

Los mejores ensayos publicados en la revista **Visión Educativa IUNAES** (Segunda Época)

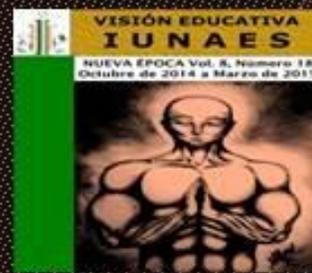
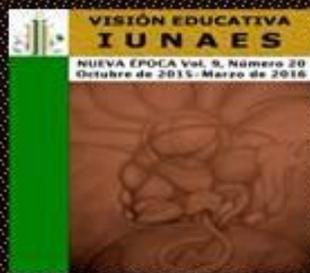
ISBN: 978-607-9003-34-0



COORDINADORES
ARTURO BARRAZA MACÍAS
TERESITA DE JESÚS CÁRDENAS AGUILAR

Autores

**Fernando González Luna, Arturo Barraza Macías,
Manuel Ortega Muñoz, Milagros Elena Rodríguez,
Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar y
María Concepción Sosa Álvarez**



**LOS MEJORES ENSAYOS PUBLICADOS
EN LA REVISTA VISIÓN EDUCATIVA
IUNAES (SEGUNDA ÉPOCA)**

COORDINADORES

ARTURO BARRAZA MACÍAS

TERESITA DE JESÚS CÁRDENAS AGUILAR

Autores

**Fernando González Luna, Arturo Barraza Macías,
Manuel Ortega Muñoz, Milagros Elena Rodríguez,
Teresita De Jesús Cárdenas Aguilar y María Concepción
Sosa Álvarez**

Primera edición: Febrero de 2017
Editado en México
ISBN: 978-607-9003-34-0

Editor:
Instituto Universitario Anglo Español

Obra dictaminada por un comité científico formado ex profeso (ver pg. 169).

Corrector de estilo:
Paula Elvira Ceceñas Torrero

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO UNO LAS COMPETENCIAS A LA LUZ DE LAS INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS <i>Fernando González Luna</i>	8
CAPÍTULO DOS LA GESTIÓN DEL ESTRÉS ACADÉMICO POR PARTE DEL ORIENTADOR EDUCATIVO: EL PAPEL DE LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO <i>Arturo Barraza Macías</i>	42
CAPÍTULO TRES LAS TIC EN EDUCACIÓN: LA TRANSFORMACIÓN DE LOS ROLES DENTRO DEL AULA <i>Manuel Ortega Muñoz</i>	61
CAPÍTULO CUATRO EL SÍNDROME DE LA GLOBALIZACIÓN CULTURAL: ONMIPRESENTE, AMBIVALENTE, INCIERTO E INCOGNOSCIBLE. ¿CÓMO AFECTA AL PATRIMONIO CULTURAL? <i>Milagros Elena Rodríguez</i>	89
CAPÍTULO CINCO LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: UNA PROPUESTA DE CAMBIO <i>Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar</i>	118
CAPÍTULO SEIS LIMITANTES PARA LA GENERACIÓN DE RECURSOS HUMANOS CAPACITADOS PARA INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO. <i>María Concepción Sosa Álvarez</i>	142
EVALUADORES	169

INTRODUCCIÓN

En el mes de enero del año 2007, el instituto Universitario Anglo Español edita el primer número de su revista electrónica "Visión Educativa IUNAES". Esta revista surge a iniciativa de los alumnos de la primera generación del Doctorado en Ciencias de la Educación y tenía, inicialmente, como objetivos: a) difundir la tarea creativa y de investigación que debe estar siempre presente en toda institución universitaria como parte esencial de la labor de los docentes y como parte fundamental de la formación de los alumnos, y b) fomentar la reflexión y el debate en torno a las nuevas ideas que surgen en el ámbito educativo, el intercambio de conocimientos y experiencias, y la construcción de una visión de los caminos y rumbos del pensamiento actual, con espíritu abierto orientado por el valor intrínseco de los trabajos que presenta a lo largo de sus páginas.

Durante los dos primeros años la revista se editó de manera cuatrimestral y a partir del séptimo número la revista adquirió la periodicidad semestral que mantiene hasta la fecha. Los primeros siete números constituyen lo que fue la primera época de la revista y se caracterizó por publicar únicamente ensayos y artículos de divulgación. A partir del número ocho empieza la llamada segunda época que tuvo como finalidad central integrar los artículos de investigación a la revista.

Ahora en el año 2016, al cumplir diez años nuestra revista, se pensó en hacer unos libros electrónicos con los mejores trabajos publicados. En un primer libro se integran los artículos de investigación,

en un segundo libro los ensayos publicados en la primera época de la revista y en un tercer libro los ensayos publicados en la segunda época de la revista

En el caso de los ensayos publicados en la segunda época de la revista se construyó una base de datos de 36 trabajos, los cuales fueron sometidos a evaluación ante un cuerpo de árbitros formado ex profeso. La evaluación se realizó a partir de tres criterios:

- Desarrollo: El artículo presenta argumentos teóricos suficientes, adecuados y actualizados a la temática abordada (50% de la evaluación).
- Conclusiones: El artículo presenta las conclusiones relacionadas con los argumentos teóricos presentados (25% de la evaluación).
- Coherencia: Las ideas expuestas son claras y existe cohesión entre las partes del artículo (título, resumen, palabras clave, desarrollo) (25% de la evaluación).

El cuerpo de árbitros que realizó esta evaluación estuvo conformado por tres investigadores nacionales, todos con grado de doctor y con experiencia probada en el campo de la investigación (ver pg. 169). Una vez realizada la evaluación se seleccionaron los mejores seis trabajos para presentarse en este libro.

Para efectos de esta publicación a los trabajos seleccionados se les hicieron dos agregados: a) al inicio de cada capítulo se puso la referencia del número de la revista en que fue originalmente publicado y el puntaje global obtenido en la evaluación, y b) al final del artículo se agregó un post scriptum; en este apartado los autores tuvieron libertad de hacer los comentarios, aclaraciones, actualizaciones o contextualizaciones que consideraron conveniente sobre su artículo. Los trabajos fueron organizados y presentados a partir del puntaje obtenido en la evaluación.

En el capítulo uno Fernando González Luna aborda el tema de las competencias en el contexto de la intervención pedagógica.

En el capítulo dos Arturo Barraza Macías analiza el papel de las estrategias de afrontamiento en el contexto interventor de la gestión del estrés académico.

En el capítulo tres Manuel Ortega Muñoz discute como las Tecnología de la Información y la Comunicación han resignificado los roles de los agentes educativos dentro del aula.

En el capítulo cuatro Milagros Elena Rodríguez realiza un análisis sobre el síndrome de la globalización cultural para concluir en cómo afecta al patrimonio cultural de una nación.

En el capítulo cinco Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar reflexiona sobre la política de formación continua para posteriormente plantear una propuesta que puede ayudar a incrementar su efectividad dentro del aula.

En el capítulo seis María Concepción Sosa Álvarez presenta las limitantes para la generación de recursos humanos capacitados para investigación y desarrollo.

LAS COMPETENCIAS A LA LUZ DE LAS INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS

Fernando González Luna

Universidad del Valle de México, Campus Torreón; Universidad La Salle Oaxaca; e Instituto Ascencio de Durango

fboseguic@hotmail.com

Resumen

La exigencia de que la educación mexicana actual, interpretada por el cristal de las últimas reformas, sea pensada y ejecutada bajo el enfoque por competencias ha llevado a más de una decena de personas en el país a reconfigurar y debatir las prácticas pedagógicas que más convienen a este enfoque y las dimensiones que lo constituyen. El presente ensayo pretende analizar y dibujar las intervenciones pedagógicas que se antojan pertinentes para un serio debate, desde el cognoscitivismo hasta el conectivismo, sin pasar por alto la importancia que tiene la psicología para explicar que la enseñanza debe estar apareada con el proceso de aprendizaje que vivencia el ser humano, puesto que la primera está moldeada por la segunda.

Palabras clave: competencias, educación, enseñanza, aprendizaje, intervención pedagógica, espejeo, cognoscitivismo, constructivismo, socioconstructivismo, conectivismo, herramienta, reformas.

Introducción

Su palabra certera y sus observaciones fueron sentencia definitiva. El profesor que escuchó tales dardos verbales no sabía en qué se había

equivocado pero esa voz lo definió todo, una voz que venía de un diminuto cuerpo viril y que no era accesoria, pues su conocimiento dejó a quien ejercía como profesor como un experto que “algo” no había visto. La clase era sobre psicología grupal pero no sabía comprender ese elemento que era necesario para terminar de confeccionar la calidad de relación que existía entre los miembros de aquel grupo áulico. Más de medio año después la respuesta era más que inminente, aunque en otro escenario, otros actores, pero el mismo descuido: la ausencia de diagnóstico sobre factores grupales y estilos de aprendizaje llevaron al más grave cuestionamiento que hizo dicho profesor. ¿Cómo pudo pasar por alto un elemento tan importante que introdujera, y al mismo tiempo, interviniera de manera eficaz y pertinente sobre los nuevos grupos y su propia incidencia de la enseñanza sobre el aprendizaje?, ¿era el profesor un elemento competente para seguir con su carrera docente?

Estas preguntas agobiaron durante varias semanas, incluso algunos meses, sobre qué fueron los elementos que lo habían llevado al tremendo despertar. Entonces varias respuestas vinieron a su mente: la cultura subgrupal, grupal, institucional y social, el predominio de estilos de aprendizaje rígido y resistentes al cambio, la dictadura de la docencia tradicional y la amputación de la esfera intelectual de la dupla maestro – alumno en la educación universitaria en los últimos tiempos.

Definitivamente algunos elementos quedan en manos exclusivas de los profesores, otros de los alumnos, pero una gran parte significa un esfuerzo en colectividad de administrativos, docentes y educandos, lo que implica un viejo pero auténtico precepto de los teóricos marxistas: la escuela es un aparato ideológico del Estado, demostrando ser un instrumento de la lucha de clases marcado por condiciones históricas (Baudelot & Establet, 2003).

Esta lucha de clases sólo puede ser resuelta mediante la emancipación de la comunidad académica. Uno de los pasos, incluso si se puede nominar como de tipo diagnóstico, ayuda a esclarecer esta misma lucha de clases por medio de la identidad de cada uno de los personajes que integran el binomio enseñanza – aprendizaje. El psicoanalista Jacques Lacan afirmaba que la identidad de una persona es producto de la definición que haga otro individuo sobre él. La famosa frase “yo soy a través de los ojos del otro” resulta conveniente para poder explicar con mayor entereza lo que significa la identidad, y en materia educativa la identidad de cada participante, especialmente la del maestro que está ceñida y confeccionada por aquella interpretación que haga el alumno de su trabajo y su ser.

La interpretación antes mencionada de la identidad del profesor, es el mismo proceso que acontece con el alumno, por lo que nuevamente surge la vieja pero necesaria discusión de la existencia

imprescindible del alumno o la totalmente prescindible del maestro. Este último demuestra su ser porque hay un educando, pero el sujeto cognoscente se encuentra en ambos lados, así que cualquier estimulación didáctica es una compensación dirigida a refinar el aprendizaje, pues éste siempre está presente. Emilia Elías (1958/1979) determinó que cualquiera que sea su concepción, el aprendizaje tiene una columna vertebral sociocultural, por lo que la educación se divide en sistemática o escolarizada y espontánea o no – escolarizada. Entonces, lo que plasma el boceto del duopolio maestro/alumno tiene por hilo conductor una corriente que en la actualidad sería llamada socioconstructivismo. Esta gran aportación sería una adelantada de los planteamientos pedagógicos que empezarían a gestarse en México hasta la década de 1980.

