de una ardua reflexión, no pretende ser una solución a los problemas cotidianos del profesorado universitario, sino parte de un plan de actuación.

Palabras clave: universidad, globalización, neoliberalismo, neoconservadurismo, resistencia.

Abstract

The disastrous federal public administration in neoliberal times has gnawed at the very entrails of the university itself, the public being the most disturbed in which it is glimpsed by neoliberalism, a kind of pragmatism and management posture, on the one hand, while That on the other is a clear neoconservation that demands to strictly respect the authoritarianism disguised as *laissez faire* leadership, a fierce bet on the massification in the classroom and the inexorable respect for the administrative hierarchy. Given this panorama and the advent of new neoliberal policies of banana cutting, that is, it is proposed that the university teaching group, especially, operate a focus of resistance through four specific points: criticality, prospecting, collaboration and symbolization. This proposal, created from an arduous reflection, does not pretend to be a solution to the daily problems of university faculty, but part of a plan of action.

Keywords: university, globalization, neoliberalism, neoconservatism, resistance.

Introducción

En medio de la efervescencia de la determinante guerra fría, Iván Illich (1977) planteó que uno de los procesos sistémicos de mayor crítica en el mundo era la escolarización, ya que sus fauces continuamente expulsaban a los universitarios como productos de la mayor prepotencia y altanería del conocimiento, tanto en los países capitalistas como comunistas, donde dicha población procedía, vivía y se sentía adherida al néctar más refinado y elitista de una sociedad. Cuatro décadas más tarde ese espacio en específico se ha evaporado; sin embargo, sus protagonistas y su planteamiento, aunque esta aseveración sea objeto de dudas, aún siguen presentes.

Desde la fusión de los mercados y sistemas financieros y la entrada de un modelo económico vigente en casi todo el orbe a principios de la década de 1980, no es posible afirmar, a razón del título del presente ensayo, que existen “escenarios”, sino un solo escenario: la globalización, entendido como “un equivalente a la ‘internacionalización económica’, y por lo tanto es un fenómeno íntimamente vinculado con el desarrollo capitalista, intrínsecamente expansivo”, como lo explicó Saxe – Fernández (2009, pg. 9). Sin embargo, este armazón, este engranaje, no podría lubricarse sin una ideología que lo cubriera adecuadamente y éste es el neoliberalismo, el cual es un modelo de repercusiones económicas, sociales y culturales que, mediante el desarrollo tecnocrático, pretende optimizar la macroeconomía, a su vez, sustentado en los principios liberales de reducción de la capacidad e intervención del Estado (Bobbio, 1987; Noriega, 1996, Dieterich, 1999; Ornelas, 2001; Saxe - Fernández, 2006, 2009).

Los efectos retratados sobre lo que es el neoliberalismo se ciernen sobre el adelgazamiento de las vías de bienestar social y el aumento de canales de optimización empresarial, de tal manera que el Estado sólo se configura como rector de las políticas que establece, mientras que el sistema financiero se regula a sí mismo (Noriega, 1996; Saxe – Fernández, 2009). Una de las muchas consecuencias de esta política es el progresivo condicionamiento a las universidades para sujetar sus prácticas administrativas y académicas a los estándares de calidad, especialmente internacionales. Este escenario unipolar implica romper barreras de acceso a otros criterios de calidad y universalizar el entendimiento educativo del sistema escolar superior, pero también expone cambios que pueden ser considerados como drásticos y hasta radicales, lo cual necesita de una capacidad de respuesta, individual y colectiva, de tipo asertiva para afrontar este único escenario.

El documento que a continuación se presenta se exponen los puntos nodales y reflexiones sobre el escenario actual en el que se desenvuelven las universidades mexicanas y, a la postre, se analizan las principales convergencias y divergencias en las que se dinamiza el sistema de educación superior; también se reflexionan y critican los impactos entre las principales políticas de corte neoliberal y las antinomias que se expiden. Además de lo anterior se utilizan algunos autores, nacionales e internacionales, que auxilian en este ensayo y ayudan en el desentrañamiento de las principales problemáticas y áreas de oportunidades en las que se mueve el sistema de educación superior.