Si se propusiera avanzar con esta discusión se propondría entender que el aprendizaje es mucho más allá de un principio de la educación, es el eje rector sobre el que se mueven todos los objetivos pedagógicos y sus respectivas intervenciones. Por ejemplo, anteriormente se concebía a la enseñanza como catalizador del aprendizaje, ya fuese como único estímulo dentro de los paradigmas del conductismo, o como un medio que sabía complementar a los recursos naturales inherentes en la naturaleza humana desde el entendido del cognoscitivismo. Tanto el constructivismo como el conectivismo han

reconocido su intención de colocar al aprendizaje como una prioridad, sin embargo, y siendo a consideración de quien escribe estas líneas es correcta esta inclinación, pero se olvida mencionar uno de los núcleos por los cuales la educación empezó a transformarse desde el siglo XIX: las intervenciones pedagógicas no sólo existen para apoyar, optimizar y maximizar el aprendizaje, sino que están supeditadas y forman un continuo que enlaza al objeto cognoscible con el sujeto cognoscente, por lo cual toda forma didáctica, según Zabalza (1990, citado por Salvador Mata, 1998) se vincula por ser un proceso interactivo donde docentes, jóvenes y contexto interactúan entre sí para lograr el aprendizaje.

Entonces, este último no es punto de inclinación respecto a la enseñanza, tampoco es producto forjable y maleable con la didáctica, es un proceso individual pero estructurado socialmente que viste a todo acto pedagógico, por lo cual cualquier tipo de intervención, llámese "estimulación de habilidades", "aprendizaje cooperativo", "desarrollo de habilidades de pensamiento" o "enfoque por competencias", está subordinada como si fuera continua según las características del aprendizaje del alumno. Entonces, el *otro sujeto cognoscente* que sería el maestro, con cada acción realizada desde su ámbito, empata su propio estilo cognoscitivo con las características del grupo estudiantil, por lo cual no sólo se identifica y actúa pensando como lo haría el

educando, le define a través de su práctica y del objeto cognoscible, acompañándole a construir su propia identidad bajo su propia definición intelectual, un propósito muy parecido a los postulados del constructivismo. En pocas palabras, se unen el "ser", el "saber" y el "hacer" en el aliento de la identidad.

En esta sinergia el maestro, como figura foránea, y el alumno, como figura trascendente, se *espejean entre sí*, es decir, la formación de uno se refleja (como si fuese espejo) en la constitución del otro, pues la identidad del maestro acopla sus instancias a la de aquel que urge consolidarla por sí mismo, con lo cual se afirmarían los postulados psicoanalíticos lacanianos donde la identidad se forma a partir de la percepción hecha desde la otredad. Dicho lo anterior, cualquier intervención pedagógica, cristalizada en la didáctica, es un abordaje que perfecciona el quehacer docente, por lo que si se desean fomentar competencias, éstas debieran estar expandidas en el profesor pero refinadas en la práctica.

Sirvan los párrafos anteriores para lanzar al debate y reflexión el fenómeno del "enfoque por competencias" que ha surgido con amplia fuerza desde hace algunos años y es coordinada esencial en la educación contemporánea. Las competencias representan una avanzada que condensa diversos esfuerzos, propósitos y actuaciones educativas que buscan trascender de los añejos estilos escolarizados, sirviéndose

de la corriente constructivista, para mejorar no sólo las habilidades y destrezas, aumentar las capacidades intelectuales o acrecentar los conocimientos, sino generar actitudes donde, cumplidos los anteriores objetivos explicados, la persona sea capaz de posicionarse y ejecutar lo más eficazmente posible en escenarios cambiantes y con demandas vertiginosas de la sociedad, con lo cual para comprender la utilidad de las competencias es necesario explicar las dos bandas que se encapsulan en este enfoque, las cuales son la identidad y el aprendizaje, como ha sido el objetivo de esta introducción.

Una vez sentada la importancia de ambos factores para la constitución y entendimiento de las competencias, a continuación se explicará tanto el significado como la importancia del enfoque de competencias como las intervenciones pedagógicas congruentes con ello, que es la piedra angular de este ensayo, con lo cual se da paso a su desarrollo esperando el gusto y reflexión del amable lector.

Desarrollo

Como se había indicado en la introducción, el enfoque por competencias ha sido, desde la década de 1990 en México, un punto trascendental en el campo educativo, ya fuese en la construcción de planes y programas,

desarrollo curricular y didáctica. La era de la posmodernidad, el neoliberalismo y el florecimiento de las sociedades del conocimiento han impulsado el sesgo socioeconómico pertinente de esta corriente: la renovada figura del homo sapiens que, al tanto de la volubilidad de la realidad, es competente para resolver cualquier actividad y actuar reflexivamente. Para definir qué son las competencias es preferible acudir a la normatividad establecida por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009) en el "Plan de estudios" de primaria, citando al personaje central de este tema, Phillipe Perrenoud, con su propia concepción una década atrás: "El término *competencias*... implica la incorporación y movilización de conocimientos específicos... implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)" (pg. 40).

Como se puede percibir, las competencias implican una condensación de recursos tanto intrínsecos como extrínsecos en los alumnos, por lo que esta desembocadura tiene una consecuencia clara: la formación de personas capaces de adaptarse y sujetarse creativamente a las realidades del medio. Esta apuesta es ambiciosa, pero también fácil de desvirtuar. Para desligarse de este problema y asociaciones con viejas tradiciones, Perrenoud (2010a) aclara que las competencias no son una simple asimilación de aprendizaje, se oponen

al desempeño común y corriente, y, definitivamente, no son potencialidades de la especie, pues las competencias nadan en la pecera del constructivismo, con ello, son adquisiciones y aprendizajes contruidos. Esta última acepción es una crítica despiadada a la teoría de Noam Chomsky, quien en sus inicios profesionales, destacó la competencia lingüística como la capacidad inherente de la persona para producir lenguaje y comunicarse, de par a par, con otros entes lingüísticos; sin embargo, tanto Yolanda Argudín (2005), Ángel Díaz Barriga (2005) y Sergio Tobón (2008), por mencionar sólo algunos, lo citan como antecedente inigualable para empezar su verdadera aplicación.

Como se había señalado anteriormente en referencia a la identidad, desde el fenómeno educativo y de aprendizaje, y a la propuesta de Jesús Domingo Segovia (2003), se pretende que las competencias, a través de múltiples intervenciones pedagógicas, formen en este prototipo de estudiantes las competencias que deberían extenderse y contemplarse como un fenómeno más de la realidad socioestructural que del panorama industrial, pues de esta manera se opera bajo las citas que realiza sobre Elliot Eisner y Michael Apple, es decir, que tanto alumnos, maestros, comunidad educativa, institución y sociedad se vivan como una amalgama, de otra manera, es poco factible que las competencias prosperen y puedan superar el bache que implica

la espuria pretensión y la *moda* de dicho enfoque. Como cita Sáez Carreras (2007), la teoría marxista apuntala que la habilidad es antítesis de la especialización, por lo que obviar lo socioestructural (o lucha de clases histórica) sería como trabajar al estilo neoconductista siendo constructivista, y negando al alumno apostando al aprendizaje integral del mismo. Lev Vigotsky en toda su obra propone que el conocimiento sea interiorizado a partir de **la mediación semiótica, pues cuando pensamiento y lenguaje se han superpuesto el alumno es capaz de construir su conocimiento y perfeccionar su sistema de aprendizaje**, por lo tanto, **el enfoque socioconstructivista** resultaría ser el principal sostén de las competencias y sus intervenciones, como **la mediación, aprendizaje cooperativo, el andamiaje, el interfuncionalismo y las zonas de desarrollo real y proximal** serían los comunes denominadores en todo lo largo y ancho de las competencias (Klingler & Vadillo, 2000). Todos estos abordajes impulsan al enfoque.

Uno de los principales problemas, como lo ha entendido Díaz Barriga (2005), que acontecen en la educación es que básicamente se han olvidado que las competencias no están suficientemente maduras, y con ello, se prestan a confusiones, aunado a una miopía severa de la utilidad de la teoría dialéctica de Hegel (Segovia, 2003), el ahistoricismo y la ausencia de criticismo, siendo los responsables que han llevado a

experimentar el enfoque como una moda o tendencia a manera de panacea en educación (Tobón, 2008). A pesar que apoya la idea del socioconstructivismo en este tema, Perrenoud (2010a) cree que el enfoque supera rencillas políticas y alteraciones curriculares pues su naturaleza salta estos obstáculos, sin embargo, en cuanto a las competencias docentes acepta estar en un “terreno pantanoso” (Perrenoud, 2010b), pues su análisis “remite constantemente a una teoría del pensamiento y de la acción situado... pero también del trabajo, la práctica como profesión y condición”, (pg. 11).

Haciendo caso a esta advertencia, la nueva reforma a la educación normal, que todavía no ha entrado en vigencia, contempla tres aproximaciones teóricas: cognición situada, cognición o inteligencia distribuida y reflexión en la acción. Estos acercamientos llevan a suponer que las intervenciones pedagógicas predominantes se recrean sobre el **cognoscitivismo (como son tratadas en la reforma)**, pues resulta ser una corriente que proporciona intervenciones pedagógicas congruentes con las competencias, y para muestra, la exposición de dichas aproximaciones. En la primera, los miembros de la comunidad educativa elaboran los significados de ese contexto adquiriendo sentido para los mismos; mientras que para la “inteligencia distribuida”, la cognición puede compartirse con otros individuos y se distribuye a través del cuerpo y mediante los compañeros, estimulado por el

profesor pero aportando metas grupales, "a través de esfuerzos colaborativos hacia objetos compartidos o mediante diálogos y retos planteados por diferencias en las perspectivas de las personas" (SEP, 2010, pg.159).

Todavía queda una aproximación por mencionar pero, como se puede observar, el enfoque planteado se inclina hacia la cognición más que en el constructivismo, pues en realidad lo que se expresa en la reforma es que el futuro docente aproveche sus capacidades intelectuales en lo individual para establecer la apreciación de la realidad y cuando se pueden establecer relaciones entre las diferentes entidades, en este caso serían los ángulos donde se ubican el profesor, el alumno, los compañeros y el contenido, serían formas de expresión de una relación concreta entre el sujeto cognitivo, activo y el objeto cuya esencialidad habrá de ser aprehendida. **Ambas intervenciones cognoscitivas permiten reestructurar cualitativamente los esquemas, ideas, percepciones o conceptos, pues se cumplen las dos funciones primordiales: la sujeción del conocimiento y las prácticas mentales,** entre las que se encuentra la reflexión que conllevarían a la expansión de ese conocimiento. Estos son fundamentos del cognoscitivismo que difieren del constructivismo, pues en el fenómeno de las competencias la movilización de conocimientos tiene que estar dada desde una estructura biológica – mental que almacene y

pueda malear esa información. El constructivismo estaría más reflejado en la transformación de esos significados, no sólo en su elaboración, donde la experiencia es oxígeno en esta teoría pues todo lo avala, incluidas las habilidades desarrolladas, ya que es capaz de adecuarse por medio de un modelo, **con lo cual se reitera la afirmación que ambas intervenciones pedagógicas engranan en el cognoscitivismo.**

La reflexión en la acción, que es una competencia por sí misma, sería la reunión de pensamientos, sentimientos y valoraciones ético – morales unidos por la metacognición al momento en que son accionados. Se admite la presencia del sentido común basado en la actuación dialógica, no sólo entre los miembros de una comunidad académica, sino del sujeto consigo mismo. Vale la pena retornar a los postulados lacanianos para explicar la presencia de la otredad que solidifica una identidad, en este caso, esta intervención dirigida hacia el alumno bajo el enfoque de competencias procura el uso de la metacognición y autocrítica, un pensamiento y acción – lenguaje, desafiando a la égida marxista que estipulaba que la educación debía ser dicotómica, es decir, pensamiento en unas tareas y trabajo en otras. **Con el uso de la reflexión, la evaluación tradicional disminuye, pues el constructivismo abre la puerta para la autoevaluación, la coevaluación y aquella hecha que parte del maestro.**

Dentro del fenómeno de competencias, además de los autores tradicionales podemos señalar la presencia de dos personajes que ayudan a describir una evaluación congruente, donde se abandona los estilos tradicionales numéricos y se opte por actividades que sirvan fundamentalmente en la retroalimentación significativa y la construcción de nuevas oportunidades de aprendizaje. Dichos autores son Elliot Eisner (1998, citado por Flórez, 1999) y Yolanda Argudín (2005).

El primero se destaca por confiar en la evaluación como un estilo cualitativo donde el conocimiento existe para ser apreciado por el propio yo. Según Eisner, la cognición guía al educando para interpretar y atribuir significados a ese cúmulo de información que pretende ser transferida a determinados contextos. Es casi como un signo de un conjunto de síntomas que sólo deben ser consensuadas por la experimentación. Por ejemplo, un alumno de educación secundaria ha memorizado las fórmulas de la materia de "Física", pero la docente le pide que él mismo observe su medio ambiente y elabore problemas hipotéticos que puedan ser resueltos por él y otros compañeros. Así el alumno recurre a los libros, pero también busca, ingeniosamente, situaciones donde la física esté presente en el sentir cotidiano de la comunidad académica. Una vez plasmados estos ejemplos, la docente le solicita estar atento a cómo resuelven sus compañeros estas incógnitas y, después, el mismo alumno debe ligar estas fórmulas con los próximos

temas de la asignatura en un destacado intento por multiplicar la transferencia. Desde esta perspectiva, se utilizó el mapa de orientación que propone Eisner, de lo particular a lo general. Así es más sencillo “juzgar la calidad y el valor de la educación que reciben los jóvenes mediante imágenes o patrones variados de enseñanza que permitan comparar y distinguir diversos grados de excelencia, identificar, seleccionar y valorar lo que se observa” (Flórez, 1999, pg. 91).

Como práctica cualitativa, la evaluación del alumno debe ir ligada a la evaluación y autoevaluación del profesor, por lo cual definen qué es lo que cuenta en conocimientos y actitudes para ambos sujetos cognoscentes. Eisner (1998, citado por Flórez, 1999) afirma con seguridad que los alumnos son un espejo de evaluación así como el maestro lo ha sido para ellos. Según Eisner, las escuelas cambiarán al momento en que modifiquen sus formas de evaluación, por lo tanto, cuando es congruente con las necesidades del alumno es posible lidiar con los conflictivos embates del grupo que exigen una norma inflexible y rígida para todos ellos y también se eliminan los punitivos criterios del profesor.

En tanto, Argudín (2005), basada en el estilo competitivo – empresarial, **aclara que la mejor disposición de una evaluación por competencias es el análisis del proceso y las evidencias.** El proceso detalla el inicio del trabajo, su planeación, flexibilidad del

alumno y el uso de sus habilidades mentales. Su intermedio y finalización quedan plasmados, especialmente, en el uso del portafolios. Éste es un espacio físico visto en un expediente, caja o cuaderno donde el alumno deposita todos sus trabajos para que pueda contrastar su propio trabajo, de manera inmediata o futura. También es válido el uso del diario, esquemas mentales, cuadros sinópticos, representaciones gráficas, entre otros para lograr el gran mérito: **la evaluación como evento de aprendizaje, pues el alumno reitera y moviliza sus conocimientos a modo de actitud y ejercicio crítico.**

El único obstáculo que frena la síntesis de Argudín (2005) es la repetición de los simulacros, coyuntura que la SEP desecha en sus nuevas reformas y exige que los educandos sean guiados al campo real. Las competencias se han visto reforzadas a través de estos simulacros, pues desde tiempo atrás han sido considerados a modo de "riqueza" principal de la educación media – superior y superior; pues aunque algunos de los **enfoques de intervención que explica Tobón (2008) son la educación para el trabajo, para los cambios en el mundo laboral y la psicología industrial**, no han sido totalmente afortunadas dichas experiencias. Los trabajos de campo, prácticas y servicio social que se imparten desde antaño y son rígidamente promovidas por los últimos estatutos universitarios no promocionan la reflexión en la acción, además que las tutorías quedan ausentes en la mayoría de los

institutos, así que el aprendizaje experiencial (ITESM, s/f) queda inconcluso. La simulación como ambiente de aprendizaje es parte de ese pantano que explicaba agriamente Perrenoud (2010a), pues es artificial ya que sigue predominando **la intervención pedagógica conductista, que también es aprovechable y congruente con las competencias** pero su principal problema es que sirve de modelo contemporáneo de reproducción exclusiva, **especialmente si explicamos el neoconductismo con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's)**; en tanto que docentes, maestros, directivos, administrativos y sociedad le confunde, consciente o inconscientemente, con el cognoscitivismo o el constructivismo.

Otro obstáculo, quizá el más importante, es la imposibilidad de los estudiantes a decidir y solucionar un problema, pues no basta con exigir creatividad y pensamiento crítico en este enfoque, sino que las prácticas profesionales y servicio social pocas veces invitan a probar sus competencias, pues el estilo conductista y artificial de las instituciones han reforzado su merma.

Para Carlos Marcelo (2001) este problema puede ir en aumento ya que la tendencia apunta hacia nuevos modos de escolarización donde la concepción y acción típica del educador y escuela se modernizan y giran hacia estructuras más apegadas a las reglas de los servicios de

consumo. Uno de los propósitos del enfoque de competencias es, si llegase a funcionar esta visión futurista en la realidad, recrear al alumno como intelectual de su medio ambiente, de tal manera que ese compromiso intelectual parte del profesor quien también se asume como líder de cambio.

Si el ser humano ha hecho que sus propios instrumentos lo traspasen y hasta lo suplan como lo es el caso de las tecnologías, lo más interesante es reinventar esta forma de reprofesionalizarse (Marcelo, 2001) y enriquecer una nueva identidad social que haga factible el trabajo de competencias al provocar ambientes propicios para desarrollarlas, junto con profesores reprofesionalizados y líderes de su propio manejo educativo, agrupados mediante la pertenencia a un cuerpo profesional que labora con alto grado de competitividad y calidad. Para ello, el maestro empezaría por un análisis crítico, de corte retrospectivo, sobre cómo ha sido su labor docente y la calidad de su competencia docente, ya sea en forma individual o colectiva, detenerse a sustentar bajo qué corriente ha tratado de impulsar las competencias y la teoría del aprendizaje que le ha sustentado.

Es importante reconocer que el fenómeno de las competencias, al ser tan complicado y condensado de varias propuestas pedagógicas, debe procurar que sean alcanzadas a corto, mediano o largo plazo, por lo que es probable que el profesor crea que no ha provocado

competencias en sus alumnos, pero se sorprendería al ver que sí logró otras que no había contemplado. **El uso de mentorías, tutorías, trabajo colaborativo entre colegas o en redes virtuales hace posible entender que la tierra donde se trabaja en la educación por medio de competencias es el socioconstructuivismo**, pues estos medios son los que apoyarían la competencia del profesor al conjuntar varias acciones al mismo tiempo: 1) reprofesionalizar su quehacer, que implicaría la transformación de la identidad profesional: 2) trabajo en colaboración interprofesional que habla del cambio en la identidad social y, por último, 3) permutación en la identidad individual, pues en el trabajo colaborativo el primer paso, tal cual lo hacen las competencias, es el manejo, mejora y transferencia de las creencias que han supuesto el principal sustento de trabajo docente. A este último paso es necesario aclarar que otra situación que obliga a cambiar las creencias es la comprensión del estilo cognoscitivo y de aprendizaje del propio profesor, pues generalmente los actuales profesionales de la educación han sido educados bajo estilos didácticos de vieja herencia, los cuales han provocado procesos de aprendizaje que no forman parte ni del alumno o del docente, por lo que darse cuenta de su propio estilo cognoscitivo, invita a incendiar su inquietud por conocer cómo sucede en sus propios alumnos, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Si el maestro moviliza sus conocimientos para resolver problemas en el instante en el que reflexiona, es obvio que sus actitudes y manejo ético elevan su calidad de forma trascendental, por lo cual esta sola acción de perfeccionamiento de la competencia didáctica expresa la transformación de la identidad y la comprensión del propio aprendizaje, pues es capaz de movilizar, no sólo sus conocimientos, sino sus creencias pues éstas forman actitudes y las actitudes son un pequeño destello de la identidad. **Este cambio incita lo propio en el alumno, por lo cual las pretensiones del enfoque por competencias son factibles de ser cumplidas, ya que los preceptos básicos que invitan al desarrollo de habilidades y mejora continua en los alumnos alcanzan el objetivo de "aprender a aprender".**

Ribot de Flores (2006) expone como tesis principal que las competencias podrían ser probadas en ambientes de **programación didáctica, o instruccional** como resaltaba Robert Gagnè, pues "un conjunto de enseñanzas prescriptivas (diseñadas) para lograr metas de enseñanza... (exigen) planificación, implementación y evaluación" (pg. 161 - 162). **Una instrucción centrada en las estrategias de enseñanza, tomando en cuenta todas las corrientes, provee la satisfacción de objetivos afectivos, psicomotrices y mentales con seguridad y acepta sus principales limitaciones.** Una de las ventajas de esta programación es la activación del alumno y la

procuración que le lleva a la toma de decisiones verídicas que, como habría que recordar, forma parte de los obstáculos de este enfoque.

Ribot de Flores (2006) explica que competencia es un arte ejercido de manera efectiva en el que se transfieren saberes útiles a otros contextos de la vida. Por ello, la competencia se cierne en las estrategias utilizadas donde se depositan, en todo problema cierto, las habilidades y actitudes. Éstas son minadas si la aplicación de las competencias es hecha a la usanza exclusiva del conductismo o la simulación de hechos. **Los alumnos se vuelven competentes con la intervención directa y personal sobre sus intereses, problemas y necesidades.** Si este desconocimiento es llevado a cabo desde los niveles básicos de enseñanza, la trayectoria universitaria se caracteriza como hoy acaece en la mayoría de las individualidades: jóvenes apáticos, meritocráticos, pasivos, receptivos, desafiantes e intolerantes. Illich (1977) explicaba que la explotación de habilidades tecnocráticas en las universidades sólo creaba prepotentes con título bajo la orden fascista pues, para el anarquista austro - mexicano, un estudiante que no construye sus propios instrumentos, físico - intelectuales, para su propia supervivencia está destinado a ser un animal escolarizado. Si regresamos a las aportaciones de la autora venezolana, las competencias “van más allá de las habilidades” (pg. 160) e **igualmente**

otorga valor fundamental a la pedagogía del oprimido, según Freire, o pedagogía amorosa, según Segovia (2003).