En el área de desarrollo se desmenuzan y problematizan no sólo las principales aristas que existen en las universidades que se desenvuelven bajo el esquema neoliberal de la globalización, sino también los fundamentos teóricos y prácticos para mejorar y favorecer el desempeño docente comprometido dentro de la actual educación superior.

Esperando que sea de su agrado, se invita al amable lector a continuar su mirada en el desarrollo de este ensayo que se vierte en las siguientes páginas.

Desarrollo

Hace más de 50 años, una maestra mexicana, Emilia Elías (1958) consideró que el epicentro de la “nueva educación” se asentaría sobre el supuesto de que ésta es humano - política, por lo tanto, el quehacer de una organización escolar descansaría en la activación de los modelos de participación multidisciplinarios y dialécticos existentes, de tal forma que se asegurara la existencia de aquel término llamado “bien común” que, para el conocido lingüista Noam Chomsky (2007), resulta ser la noción concentrada de la equidad y la igualdad, es decir, la garantía de la propiedad moderada y suficiente en comunión con la prosperidad duradera.

En el caso de las universidades, como máximos recintos del saber, su diversidad se encuentra desde sus mismas funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y difusión, y es en ellas donde el “bien común” se desarrolla mediante el ejercicio de dichas funciones, ya que se procura que el conocimiento sea localizado, transformado y difundido, de tal suerte, que frente a la sociedad y al Estado, se colocan como plataformas autónomas de respuesta social ante los problemas emergentes que se gestan en el seno de una determinada población y, es así, que mediante esta educación superior y especializada se establece un marco de formación tendiente a la educación para la democracia y, sucesivamente, practicar la democracia para todos.

¿Pero qué sucede en este contexto unipolar 2015? Actualmente, las universidades del siglo XXI en México, como las pertenecientes a cualquier latitud del globo terráqueo, necesitan ser encauzadas para recrear esa sinergia llamada bien común. A pesar de lo anterior, en pleno escenario globalizador – neoliberal, basado en la línea interpretista (Ulate, 2012) de la filosofía posmoderna, este bien común se erige como una aportación, mediante la multiplicación de egresados de programas de posgrado y la diseminación de nuevos investigadores, del “conocimiento” a las sociedades, tal como el agua nutre a la vegetación. La responsabilidad del maestro es siempre un ejercicio político encauzado al bien común en la sociedad intramural como en la sociedad extrauniversitaria. A raíz de lo anterior, en una era cargada de beneficio hacia la relatividad axiológica, es necesario tener un criterio transparente y definido para asumir con asertividad y proactividad este único escenario en el que se encuentran insertas las universidades mexicanas.

En la actualidad, bajo el modelo neoliberal y globalizador de la economía [y] del conocimiento, la mayoría de las universidades se ven enfrentadas entre dos modelos predominantes: el tradicional, que alaba la masificación, el autoritarismo y el burocratismo, y el eficiente, que defiende la competitividad, el individualismo y el reduccionismo de esquemas de trabajo (Luengo, 2003), es decir, el neoliberalismo contra el neoconservadurismo (Dias, 2005). Esta pugna debe resolverse con el ejercicio del tejido humano de cada universidad, especialmente en las públicas, mediante su valorización y emancipación gestora, de las que más adelante se abordarán.

Ante los continuos vaivenes de la educación superior en los últimos 30 años, producidos por la aplicación rigurosa de políticas y operaciones destinadas a aumentar la calidad de los procesos académico – administrativos de las universidades, Luengo (2003) dibujaba al gobierno y sus dependencias como órganos de financiamiento y regulación de este último, a los rectores como gerentes interesados en la competitividad interinstitucional y a los estudiantes como clientes. Al final de su informe, Luengo concibe que las Instituciones de Educación Superior (IES) estarán en una disyuntiva creciente, entre el feroz pragmatismo y la utopía emancipadora. Tal descripción se convirtió en una realidad y se antoja urgente resolverla.