El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, s/f) explica que todo docente debe identificarse como acompañante y sus principales funciones radican en orientar, facilitar, intervenir, mediar y coordinar según la influencia de las experiencias sobre el estudiante, mientras que éste analiza, indaga, trabaja en equipo, utiliza asertivamente las TIC's, se orienta, organiza y participa en colectivo. Lo anterior es el esquema de funciones muy claras, precisas y de acuerdo al enfoque de competencias, especialmente cuando se pretende que los salones sean recintos del reto intelectual. Pero no es tan sencillo lograr esos ambientes de trabajo, pues uno de los requisitos indispensables para el desempeño con competencias es recrear ambientes donde un segmento la realidad del mundo está injertada en los espacios áulicos no siempre se cuenta con ello y las universidades son las instituciones en donde se torna factible este trabajo respecto a los grados precedentes como la educación básica, por ejemplo, por lo tanto el modelo educativo centrado en el aprendizaje también debería buscar una **intervención más congruente y ésta es la autogestión.**

Esta capacidad del alumno para que por sí mismo, aunque sea de manera gradual y lenta, pueda responsabilizarse, construir, aprender e

innovar necesita ser apoyado por la competencia pedagógica y las experiencias centradas en el aprendizaje. **La autogestión aprueba no sólo la autonomía, discriminación, toma de decisiones y reflexión en la acción, también otorga valía a la construcción de los propios instrumentos y habilidades para que el alumno se adecúe a la realidad, pero no siempre conduciría a la aceptación del perfil que se espera que las competencias cumplan.** Uno de los riesgos que poco se aborda y que la autogestión explica es que el alumno tiene derecho a rechazar, adecuar, resistir, aceptar o someterse bajo este modelo educativo. Los cambios volubles de la realidad no siempre significan reto y competitividad en la población estudiantil; también existen individuos que reclaman un cambio a la realidad y estudiar bajo este enfoque sólo perpetúa la sumisión más que una formación integral. Esta advertencia debe ser tomada en cuenta por todo aquel profesional de la educación, pues así como surgieron educandos que resistieron y rechazaron las corrientes conductistas y cognoscitivistas, la falibilidad del constructivismo y el acriticismo para ejercer este enfoque pasarían por alto la oportunidad que una incipiente corriente, llamada conectivismo, está ofreciendo en algunos lugares de Europa central.

El conectivismo, fomentada por George Siemens, también se aproxima y acogería en su seno las competencias, sólo que su diferencia

radica en la capacidad para asimilar conocimiento en la interacción plena con las experiencias, la semántica contextual, el objeto y las personas que lo rodean. Una forma de neo - empirismo se erige ante esta corriente, pues al contrario de la propuesta del ITESM (s/f), el alumno es personaje que puede obviar el modelo académico formal que todavía es exigido por las competencias y puede proponer alternancia de su forma ejercer el liderazgo estudiantil sin que el maestro sea, larvadamente, un estímulo que provoca una respuesta.

Al igual que esta propuesta, **el conectivismo establece que es necesario una conexión de aprendizaje para asegurarlo, conocer por sí mismo la graduación del cambio en esos canales de información para después adentrarse a múltiples realidades y organizarlo de tal manera en que se puedan (re) construir ambientes de aprendizaje.** Aquí las alternativas y los instrumentos son necesarios para que el alumno cambie y genere conocimiento por sí solo. El docente se conforma como uno de esos canales, así se modifica según las realidades por las que atraviesa el alumno y éste tiene plena responsabilidad de sus actos, por lo cual las consecuencias son inevitables. El resultado final radica en ser una persona que moviliza y transfiere conocimientos pero recorriendo cada parámetro de la realidad, no adecuándose.

Una idea útil para mejorar el uso de las TIC's en competencias: el alumno realiza su propio instrumento o es capaz de vivir sin ellos. Según el conectivismo, y apoyando la disertación de la empresa Cisco (2009), es que algún alumno que no cuente con los canales de comunicación será un elemento oprimido. Una estrategia que se ha implementado desde hace más de 10 años por todo el mundo es la proliferación de las TIC's para estimular y fortalecer las habilidades cognitivas como lo proponen Beltrán Llera (2003) y Cisco. Estos instrumentos de la información intentan trasmitir todo el sistema educativo, por lo cual se piensa que sirven como auxiliares cognoscitivos, donde algunas funciones básicas del ser humano son ejecutadas de manera precisa y aumentada por las computadoras. Beltrán Llera (Íbid) asegura que éstas comprometen "el propio pensamiento del alumno en un nivel de aprendizaje en el que no se ventila... la calidad del pensamiento" (pg. 12). Las computadoras y otros equipos tecnológicos apoyan "el pensamiento reflexivo de los estudiantes... tomando decisiones respecto a la cadena de construcción del pensamiento" (pg. 13). **Este enfoque es muy similar a la teoría del procesamiento humano de información que postula que el cerebro humano contiene un *software* compuesto de habilidades interconectadas entre sí que pueden mejorar el conocimiento y aprendizaje si se utilizan estrategias de mejor aprovechamiento.**

La expectativa de Beltrán Llera (2003) y Tobón (2008) es que suceda la suficiente **modificabilidad estructural cognitiva para emplear lo previo en acontecimientos nuevos. Pero está vigente la aplicación del modelo neoconductista, pues el aprendizaje está mediado por un componente que porta información que estimula y condiciona la participación del alumno**, enmarcándolo en una "secuencia lineal perfectamente cohesionada y lo controla eficazmente" (Salvador Mata & Arroyo González, 2007, pg.3) para modificar la conducta que desea cambiar, medirla rápidamente, acelerar o extinguir las respuestas y controlar la evaluación. Según esta corriente, la diferencia entre su forma clásica y contemporánea, es la presencia de estados y procesos subjetivos que se intercalan entre los estímulos y las respuestas, como son los propósitos o hábitos.

El paso trascendental de las TIC's es generar competencia tecnológica que, a su vez, generaría competencias específicas. Esta situación no debe pasar por alto que no se está girando sobre el constructivismo sino sobre el neoconductismo, enriquecido por la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. Este descuido y su excesivo uso en forma tradicional recrea el especial temor de Illich (1978). Según Salvador Mata & Arroyo González (2007) el principal problema educativo de las competencias es la dificultad para "activar las dimensiones

individuales y sociales de la persona” (pg. 13) en el instante que se traducen las capacidades en habilidades.

Conclusiones

El enfoque por competencias representa uno de los mayores retos que se vive en la educación en tiempos actuales. Su historia, su composición, entendimiento y aplicación resulta ser ambicioso, pues no se pretende aumentar un cúmulo de conocimientos como si fuese educación bancaria, sino formar integralmente al educando para que logre coadyuvar ética, pensamiento y acción en un mismo plano de ejecución. Tomar en cuenta las cualidades y desventajas de los modelos académicos y laborales obliga a que el alumno se visualice como un ser creativo y no un ente modélico. Sin embargo, volver competitivo al alumno ha sido una de las principales críticas a este enfoque al punto de rechazarlo por parecerse más a una propuesta de trabajo industrial que académica.

Más allá de este contexto existen algunas consideraciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas que pueden ayudar a volver más congruentes las intervenciones educativas que exige el modelo. Para empezar, la importancia de reconocer, en ámbitos escolares, la presencia de otro que también es sujeto cognoscente y ayuda al

desenvolvimiento pedagógico, pues las competencias también proponen el surgimiento de una identificación y una identidad en el joven para que éste sea capaz de manejarse en su medio con éxito. Esta identidad posee componentes cognoscitivos que también toman en cuenta el estilo de aprendizaje y manejo del conocimiento, por lo cual estos dos últimos enriquecen el pensamiento y capacidad del educando, ahora sí, invitándole a un sano dominio y competencia en su medio ambiente.

Las principales intervenciones pedagógicas deben tomar en cuenta que el
envolvente, aún no reconocido del fenómeno de competencias, es el socioconstructivismo que funge hilo conductor que podría, sujeto a investigaciones de tipo longitudinal, transformar este enfoque, desvirtuando ese incomprensible *empantanamiento* y esa *tendencia moderna*. Aún más importante, el socioconstructivismo exigiría aceptar las limitaciones que conlleva esta condensación de objetivos, acciones y decisiones, pues al no ser panacea le flexibiliza y acepta con mayor elasticidad diversas intervenciones que son emanadas desde el conductismo clásico hasta el conectivismo.

Para aumentar la comprensión del último párrafo vale la pena señalar que las viejas tradiciones y la imposibilidad de amalgamar los espacios de autogestión promovidos por todos los integrantes de la comunidad académica brindan cierta imposibilidad de comprender y

ejecutar con mayor agudeza las competencias. Generalmente los profesores trabajan desde las creencias personales – profesionales que ya forman parte de su identidad laboral, por lo cual se esfuerzan en continuar ortodoxamente con la línea conductista creyendo que se trabaja con el constructivismo. También es importante subrayar que existe muchos “puntos ciegos” en el trabajo del enfoque cognoscitivo como antesala del anteriormente mencionado. Ambos estilos son correctos y congruentes, pues no todas las situaciones son propiedad de la corriente actual, ya que las dos primeras se centran en fenómenos que ayudan al “saber conocer” y “saber hacer”.

Son importantes las aportaciones de Lev Vygotsky, Paulo Freire o Jerome Bruner, pues las competencias toman inspiración de estas teorías, así que si este ensayo concluye su redacción resaltando la importancia del socioconstructivismo, es especial reconocer lo vital de sus aportaciones en cotejo con las principales aspiraciones de las competencias. A final de cuentas, también se ha escrito que también es posible trabajar para este enfoque sin ser rígidos en su desempeño, pues también existen otras alternativas que ya lo han estimulado como lo es el diseño instruccional que sigue vigente en la construcción de planes y programas. Como en varias ocasiones leyó quien escribe estas líneas, las anteriores generaciones, quienes no vivieron la aplicación de este enfoque, no son menos competentes que las actuales, ya que

desde entonces se había trabajado con ello pero indirectamente, por lo que revisar las teorías de Edward Tolman, las inferencias educativas de la Gestalt o las apuestas didácticas centradas en el fomento de la lectura no son, para nada, incompatibles con las competencias. Esta una ventaja segura debido al alto grado de condensación que se expone en este enfoque, muchas intervenciones tienen su razón de ser, ya sea generando riqueza hacia el "saber ser", otros hacia el "saber hacer" o el "saber conocer".

Formar ciudadanos competentes no es un objetivo muy afortunado si se desea que movilicen conocimientos, ágilmente manejados por los recursos intelectuales, para ser aplicados en los momentos oportunos. Las competencias son un desafío a la realidad lasciva y cambiante, por lo tanto, es razón de los profesionales de la educación evitar los simulacros en todo nivel. Al estudiante debe dejársele envolver por su medio circundante, cuestionarlo e intervenir directamente en él. La falta de oportunidades para decidir y accionar sobre los principales intereses, necesidades y problemas son lo que no ha permitido que el enfoque por competencias tenga el éxito que se ha esperado en México, o al menos, en la región lagunera. Las identidades de alumnos, maestros, directivos y administrativos deben reconciliarse con el tejido social en una amalgama en la que las competencias sean impulsadas horizontalmente, así la autogestión de los alumnos sería el resultado inspirador de

profesores que buscan incesantemente se cumpla el propósito de “aprender a aprender”, pues siendo así, las competencias habrán cumplido su cometido.

Referencias

Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas

Baudelot, C. & Establet, R. (2003). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.

Beltrán Llera, J. A. (2003). Enseñar a aprender. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/psicevol/CURRICULUMS/ENSENAR%20A%20APRENDER.htm>

Cisco (2009). Preparar a cada alumno para el siglo XXI. Disponible en: www.cisco.com/web/about/.../GlobalEdWPLatAm.pdf

Díaz Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en el campo del curriculum. En: Agüera Ibáñez, E., et. al. *Retos y perspectivas de la educación superior*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Plaza y Valdés.

Elías, E. (1979). *Ciencias de la educación*. México: Patria.

Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: Mc Graw Hill.

- Illich, I. (1977). *Alternativas*. México: Joaquín Mortiz.
- Illich, I. (1978). *La convivencialidad*. México: Losada.
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (s/f). Un modelo educativo centrado en el aprendizaje. Disponible en: http://www.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos_espanol/pdf/cap_2.pdf
- Klingler, C. & Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: Mc Graw Hill.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista complutense de educación*, 12, pp. 531 - 593
- Perrenoud, P. (2010a). *Construir competencias desde la escuela*. México: J. C. Sáez editor.
- Perrenoud, P. (2010b). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México: Grao.
- Ribot de Flores, S. (2006). Plataforma teórica para el trabajo en el aula. *Laurus. Revista de educación*, 23, pp. 153 - 178.
- Sáez Carreras, J. (2007). *Pedagogía social y educación social. Historia, profesión y competencias*. España: Pearson - Prentice Hall.
- Salvador Mata, F. (1998). Mimbres para la construcción de una didáctica de la educación especial. *Revista de enseñanza*, 16, pp. 193 - 212.

Salvador Mata, F. & Arroyo González, R. (2007). Modelos didácticos en la educación especial. Disponible en: http://fanima.files.wordpress.com/2007/12/modelos_didacticos_en_la_ed.pdf

Segovia, J. D. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos.

Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación, 2, Vol. I, Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/volln2/Domingo.pdf>

Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Alemania: Creative commons.

Subsecretaría de educación básica (2009). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

Subsecretaría de educación superior (2010). *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Subsecretaría de educación superior (2011). *Reforma curricular para la educación normal: Licenciatura en educación primaria. Licenciatura en educación preescolar. Licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe*. México: Secretaría de Educación Pública.

Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ecoe Ediciones.

Post scriptum

A finales de 2016, el debate del enfoque por competencias (en el currículum oficial) se encuentra en estado latente. Pareciera ya no generar la discusión intensa que sucedió en la primera década de su implementación. Mucho de esto se debe a factores cruciales domésticos y externos del sector educativo nacional.

A pesar del panorama anterior el interés y la necesidad de transformar la práctica docente sigue siendo un imperativo para los maestros que pueblan el sistema educativo. Muchos de ellos siguen insistiendo en las mismas hipótesis de antaño: a) bastantes docentes desconocen la teoría y la práctica de las competencias y b) el enfoque no se adecúa a la realidad del hecho educativo. Ambas no han sido completamente afirmadas ni descartadas. Un aspecto relevante que pocos autores asumen es que el enfoque posee un vacío epistémico muy cierto: el sostén filosófico mediador y neutralizador de las corrientes racionalista y empirista que frene las irradiaciones filosóficas del relativismo y oblicuidad producto del posmodernismo. De esta manera se podría tener claro la influencia que desempeñan el conductismo, el cognoscitivismo y el constructivismo, así como ser conscientes del impacto y trascendencia de este enfoque. El multicitado conductismo también es objeto de alteración: no todo trabajo pedagógico parco y estéril merece ser nombrado de esta manera, pues sólo es una vana intención de bautizar al gran foco de ignorancia que prevalece sobre el hecho educativo, lo que torna doblemente urgente reavivar la llama del debate y discusión sobre la identidad del enfoque por competencias.

LA GESTIÓN DEL ESTRÉS ACADÉMICO POR PARTE DEL ORIENTADOR EDUCATIVO: EL PAPEL DE LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango
tbarraza@terra.com.mx

Resumen

En el presente artículo parto de una breve caracterización sobre las actividades que debe de desempeñar un orientador educativo para ayudar a los alumnos a gestionar su estrés académico, para posteriormente centrar la atención exclusivamente en las estrategias de afrontamiento que constituyen el eje central de este artículo. Para iniciar el tema de las estrategias de afrontamiento abordo elementos referenciales de carácter teórico que permiten entender las principales características del proceso de afrontamiento para enseguida plantear una clasificación que me conduce a focalizar mi escrito exclusivamente en tres estrategias de afrontamiento de carácter holístico: la gestión del tiempo, la reestructuración cognitiva y el método de indagación-intervención para la resolución de problemas. El resto del artículo lo utilizo para desarrollar cada una de estas estrategias enfatizando, en cada caso, el papel que debe jugar el orientador educativo.

Palabras claves: Estrés, Gestión del Tiempo, Reestructuración Cognitiva y Afrontamiento

La gestión del estrés académico: una introducción

Un alto porcentaje de nuestros alumnos de educación media superior y superior manifiestan haber presentado estrés académico durante sus

estudios; los porcentajes más bajos nos hablan de que más del 80% de los alumnos de educación media superior reportan haber presentado estrés académico (Barraza & Acosta, 2007; Barraza & Silerio, 2007; Barraza & Rodríguez, 2010).

Esta situación nos indica un problema que es más real de lo que aparenta y que obliga al orientador educativo a tomar acciones al respecto; en ese sentido, se hace necesario que el orientador educativo sea capaz de gestionar el estrés académico de los alumnos de educación media básica, media superior y superior. Para lograr eso, en primera instancia, el orientador educativo debe tener claro cómo se genera el estrés y cuáles son sus componentes.

Una lectura sistémica cognitiva (Barraza, 2006) del estrés académico nos conduciría a reconocer el siguiente proceso:

- 1.- El entorno (la institución, en lo general, y el maestro, en lo particular) le plantea al alumno un conjunto de demandas o exigencias (una exposición frente al grupo, un examen, resolución de ejercicios, etc.).
- 2.- Estas demandas o exigencias son sometidas a un proceso de valoración por parte de la persona (¿puedo hacerlo?).
- 3.- En el caso de considerar que las demandas desbordan los recursos que posee para realizarlas, las valora como estresores (fuentes de estrés).

4.- Estos estresores se constituyen en el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en la relación del alumno con su entorno (la institución). Este desequilibrio sistémico se manifiesta a través de una serie de síntomas, p. ej. irritabilidad, dolores de cabeza, ansiedad, etc.

5.- El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (coping) la situación estresante, (¿puedo afrontar mi estrés?) lo que determina cuál es la mejor manera de enfrentar esa situación (p. ej. busco información al respecto, voy a un psicólogo, etc.).

6.- El sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno (p. ej. ventilación o confidencia de la situación que preocupa, asistir a misa, etc.)

7.- Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico (desaparecen los síntomas); en caso de que las estrategias de afrontamiento no sean exitosas el sistema realiza un tercer proceso de valoración (¿en qué medida las estrategias utilizadas me permitieron disminuir el estrés?) que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado.

Esta lectura del estrés académico conduce a reconocer tres componentes sistémicos: estresores, síntomas y estrategias de

afrontamiento. A partir de estos componentes se podría afirmar que la gestión del estrés involucraría diversas habilidades como reconocer los síntomas del estrés, identificar los estresores y brindar apoyo para un adecuado uso de las estrategias de afrontamiento.

En el primer caso, el orientador educativo debe poner atención a los síntomas comportamentales que son los más visibles para él. Un alumno irritable, intolerante, agresivo e inquieto, o por el contrario uno que se aísla de los demás o anda triste, puede representar potencialmente un alumno estresado.

Para confirmar si el alumno está estresado o no, es necesario indagar sobre lo que le preocupa en ese momento y si existen otro tipo de síntomas, p. ej. bloqueo mental, trastornos en el sueño, dolor de cabeza, fatiga crónica, problemas digestivos, etc. Un conjunto de estos síntomas, asociados a una ausencia clara de enfermedad, es el indicador de un alumno estresado.

Una vez identificado el alumno estresado el orientador educativo debe establecer cuáles son las fuentes del estrés. En ese punto debe de estar consciente de que habrá fuentes de estrés sobre las que él y/o el alumno pueden intervenir y otras sobre las que no se puede hacer nada.

En caso de que la fuente del estrés identificada sea susceptible de intervención directa, el orientador educativo puede utilizar, o promover el uso, de estrategias de afrontamiento orientadas a la resolución del

problema, a la búsqueda de la información, a la negociación o a la búsqueda de apoyo (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), Este tipo de estrategias estarían orientadas, en palabras de Lazarus & Folkman (1986), al problema, es decir, serían comportamientos o actos cognitivos dirigidos a gestionar la fuente de estrés.

En caso de que la fuente del estrés identificada no sea susceptible de intervención directa, el orientador educativo puede utilizar, o promover el uso, de estrategias de afrontamiento orientadas a la independencia o acomodo (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), Este tipo de estrategias, en términos de Lazarus & Folkman (1986), estarían orientadas a la regulación emocional, es decir, orientadas a provocar un cambio en cómo es percibida y vivida la situación de estrés, regulando de manera más efectiva las reacciones emocionales negativas.

Este proceso de intervención, descrito de manera sucinta, ilustra la gestión del estrés académico por parte del orientador educativo; un análisis más detallado al respecto escapa al espacio destinado para el presente artículo por lo que me voy a permitir, en este momento, profundizar solamente en el tercer componente sistémico del estrés académico: las estrategias de afrontamiento.

El Afrontamiento del Estrés Académico

“Los esfuerzos cognitivos y conductuales en constante cambio para la resolución de demandas internas y/o externas específicas que son valoradas como impositivas o excesivas para los recursos de la persona” (Lazarus, 1999; p. 122), son denominados afrontamiento o manejo del estrés;

Las principales generalizaciones científicas sobre el estudio de las estrategias de afrontamiento son cinco: a) factores del afrontamiento usados en diversos encuentros estresantes, b) el afrontamiento como rasgo y proceso, c) el afrontamiento como proceso, d) valoración secundaria y afrontamiento y e) el afrontamiento como un mediador (Lazarus, 2000).

En el primer caso se puede afirmar que en cualquier evento estresante, en lo general, las personas suelen usar todas las estrategias de afrontamiento disponibles, aunque algunas puedan preferir ciertas estrategias en lo particular.

En el segundo caso se considera que algunas estrategias de afrontamiento se relacionan con variables de personalidad, mientras que otras son más cercanas al contexto social.

En el tercer caso los estudios indican que las estrategias de afrontamiento cambian de una vez a la siguiente a medida que avanza el evento estresante, o de un evento a otro.

En el cuarto caso se logró establecer que cuando las condiciones estresantes se valoran como modificables, es decir, cuando se consideran que están dentro de las posibilidades de control de la persona, suele predominar el afrontamiento centrado en el problema.

En el quinto caso se afirma que el afrontamiento es un poderoso mediador del resultado emocional de un evento estresante, ya que el estado emocional al comienzo del evento cambia al final dependiendo de las estrategias utilizadas.

El estudio del afrontamiento se ha centrado en las estrategias utilizadas, al grado que se han identificado factores o familias que agrupan un conjunto de estrategias. Lazarus (2000) identifica ocho factores: manejo confrontador, distanciamiento, autocontrol, búsqueda de apoyo social, aceptación de responsabilidad, escape-evitación, resolución planificada de problemas y revaloración positiva; por su parte Skinner & Zimmer-Gembeck (2007) identifican 12 familias de afrontamiento: resolución de problemas, búsqueda de información, indefensión, de escape, independencia, búsqueda de apoyo, delegación, aislamiento social, acomodo, negociación, sumisión y oposición.

Más allá de estas estrategias, la literatura sobre el manejo del estrés indica, o sugiere un segundo modo de afrontar el estrés a través de ciertos recursos, acciones o procesos genéricos de control del estrés, como sería el caso de: la relajación (Cruz & Vargas, 2000), reestructuración cognitiva (Cungi, 2004), pensamiento positivo (Kyriacou, 2003), gestión del tiempo (Shturman, 2005), control emocional (Mingote & Pérez, 2003), manejo de conflictos (Rossi, 2001), etc. Estos recursos, acciones o procesos genérico he decidido denominarlos también estrategias de afrontamiento, sin embargo esto me obliga a establecer una clasificación.

Las estrategias de afrontamiento pueden ser clasificadas como atomista o holísticas: en el primer caso me refiero a estrategias que indican una sola acción, p. ej. tratar de olvidar el asunto, ver televisión, hacer oración, etc., mientras que en el segundo caso me refiero a estrategias que involucran un conjunto de acciones, p. ej. la reestructuración cognitiva que involucra una serie de pasos como sería la identificación de los pensamientos automáticos y el cambio de los pensamientos automáticos; mientras que cada paso implica un conjunto de actividades, como en el segundo paso que involucraría: identificación de la situación estresante, auto observación de emociones y comportamientos, valoración de los pensamientos, etc.

Por el momento mi atención está centrada en el segundo tipo de estrategias y, para efectos de este artículo, orientada a brindar elementos a los orientadores educativos para gestionar el estrés académicos, por lo que abordaré solamente tres de ellas: la gestión del tiempo, la reestructuración cognitiva y el método de indagación-intervención para la resolución de problemas.