Pero otro de los grandes problemas que enfrentan las universidades del siglo XXI en el escenario neoliberal y globalizador también devienen de las políticas públicas que las confrontan con su misma naturaleza y misión. Un ejemplo de lo anterior se ubica en las líneas del desarrollo promovidas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1999) con un plan de trabajo previsto hacia el año 2020 y que convoca el matrimonio entre calidad, eficiencia y humanismo; asimismo, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) concibe que este sistema escolar es un bien público que debe garantizar el egreso del alumno “en un contexto de autonomía institucional y libertad académica [centrándose] en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar” (pg. 2).

Uno de los resultados de estas guías de acción que enfrentan a los imperativos contra la naturaleza filosófica y sustantiva de las universidades lo reflejó Ornelas (1995) desde hace más de 20 años y hoy en la actualidad se puede ver concretizado en la polarización de las prácticas académicas que analizó en su momento Luengo (2003): currículum desfasados, profesores ínfima o exageradamente preparados, multiplicación de las universidades absorbentes de matrícula, predominio de la práctica pedagógica tradicionalista, producción en serie de egresados desempleados, dogmatismo de la investigación utilitarista, entre otros.

¿Qué puede hacer cada miembro de cualquier comunidad universitaria, especialmente los profesores, ante las consecuencias de este escenario que amenaza con sujetar violentamente al profesorado con las evaluaciones (Ardoino, 2010) y con recortar el financiamiento de las universidades públicas (Chomsky, 2012)? Quizá sea necesario recurrir al concepto de Giroux sobre los *intelectuales transformadores* (Leonardo, 2008), en el cual el docente, en este caso universitario, debe procurar el disenso, el desmantelamiento de la opresión cultural, ya que como intelectual “tiene por privilegio y carga con la tarea de reorganizar los elementos dispersos de cada formación social para intervenir frente a la incertidumbre” (pg. 85).

Conceptuarse como intelectual es fácil, operarse como tal es demasiado complejo, difícil e indefinido. Uno de los puntos básicos en este escenario es resistirse, tal como lo pensó el poeta y dramaturgo Thoreau (2009): ser feliz y participar plenamente en las funciones que como seres humanos podemos desempeñar. Es así, por razón de lo anterior que como seres intelectualmente humanos es necesario asegurar y desarrollar el trabajo de las universidades del siglo XXI en congruencia con su función central: asegurar el bien común mediante la propiedad cultural colectiva y, por ende, blindar la prosperidad, sin ser contestatario u opositor a cualquier reforma o implantación del enfoque que el sistema de educación nacional pretenda desarrollar.

La concepción humana – política con la que Elías (1958) revestía a la educación, el carácter intelectual transformador que proponía Giroux (1988, como lo menciona Leonardo, 2008) y el espíritu crítico de la resistencia viva que anunciaba Thoreau (2009) conciben que el profesor necesita promover constantemente un mejoramiento

particular, traducido en mejores prácticas pedagógicas y académicas para la evolución positiva de cualquier universidad. Lo anterior es un fomento constante de la valorización y emancipación gestora de parte del profesorado en cualquier institución.

¿Cómo puede suceder esta valorización y emancipación gestora, antes citadas?, ¿cómo los profesores y directivos de las universidades pueden recrear el bien común en el escenario globalizador?: defendiendo las cuatro funciones sustantivas. Para lo anterior, considero que existen cuatro actividades heurístico – pragmáticas que el tejido humano que compone a las universidades puede poner en funcionamiento a la sazón de la pretendida defensa: la *crítica*, la *prospección*, la *colaboración* y, por último, la *simbolización*. Estas cuatro actividades las retomo desde la aportación epistémica que aportó Vygotsky (2010) sobre la correlación de la evolución filogenética y ontogenética que origina la aparición del conocimiento universal.

Por un lado, la sinergia se precipita por el esfuerzo interpersonal. Uno de sus elementos es la *prospección*, entendida como el estudio de las condiciones históricas futuras previendo su aparición, en base al corpus que exige que las universidades prevean su capacidad de respuesta ante los futuros hechos y contextos que afectan sus propósitos y sus condiciones, no sin antes priorizar el continuo filosófico que brinda la historia previa particular y colectiva de la organización escolar. Esta *prospección* debe verse acompañada por la *colaboración* constante de todos los integrantes de una comunidad académica para lograr, mantener, consolidar y/o defender los propósitos y las condiciones en que puede suceder el desarrollo de las funciones sustantivas.