La gestión del tiempo

Una de las fuentes de estrés que aparece recurrentemente en los estudios sobre el estrés académico es la falta de tiempo o el tener el tiempo limitado para hacer las actividades académicas que le son solicitadas al alumno.

La percepción de la falta de tiempo para realizar las actividades escolares se debe a dos tipos de factores: internos y externos. En el primer caso se ubican los factores denominados: Personalidad Estudiantil Tipo "A" y mala organización del tiempo personal; en el segundo caso se ubica a los ladrones del tiempo o distractores temporales externos (Barraza, 2010).

Ya sea que la percepción de la falta de tiempo, para realizar las actividades escolares, se deba a uno de estos factores o a la conjunción

de varios de ellos, al final de cuentas invariablemente el alumno termina estresado.

Para superar su estrés el alumno debe ser capaz de gestionar su tiempo personal, para esto deberá ser capaz de:

- 1.- Conocer como usa su tiempo personal.
- 2.- Anticipar el tiempo que requerirá la realización de una actividad.
- 3.- Definir plazos para el desarrollo de la actividad.
- 4.- Tener claro los objetivos a lograr.
- 5.- Establecer prioridades entre objetivos y/o metas.
- 6.- Agrupar las actividades sencillas en bloques semejantes.
- 7.- Identificar problemas potenciales que pueden afectar el desarrollo de la actividad.
- 8.- Asumir la carga de trabajo pertinente para cada ocasión.
- 9.- Delegar parte de las actividades cuando así se requiera
- 10.- Utilizar un sistema de monitoreo y control, sobre el uso del tiempo que le dedica a una actividad.
- 11.- Revisar periódicamente los objetivos a lograr.
- 12.- Evaluar la eficacia y eficiencia de las actividades realizadas para gestionar adecuadamente su tiempo.
- 13.- Modificar, cuando no sean productivas, las actividades, técnicas o estrategias que le permiten gestionar su tiempo.

Estas actividades, y los procedimientos adecuados para llevarlas a cabo, pueden ser el núcleo central de talleres orientados a la gestión o administración del tiempo, o en su defecto, pueden ser parte de una estrategia global de acompañamiento del alumno estresado. En ambos casos el orientador educativo deberá nutrirse de la literatura existente sobre la gestión del tiempo (p. ej. Ménard, 2000).

La reestructuración cognitiva

Lo que pasa por la mente de nuestros alumnos refleja su estado emocional y desempeña un papel decisivo en la generación del estrés. En algunas ocasiones sus pensamientos son globalmente pesimistas y se orientan en gran medida a su estado emocional o a las consecuencias negativas de la situación. Con el tiempo el hábito provocará que toda situación sea tratada en función del estrés que genera y así el alumno tendrá una manera de pensar, de sí mismo, de los demás y del futuro, caracterizada por la negatividad y/o la emotividad.

Estos pensamientos se vuelven automáticos y se convierten en un modo habitual de enfrentar la realidad; el origen de estos pensamientos automáticos se encuentran en las distorsiones cognitivas que realiza el alumno; en este punto cabe recordar que ninguna situación o acontecimiento se percibe tal cual es sino que se percibe siempre en

función del sujeto, por lo que las distorsiones en el tratamiento de la información son la norma.

Existen diferentes procesos de distorsión: inferencia arbitraria, abstracción selectiva, minimización y maximización, sobregeneralización, personalización y pensamiento dicotómico.

Para cambiar los pensamientos automáticos se suele recurrir, en lo general, a la terapia racional cognitiva de Beck (en Cungi, 2004). Este enfoque psicológico ha permitido conformar la estrategia denominada reestructuración cognitiva que es relativamente fácil de aplicar ya que con un pequeño entrenamiento se puede utilizar y permite que el alumno se conozca a sí mismo.

A manera de ejemplo mencionaré una tabla utilizada para identificar los pensamientos automáticos e indicaré algunas sugerencias para enfrentar la distorsión cognitiva denominada abstracción selectiva.

Para identificar los pensamientos automáticos se pide al alumno que utilice una tabla conformada por cinco columnas:

- en la primera columna el alumno identifica el estresor desencadenante del estrés.
- en la segunda columna se escriben las emociones sentidas hacia ese estresor; se evalúa la intensidad, en una escala de 0 a 10, de cada una.

- en la tercera columna escribe sus pensamientos automáticos, esto es, lo que pasa por su cabeza en ese momento; se evalúa el nivel de creencia que tiene el alumno, en una escala de 0 a 10, de cada una de ellas.
- en la cuarta columna se anotan los comportamientos realizados por el alumno; se evalúa el nivel de eficacia, en una escala de 0 a 10, de cada una de ellos.
- en la quinta columna se mencionan las consecuencias; se evalúa el nivel de deseabilidad, en una escala de 0 a 10, de cada una de ellas.

La distorsión cognitiva denominada abstracción selectiva consiste en aislar una información de su contexto para extraer una conclusión que en lo general agrava el estrés; esta distorsión se corrige volviendo a colocar los acontecimientos en su contexto y buscando después interpretaciones alternativas.

Con estos dos ejemplos solamente he querido mostrar la potencialidad de la estrategia denominada reestructuración cognitiva; a este respecto considero que es una estrategia sencilla de usar y que el orientador educativo debe autoformarse en ella para utilizarla como una herramienta más que le permita ayudar a sus alumnos a gestionar su estrés, sobre todo la considero útil para un proceso de acompañamiento.

El método de indagación-intervención para la resolución de problemas

Este método, de mi autoría, lo he configurado siguiendo la lógica clásica de las metodologías orientadas a la intervención y nutriéndome básicamente de las estrategias de afrontamiento de carácter atomista que se ubican en las familias de afrontamiento denominadas resolución de problemas, búsqueda de información y búsqueda de apoyo.

Este método constan de tres fases: a) indagación (autodiagnóstico), b) planificación de la resolución del problema, y c) intervención.

En la fase de indagación se ubicarían los siguientes pasos, necesariamente de carácter secuencial:

- Buscar información sobre la situación que me preocupa
- Solicitar a un familiar o amigo que me ayude a clarificar la situación que me preocupa
- Tratar de analizar las causas que originan la situación que me preocupa
- Mantener una percepción equilibrada sobre la situación que me preocupa sin exagerar o minimizar su presencia

- Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa

En la fase de planificación se ubicarían los siguientes pasos, necesariamente de carácter secuencial:

- Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné
- Pensar en cómo solucionaría la situación que me preocupa alguna persona que admiro
- Preguntar a un familiar o amigo sobre como resolverían la situación que a mí me preocupa
- Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa
- Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa.

En la fase de intervención se ubicarían los siguientes pasos, necesariamente de carácter secuencial:

- Elaborar un plan y ejecutar sus tareas para resolver la situación que me preocupa
- Establecer un tiempo determinado para solucionar la situación que me preocupa
- Concentrar mi atención en resolver la situación que me preocupa

- Mantener un control sobre mis emociones para que no interfieran a la hora de enfrentar la situación que me preocupa
- Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa

Este método puede ser enseñado a nuestros alumnos sobre todo a aquellos que mantienen un nivel de estrés alto y sus fuentes aparentemente son inespecíficas. En ese sentido, los orientadores deberán de integrarlo a talleres antiestrés o utilizarlo como propuesta de acompañamiento. Su uso es recomendable, reitero, en caso de inespecificidad del agente estresor y/o cuando la fuente de estrés esté al alcance para que el sujeto pueda actuar sobre ella de una manera eficiente.

A manera de cierre

Como mencioné anteriormente, los estudios realizados sobre el estrés académico por diversos autores, incluidas mis propias investigaciones, han demostrado que el estrés académico es una realidad en nuestras escuelas, es por eso que considero que la gestión del estrés académico debe constituirse en una actividad central del orientador educativo.

La gestión del estrés involucra diversas habilidades agrupadas en tres rubros: reconocimiento de los síntomas del estrés, identificación de

los estresores y apoyo para un adecuado uso de las estrategias de afrontamiento.

En el presente artículo abordé un aspecto central del tercer rubro: el apoyo para un adecuado uso de las estrategias de afrontamiento, centrando mi atención en tres estrategias holísticas: gestión del tiempo, reestructuración cognitiva y el método de indagación-intervención para la resolución de problemas.

Lo mencionado es solo una muestra de lo que el orientador educativo debe de hacer para una adecuada gestión del estrés académico.

Referencias

- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A. (2010). Gestión del tiempo. Competencia específica para el afrontamiento del estrés académico. En A. Jaik & A. Barraza (coords.) *Competencias y Educación. Miradas múltiples de una relación* (pp. 119-144). México: IUNAES-ReDIE.
- Barraza, A. & Acosta, N. (2007). El estrés de examen en educación media superior. Caso Colegio de Ciencias y Humanidades de la

- Universidad Juárez del Estado de Durango. *Innovación Educativa*, 7(37), 17-38.
- Barraza, A. & Silerio, J. (2007). El estrés académico en los alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 48-65.
- Barraza, A. & Rodríguez, O. (2010). Estrés de examen, variables moduladoras y reprobación escolar. *Revista Internacional de Psicología*, 11(2), s/p.
- Cruz, C. & Vargas, L. (2000). *Estrés. Entenderlo es manejarlo*. México: Alfa Omega.
- Cungi, Ch. (2004). *Cómo controlar el estrés. En la vida personal y profesional*. Barcelona, España; Larousse.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona, España: Octaedro.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Ménard, J-D. (2000). *Cómo organizar el tiempo*. Barcelona, España: Larousse.
- Mingote, J. c. & Pérez, S. (2003). *Estrés en enfermería. El cuidado del cuidador*. Madrid, España: Díaz de Santos.

Rossi, R. (2001). *Para superar el estrés*. Barcelona, España: Editorial de Vecchi

Shturman, S. (2005). *El poder del estrés*. México: EDAMEX.

Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.

Post scriptum

El presente ensayo es producto de una conferencia temática brindada en el 11º Congreso de Orientación Educativa convocado por la Universidad de Guadalajara el año 2010. Posteriormente, y tomando como base las ideas expresadas en este ensayo, se elaboró el libro electrónico "*Estrategias para la gestión del estrés académico*" editado por el Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicoanalítica, S.C. en febrero de 2016. Disponible en: http://cecip.edu.mx/pdf/Libro/LibroCecip_1461605529.pdf

LAS TIC EN EDUCACIÓN: LA TRANSFORMACIÓN DE LOS ROLES DENTRO DEL AULA

Manuel Ortega Muñoz
Universidad Pedagógica de Durango
manuelor2110@hotmail.com

Resumen

El presente ensayo tiene la finalidad de evidenciar y afirmar la necesidad de la transformación en los roles del maestro y el alumno dentro del aula, para una óptima incorporación e implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las prácticas educativas. Para el cumplimiento del propósito antes descrito, el presente ensayo contiene tres apartados fundamentales: 1) Se describe a las Tecnologías de la Información y la Comunicación como la nueva revolución social dada su avasallante influencia que ha tenido en este ámbito hasta el punto de hablar del cambio en nuestras actitudes, pensamientos y sentimientos; 2) Se expone como se han venido incorporando y cómo son consideradas las TICs dentro del campo educativo; y 3) punto toral de este escrito, se pone en evidencia la necesidad y afirmación de que la óptima implementación de las TICs dentro del aula, para el cumplimiento efectivo de los propósitos educativos, requiere de la transformación del rol de los agentes más importantes del proceso educativo: el maestro y el alumno.

Palabras claves: TICs, educación, maestro y alumno.

Introducción

Mucho se ha hablado y estudiado en los últimos años sobre la importancia y las posibilidades de mejoramiento educativo que ofrecen

las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la educación pero, las prácticas educativas tradicionales ¿verdaderamente están cambiando?, ¿verdaderamente estamos utilizando estas tecnologías para potenciar la educación y el aprendizaje de nuestros alumnos? El primer paso para poder ofrecer una respuesta positiva a estas cuestiones es la transformación y cambio de los roles dentro del aula, es decir, ¿verdaderamente los maestros y alumnos estamos conscientes de que para la incorporación e implementación efectiva de las TICs en educación es necesario la transformación y el cambio del rol que hasta el momento venimos desempeñando?

Las transformaciones que las TIC están propiciando en la sociedad: pasatiempos, actitudes, pensamientos y sentimientos, también están transformando deliberadamente la educación. Es por eso que, los actores educativos debemos desechar las prácticas áulicas tradicionales, los maestros y alumnos, debemos de transformar nuestro rol, lo que potencializará la satisfacción de las necesidades educativas y sociales.

La nueva revolución social

Una nueva revolución se ha venido gestando y desarrollando en los últimos años dentro de nuestra sociedad. Al igual que con la invención

de la imprenta y, posteriormente, la máquina de vapor, la sociedad mundial está siendo sacudida e influenciada desde sus cimientos en cada una de sus estructuras (social, económica, cultural y política) y en cada una de sus formas más elementales (trabajo, diversión, comunicación y convivencia), todo esto, con la incorporación e implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). De igual modo, en gran medida y de forma sutil, están cambiando nuestra forma de pensar (Adell, 1997) y sentir (Batista, 2007).

En la actual Sociedad de la Información (CEPAL, 2003), “donde cada nación se aferra a procesos de calidad, competitividad, desarrollo y crecimiento, las Tecnologías de la Información y la Comunicación... surgen como un impulso renovador del quehacer nacional y mundial” (Ortega, 2009, p. 1).

Las nuevas tecnologías han hecho entrar a la humanidad en la era de la comunicación universal: eliminando las barreras, contribuyendo poderosamente a forjar las sociedades del mañana que, a causa de ello, no responderán a ningún modelo del pasado... el desarrollo de estas tecnologías, cuyo dominio permite un enriquecimiento continuo de los conocimientos, debería contribuir en particular a que se reconsideren el lugar y la función de los sistemas educativos en la perspectiva de una educación prolongada durante toda la vida (UNESCO, 1996, s/p).

Toffler (2000, citado en García, 2006) afirma que por encima de la gran serie de cambios sociales, políticos, culturales, económicos, etc., aparecen las modificaciones en el conocimiento primordial de la sociedad y de la forma en que este conocimiento se relaciona con la economía, el poder geopolítico y, por supuesto, la tecnología. En conclusión, se habla de una nueva vida. De igual forma, Iriarte (2006), expone que la Tecnología se encamina en la actualidad como un lugar de edificación de una variedad especial de conocimiento, con un campo de problematización y una lógica propias que definen conocimientos, procedimientos y códigos simbólicos propios, fines escolares propios en correspondencia con el desarrollo de las competencias y capacidades indispensables para los sujetos.

Entonces, la incorporación e implementación de las TIC están transformando la vida cotidiana de la sociedad, se están reedificando las labores, pasatiempos, ocupaciones y hasta las actitudes, pensamientos y sentimientos de los individuos, donde la escuela, una vez más y por su lado, tiene la compleja tarea de reinventarse a sí misma.

Indiscutible resulta la avalancha de cambios y transformaciones que la incorporación de las TIC han tenido en la vida de la sociedad. Las TIC han hecho estremecer los sistemas económicos, políticos, culturales y sociales mundiales, introduciendo un conjunto de medios los cuales nos proporcionan las herramientas para un pensar, actuar y vivir

diferente. El ámbito escolar no escapa a ello y, es por eso que a continuación se expone de manera general las principales consideraciones, visiones, condiciones, potencialidades e implicaciones que las TIC tienen en el campo educativo.

Las TIC en educación

Es innegable lo importante y positivo que ha resultado la introducción de las TIC en educación (Albero, 2001; Benavides & Pedró, 2007; Sepúlveda & Calderón, 2007), esas TIC definidas como “un conjunto diverso de recursos y herramientas tecnológicas que se utilizan para comunicarse y para crear, divulgar, almacenar y gestionar información” (Meneses, 2007, p. 283). Dichos procesos de comunicación, creación, almacenamiento, tratamiento y gestión de la información, utilidad de las TIC, también constituyen la columna vertebral de la educación (Blurton, 2000, en Meneses, 2007).

Entendiendo a la educación como el medio óptimo para el desarrollo de la sociedad y que permite al ser humano ser mejor (Iriarte, 2006), la introducción de las TIC en este ámbito se sustenta de “las propias necesidades de la sociedad actual, donde la información pasa a ser un recurso fundamental para la inserción cultural de los sujetos”... (Peña & Peña, 2007, p. 91). Añaden las autoras que, la

llegada de las TIC a la sociedad ha modificado los modos como se desarrollan e interactúan las personas, lo que ha repercutido también en las escuelas.

La introducción de las TIC en educación no sólo ha tocado el tipo formal, sino también el no formal o informal (Meneses, 2007), donde las diferentes realidades que ahí se presentan son modificadas o cambiadas con la incorporación de estas tecnologías. También es importante mencionar que dentro de la educación, claro está, el grado de incorporación y de influencia es variable, de acuerdo a los recursos económicos y materiales con los que se cuenta y a la eficacia en su implementación. Ante esta serie de ideas, Benavides y Pedró (2007), afirman que en las escuelas las TIC son utilizadas de forma escasa y su constancia no es del día a día, por el contrario, en los hogares o fuera del centro escolar, el uso de las TIC se ha acrecentado en gran medida en los últimos años.

Brunner (2000, en Peña & Peña, 2007, p. 102) afirma que la introducción de las TIC en la educación tiene varias consecuencias:

Por una parte, la adquisición de conocimiento ha dejado de ser un proceso lento y estable, y ha alcanzado un dinamismo antes inimaginable. Además, el establecimiento educacional ya no es el único espacio donde los jóvenes pueden adquirir conocimiento. Por otra parte, el papel tradicional del profesor y del texto escrito ha comenzado a ser

cuestionado, ya que no son los soportes exclusivos del proceso educacional. Incluso, hay algunos que dudan respecto de que la sala de clases siga siendo el espacio clave de socialización y aprendizaje.

Iriarte (2006) destaca que, como proceso sociológico, el desarrollo de las TIC se evidencia claramente en el ámbito escolar en dos niveles: a) con la incorporación de nuevos medios y recursos didácticos que auxilian en el proceso de enseñanza-aprendizaje y b) como contenidos curriculares. Pero agrega el autor que, el rol de las TIC en educación va más allá de un nuevo componente del currículo escolar, de un bien didáctico más de los maestros o del propio centro educativo, explica que “nos hallamos ante un nuevo medio, que es omnipresente en nuestra sociedad, que la está transformando y que, en ciertos casos, será la forma fundamental de comunicación de la comunidad educativa” (p. 64).

La educación se está enfrentando a un nuevo espectro, un nuevo elemento que contribuirá, en la medida y cantidad de su inclusión y forma de implementación, a la construcción de nuevos escenarios y roles favorecedores de su prosperidad, lo que cimentará la consolidación de nuevas realidades y formas de actuar de los integrantes de la comunidad escolar. “Una nueva situación, una nueva realidad... que unidos a la transformación del proceso comunicativo que han generado

estas nuevas tecnologías dan lugar a nuevos entornos educativos” (Meneses, 2007, p. 284)

Una educación que se oriente a las funcionalidades de las nuevas tendencias digitales (hipermedia, software libre, Web 2.0, entre otros), debe reconocer niveles de autonomía que la escuela tradicional no tiene la posibilidad de concebir – aun cuando exista el mayor de los deseos – porque se estructura como una institución de la modernidad en la que siguen pesando “la vigilancia y el castigo”, así como los modelos de formación del sujeto en pro de una utopía política supuestamente compartida. Reconocer estos elementos es un acto previo y fundamental a cualquier intento de instaurar modelos tecnológicos que se basen en la participación, la apertura y la libre propiedad (Peña & Peña, 2007, p.104).

Parecen claras y diversas las bondades que ofrecen las TIC en educación, pero se reitera la necesidad de la existencia de ciertas condiciones y la preparación, cambio, transformación o superación de ciertos ambientes y roles para que estas puedan tener los efectos deseados. Ante esto, Ibáñez (2006, s/p) expone seis condiciones para el uso escolar de las TIC:

Superemos las orientaciones tecnocráticas (los medios por los medios) y míticas (la salvación por la vía de las nuevas tecnologías).

Insertemos el uso de las TIC en una pedagogía diferente a la habitual, preocupada solo por la transmisión pasiva y/o la destreza técnica, evitando usar las TIC solo como medio novedoso o con finalidad en sí mismas.

Tengamos en cuenta la desigualdad social y territorial, que las TIC pueden aumentar (por ejemplo, si el acceso a Internet favorece el aprendizaje en un área, pero unas personas lo tienen en el hogar y otras no); el objetivo igualitario ha de ser fundamental y permanente, tanto en la forma de usar las TIC en la educación como en la pelea por su democratización social.

No olvidemos las diferentes sensibilidades y formas de aprendizaje del alumnado (por ejemplo, diferentes formas de acercamiento y trabajo entre chicos y chicas, en algunos casos al menos).

Utilicemos las TIC relacionando críticamente lo "real" y lo "virtual", de tal forma que se enriquezcan ambos contextos.

No olvidemos que el uso de las TIC significa, en algunos sentidos al menos, un aumento de la "dependencia tecnológica", lo que implica limitaciones prácticas, socioeconómicas y personales.

Al estar conscientes y plenamente preparados para la introducción e implementación de las TIC en las escuelas, es decir, acondicionar en todo lo posible su llegada, no debemos de perder de vista las

innumerables potencialidades que estas pueden ofrecer al campo educativo y con ello impulsar el cumplimiento de su encomienda social:

- La interactividad (persona / máquina y entre personas)
- Comunicación y colaboración sincrónica y asincrónica
- Facilidad de la información y comunicación a distancia y electiva
- Carácter multimedia
- Estructura hipermedia, estructura reticular
- Numerosas posibilidades colaborativas
- Editabilidad y publicabilidad de lo realizado
- Accesibilidad de la información (Ibáñez, 2006, s/p)

Ante toda esta serie de argumentaciones y consideraciones, está más que claro que este nuevo panorama social y escolar requiere de una transformación y cambio de los roles actuales desempeñados dentro del aula, los maestros y alumnos debemos de transformar nuestro papel dentro del salón de clases con nuevas actitudes, pensamientos, capacidades y competencias, es decir, transformar nuestro quehacer escolar.

Las TIC y la transformación de los roles dentro del aula

Aunque la institución escolar tenga serios síntomas de atraso y conservadurismo (Ferreiro, 2004) y la integración de la tecnología a las escuelas implique grandes desafíos, cada uno de los integrantes de la comunidad escolar tenemos que aprender a enfrentar la incertidumbre (Morin, 1999), hay que estar conscientes de que vivimos en una sociedad en constante cambio, lo que representará el contar con una apertura y flexibilidad mental para adaptarnos a los nuevos tiempos, retos y demandas que la nueva sociedad de la información y/o conocimiento nos presenta. Pero es urgente abordarla, si lo que se quiere es que las instituciones educativas satisfagan los emergentes requerimientos y características culturales de este tipo de sociedad (Area, 2008).

La introducción de las TIC tiene la potencialidad de actuar también como una gran ayuda para transformar los sistemas escolares en un mecanismo mucho más flexible y eficaz. La mayor parte de los países se refieren a las tecnologías, bajo esta perspectiva, como a un catalizador para el cambio educativo y para el desarrollo de nuevos roles tanto para los alumnos como para los profesores. Son muchos los países que se han embarcado en reformas educativas en las cuales se espera que la

tecnología juegue un papel no solo importante, sino crucial (Benavides & Pedró, 2007, s/p).