Por otra parte, la sinergia encuentra un sustancial apoyo en el esfuerzo intrapersonal como es la *crítica*, concebida como la investigación “de las fuentes de las propias afirmaciones y objeciones y las razones en que las mismas descansan” (Hessen, 2008, pg. 38), pues resulta ser el instrumento más poderoso donde los cuestionamientos de la realidad interna y externa harían del cuerpo académico – administrativo un ente capaz de responder con certeza ante los planteamientos de la sociedad extrauniversitaria. Esta operación, que algunos la indican como competencia (Villa & Poblete, 2007) que beneficia a la gestión y la administración, recalca en el cuestionamiento constante y frecuente de la realidad interna y externa, la constancia de aquello que le pertenece a cada persona en lo individual y en lo ajeno. Por lo tanto, esta crítica debe bifurcarse y tomar un sentido autodirigido como medio de mejoramiento.

Mientras todo lo anterior sucede, se realiza la *simbolización* que es la capacidad de abstraer y concentrar el sentido de la dialéctica en conceptos orientadores de las prácticas que ejecuta la comunidad universitaria. En la simbolización se condensan los conflictos propios de los esfuerzos inter e intrapersonales para cimentar los ideales que las universidades del siglo XXI poseen por su propia cuenta, independientemente de las posiciones internacionales que subyacen bajo su existencia y dinámica. De esta forma, el capital cultural cambia su statu político y así se recrea la cultura del diálogo y la reflexión particular y comunitaria.

Cada una de estas prácticas, no importa su fuente o dirección, son el fiel reflejo de lo que se puede hacer en el único escenario, el globalizador, en el que se encuentran las universidades, es decir, crear un marco de transformación práctico - identitaria frente a las antinomias propias del sistema de educación superior.

Conclusiones

El escenario sobre el cual se desarrollan las universidades mexicanas en el siglo XXI es único: la globalización y su manto ideológico, el neoliberalismo. Las características, explícitas e implícitas, que esta globalización contiene afecta al sistema de educación superior, cambiando el significado del movimiento propio de las universidades.

Las nuevas exigencias globalizadoras han colocado en el púlpito público la elevación de los niveles de calidad de las universidades desde la década de 1990 del siglo pasado y en los primeros 15 años de este siglo XXI. Estas exigencias revisten de otro carácter y, como ya lo señalé, de nuevo significado el comportamiento de sus integrantes, que no en pocas ocasiones entran en conflicto.

Versar sobre el siglo XXI es controversial, especialmente sobre la importancia que tienen las universidades en la aspiración permanente para convertir a la sociedad mexicana en una “sociedad del conocimiento”, pues las primeras deben proporcionar el contingente intelectual necesario para acariciar tal aspiración, especialmente en el aumento en acceso, permanencia y egreso de alumnos, aumento en el número de investigadores acreditados, así como también el apoyo permanente hacia los posgrados. Sin embargo, en un contexto histórico donde el financiamiento por parte del Estado se vuelve condicionado y regulado a razón de dichas exigencias, las universidades se convierten en el punto de mira de las transformaciones del rol y de la acción de los agentes que las constituyen.

Estas aspiraciones, hechos y transformaciones en la era globalizadora contienen aristas importantes, especialmente cuando la carga eficientista no siempre entra en concordia con las aspiraciones del beneficio social que encuentra en el “bien común” la sinergia necesaria para brindar respuesta a los problemas emergentes de la sociedad. Este bien común implica, como ya se señaló, localizar, transformar y difundir el conocimiento para

asegurar la propiedad moderada y suficiente, así como la prosperidad duradera, mediante el desarrollo congruente de las funciones sustantivas de la universidad: docencia, extensión, difusión e investigación.

Es en este momento, donde la postura del maestro universitario, así como el resto de integrantes de cada comunidad universitaria, es pieza clave, son sus compromisos y desempeños los que lograrán un cuerpo epistémico, práctico – identitario, para trabajar con resistencia ante los embates de las guías de acción tan contrapuestas como son los documentos normativos y referenciales del siglo XXI de la educación superior. Trabajar con resistencia, en este nuevo cuerpo, no implica oponerse ni negarse ni ser contestatario, solamente es trabajar bajo las premisas que continuamente se han desarrollado desde la literatura para celebrar asegurar, consolidar y/o defender los propósitos y las condiciones en que puede suceder el sano desarrollo de dichas funciones sustantivas.

Es propicio retomar, en un afán de conceptualizar y operar un nuevo rol docente, el apoyo a la evolución congruente de estas funciones, retomar la concepción humano – política de la llamada “nueva educación”, el carácter intelectual transformador y el espíritu crítico que garanticen esta nueva apreciación práctico – identitaria en este escenario unipolar, en la que se plantean las transformaciones de la educación superior. Considerar la misión tradicional de las universidades, así como del sistema en total, obliga al profesor a reconsiderar su rol e identidad para generar nuevas prácticas emancipatorias y gestoras.

La solidez de las ya citadas prácticas se verá solventado a través del cruce de cuatro esfuerzos, en mancuerna individual y colectiva, que puedan operar este nuevo concepto de profesor universitario: prospección, colaboración, crítica y simbolización. La prospección aporta la noción, el análisis y concientización del impacto histórico pasado, presente y futuro; la colaboración implica la sinergia en movimiento de los lazos interpersonales a favor de la organización universitaria; la crítica entiende la validación de las fuentes de conocimiento e información interno y externo. Las tres acciones en conjunto desembocan en una simbolización obligada de la reconciliación dialéctica de las prácticas congruentes de la educación superior.

La anterior propuesta indica los caminos por los cuales se pueden resguardar las prácticas y gestiones que impliquen una actuación congruente y propositiva en este multicitado escenario en el que se desarrollan las universidades mexicanas del siglo XXI, esperando que esta nueva concepción y operación del rol del profesorado y otros agentes afiance con solidez las cuatro funciones sustantivas de las IES y, con ello, dejar intacta esta sinergia societal llamada bien común.

Referencias

- Ardoino, J. (2010). Consideraciones teóricas sobre la evaluación de la educación. En: Rueda, M. & Díaz Barriga, F. (2010). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1999). Líneas de educación superior para el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html. Consultado el 09 de noviembre de 2015.
- Bobbio, N. (1987). *Liberalismo y democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (2007). *El bien común. Entrevistas por David Barsamian*. México: Siglo XXI.
- _____. (2012). El ataque a la educación pública. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/04/08/opinion/018a1mun>. Consultado el 09 de noviembre de 2015.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: Comunicado de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Días, J. (2005). Evaluación y reformas de la educación superior en América Latina. *Perfiles educativos*, XXVII (108), pp. 31 – 44.
- Dieterich, Heinz y Chomsky, N. (1999). *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México: Joaquín Mortiz.
- Elias, E. (1958). *Ciencia de la educación*. México: Editorial Patria.
- Hessen, J. (2008). *Teoría del conocimiento*. México: Época.
- Illich, I. (1977). *Alternativas*. México: Joaquín Mortiz.
- Leonardo, Z. (2008). Política y ética de la solidaridad en Mc Laren: Notas sobre la pedagogía crítica y la educación radical. En: Huerta – Charles, L. y Pruyn, M. (2008). *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter Mc Laren*. México: Siglo XXI.
- Luengo, E. (2003). Tendencias de la educación superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad. Disponible en:

http://portal2.mppeuct.gob.ve/web/uploads/documentos/documentosVarios/pdf10-08-2010_09:51:35.pdf. Consultado el 09 de noviembre de 2015.

- Noriega, M. (1996). *En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Centro de investigación y docencia económicas – Nacional Financiera – Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, J. (1999). *El neoliberalismo realmente existente*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Saxe – Fernández, J. (2006). *Terror e imperio. La hegemonía política y económica de los Estados Unidos*. México: Debate.
- _____ (2009). *Globalización: Crítica a un paradigma*. México: Plaza y Janés.
- Thoreau, H. D. (2009). *Desobediencia civil y otros escritos*. España: Diario Público.
- Ulate, R. (2012). Conductismo vs. constructivismo: Sus principales aportes en la pedagogía, el diseño curricular e instruccional en el área de ciencias naturales. *Ensayos pedagógicos, VII (2)*, pp. 67 – 83.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.

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