Estamos pues, con la introducción e implementación de las TICs en educación, ante un gran reto, la transformación de la escuela y, dentro de esta, de la transformación de los agentes más importantes del acto educativo: el maestro y el alumno (Adell, 1997; Area, s/f; Cebrián, 1997; Cabero, 1996; Poves, 1997; Reparaz et al., 2000; Salinas, 1997; Sánchez, 2000; Sánchez, Boix & Jurado, 2009), esa transformación que hará que los docentes y dicentes tengan la oportunidad de crecer y desarrollarse ante las actuales exigencias sociales.

Con esta transformación, se está pasando de un modelo unidireccional de formación a modelos más abiertos y flexibles, donde compartir la información es la principal premisa. Se generan nuevos modelos de comunicación a diferencia de los tradicionales (profesor-alumno, alumno-profesor, alumno-alumno, medio-alumno) como es el de la interacción alumno-medio-alumno, descrita como la comunicación entre alumnos de diferentes contextos culturales y físicos gracias a un medio que los vincula (Cabero, 1996).

Es indiscutible que los procesos de innovación y transformación de las escuelas son siempre lentos, llenos de obstáculos y, por diferentes circunstancias, pudieran verse como casi imposibles de alcanzar. Las innovaciones incorporadas con el uso de las TIC en las prácticas

educativas dentro del salón de clases, requieren de ciertas condiciones, esquemas, características o procesos que tanto el maestro como el alumno deben de asumir para hacerse realmente efectivas y contribuir al logro de los objetivos educativos, es decir, se deben de transformar sus roles para asumir unos nuevos. El profesor debe de dejar de ser el único poseedor de la información y conocimiento y, en su nuevo rol, ser un guía y facilitador para sus alumnos. Mientras que el alumno debe de dejar de ser receptor pasivo de información para convertirse en investigador y constructor activo de sus propios conocimientos.

Ante la necesidad y la determinación de transformar de los roles dentro del aula, a continuación se describen las principales características, cualidades, capacidades y competencias que tanto los maestros como los alumnos deben de poner en juego para una eficaz y eficiente incorporación e implementación de las TIC en educación.

El nuevo rol del maestro

Enseguida se ofrece, desde diferentes visiones, cuales deben de ser las características, procesos o rol que debe de asumir el maestro ante la adopción de las TIC dentro del aula, todas ellas con varios rasgos en común pero, sin lugar a dudas, la más importante es el rompimiento de

esquemas tradicionales, es decir, su transformación y la construcción de una nueva identidad escolar.

Meneses (2007), explica que el docente deja de ser el único depositario del conocimiento y transmisor del mismo para convertirse en un motivador, orientador, guía, soporte, organizador de trabajo, etc., es decir, pasar del tradicional suministrador de información a ser un proveedor de recursos. Por su parte, Salinas (2004) expone que el papel del maestro cambia de la emisión del conocimiento a un mediador de la construcción del conocimiento de sus alumnos, donde los alumnos precisamente, son el centro o foco de atención, con lo que se promueve su crecimiento personal y se le facilita el aprendizaje. Tejada (1999, en Sánchez, Boix & Jurado, 2009), dice que, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, se le debe de considerar al maestro como: programador, transmisor, mediador y motivador. Finalmente, Area (s/f), explica que el maestro debe dejar de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un tutor y guía del aprendizaje del niño, un mediador del saber.

Pero transformar cada maestro su rol dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje no es fácil, se requiere de, en primera instancia, una formación profesional eficaz, que conduzca a:

- Conocimiento y dominio del potencial de las tecnologías.

- Interacción con la comunidad educativa y social en relación con los desafíos que conlleva la sociedad del conocimiento.
- Conciencia de las necesidades formativas de la sociedad.
- Capacidad de planificar el desarrollo de su carrera profesional (Salinas, 2004, p. 7)
- De la misma forma, el docente, con la transformación y construcción de su nuevo rol en el aula, debe de ser capaz de:
- Guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento así como proporcionar acceso a los alumnos para usar sus propios recursos.
- Potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto.
- Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los alumnos están utilizando los recursos de aprendizaje. Tienen que ser capaces de guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorizar el progreso del estudiante; proporcionar feedback de apoyo al trabajo del estudiante; y ofrecer oportunidades reales para la difusión del trabajo del estudiante.
- Acceso fluido al trabajo del estudiante en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el

nuevo alumno-usuario de la formación descrita (Salinas, 1997, p. 10).

Finalmente, según Area (2008, p. 9), el modelo de práctica educativa de enseñanza-aprendizaje apoyado en TIC está caracterizado por:

- Formar al alumnado para que pueda reconstruir y dar significado a la multitud de información que obtiene extraescolarmente en los múltiples medios de comunicación de la sociedad del siglo XXI y desarrollar las competencias para utilizar de forma inteligente, crítica y ética la información.
- Desarrollar una metodología de enseñanza caracterizada por cuestionar el monopolio del libro de texto como fuente única del conocimiento y estimular en el alumnado la búsqueda de nuevas informaciones a través de variadas fuentes y tecnologías, así como la reflexión y el contraste crítico permanente de los datos.
- Plantear problemas/proyectos de interés y con significación para que los propios alumnos articulen planes de trabajo y desarrollen las acciones necesarias con las tecnologías de cara a construir y obtener respuestas satisfactorias a los mismos de forma que aprendan a expresarse y comunicarse a través de las distintas modalidades y recursos tecnológicos.
- Organizar tareas y actividades que impliquen la utilización de la tecnología por parte de los estudiantes que demanden el

desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo entre los alumnos de la clase y entre otras clases geográficamente distantes.

- Asumir que el papel del docente en el aula debe ser más un organizador y supervisor de actividades de aprendizaje que los alumnos realizan con tecnologías, más que un transmisor de información elaborada.

Entonces, el nuevo rol del maestro con la introducción de las TICs en la educación es el de potencializador-motivador-proveedor de recursos para el autoaprendizaje del alumno, donde se parte de los intereses, necesidades y exigencias de los dicentes considerando el contexto, es decir, un guía y propiciador de la generación de conocimientos significativos para un óptimo desarrollo personal y social.

Quizás los maestros por años ha adoptado algunas de las ideas o prácticas educativas antes mencionadas sin TIC o con TIC, quizás algunas de éstas resulten imposibles de realizar de acuerdo a su contexto de actuación, pero sobre todas las cosas, lo importante será rescatar esa tesis de la adaptación y reinención de su rol, así como la capacidad de aprender y desaprender ante la introducción de las TIC y tomar este nuevo recurso como medio educativo, en conjunto con otros, para satisfacer las necesidades de los alumnos, de la comunidad y de la sociedad.

Enseguida, al igual que en el caso del nuevo rol docente, se describen de manera general algunas consideraciones acerca del papel que debe desempeñar el alumno en el salón de clases para un mejor y mayor aprendizaje apoyado con TIC.

El nuevo rol del alumno

Claro está que también el rol de alumno se transforma y debe cambiar ante el embate de las TIC en educación. Enseguida se exponen los argumentos constitutivos, consideraciones o concepciones de dicha transformación.

Cabero (1996), explica que el alumno, a diferencia del tradicional, debe de estar más preocupado por el proceso que por el producto, para la toma de decisiones y elección de su camino para alcanzar el aprendizaje, es decir, preparado para el autoaprendizaje, con lo que está de acuerdo Meneses (2007) y agrega una tarea más: la búsqueda significativa del conocimiento. Por su parte Bartolomé (1996, citado por Sánchez & Ponce, s/f), expone que los alumnos deben de estar preparados para aplicar una variedad de estrategias para la resolución de problemas y la utilización de herramientas adecuadas para aprender, colaborar y comunicarse. Meneses (2007), dice que el alumno debe de ser un agente activo del aprendizaje de acuerdo al enfoque

constructivista, donde el alumno decide qué quiere estudiar y qué ruta seguir. Por su parte Area (s/f), define que los alumnos deben de ser los protagonistas de las prácticas educativas, disponer de autonomía y control sobre su proceso de aprendizaje, aprender por sí mismo desarrollando una inteligencia distribuida, entendida ésta como saber buscar, seleccionar y analizar la información en diferentes fuentes de consulta.

Salinas (1997), afirma que la implicación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe de estar más acentuada, ser participantes activos, donde el énfasis se traslada de la enseñanza al aprendizaje, lo que implica, desde el rol del alumno:

- Acceso a un amplio rango de recursos de aprendizaje. Deben tener acceso a una variedad de recursos de información incluyendo bibliotecas, bases informáticas, programas de software, paquetes multimedia, expertos en contenido, y a otros sistemas de comunicación.
- Control activo de los recursos de aprendizaje. El alumno debe poder manipular activamente la información, debe ser capaz de organizar información de distintas maneras, elaborar estructuras cognitivas más complejas que la simple respuesta a pantallas previamente diseñadas. En definitiva, poseer destrezas para usar las herramientas de información y poder acceder a las mismas.

- Participación de los alumnos en experiencias de aprendizaje individualizadas. Basadas en sus destrezas, conocimientos, intereses y objetivos. Debe entenderse que instrucción individualizada no significa instrucción aislada, sino instrucción adaptada a las necesidades específicas de cada alumno.
- Acceso a grupos de aprendizaje colaborativo, que permita al alumno trabajar con otros para alcanzar objetivos en común para maduración, éxito y satisfacción personal. Este tipo de actividades no deben limitarse a un aula concreta, centro o comunidad. A través de telecomunicaciones estos proyectos pueden incluir alumnos en distintas localidades y escuelas, proporcionando, así, una visión más universal e intercultural.
- Experiencias en tareas de resolución de problemas (o mejor de resolución de dificultades emergentes mejor que problemas preestablecidos) que son relevantes para los puestos de trabajo contemporáneos y futuros (pp. 8-9)

Finalmente, Area (s/f, p. 13), expone que la formación del alumno en la escuela actual debe ser la de usuarios conscientes y críticos de las nuevas tecnologías y de la cultura que en torno a ellas se produce y difunde. Esta formación debe plantearse con la meta de que los/las alumnos/as:

- Dominen el manejo técnico de cada tecnología (conocimiento práctico del hardware y del software que emplea cada medio),
- Posean un conjunto de conocimientos y habilidades específicos que les permitan buscar, seleccionar, analizar, comprender y recrear la enorme cantidad de información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías
- Desarrollen un cúmulo de valores y actitudes hacia la tecnología de modo que no se caiga ni en un posicionamiento tecnofóbico (es decir, que se las rechace sistemáticamente por considerarlas malélicas) ni en una actitud de aceptación acrítica y sumisa de las mismas y
- Utilicen los medios y tecnologías en su vida cotidiana no sólo como recursos de ocio y consumo, sino también como entornos para expresión y comunicación con otros seres humanos.

Un punto trascendental en la construcción del nuevo rol que debe de jugar el alumno con la introducción de las TIC en educación, consiste en la seguridad de trasladar la prioridad de la educación de la enseñanza al aprendizaje y a la vez estar claros en lo esencial que resulta el proceso de aprendizaje en relación al resultado del aprendizaje.

Entonces, el nuevo rol del alumno en la introducción de las TIC en educación es el de un agente activo constructor y evaluador autónomo

de su proceso de aprendizaje, dotado de competencias eficaces para dar un óptimo significado y utilización de los aprendizajes adquiridos.

Conclusiones

La escuela y los agentes educativos más importantes de la acción educativa, maestros y alumnos, no debemos de quedarnos anclados en prácticas educativas tradicionales, con la incorporación de las TIC a nuestro ámbito, debemos de transformar nuestra escuela y nuestro rol, cambiar nuestras actitudes y pensamientos, apropiarnos de nuevas capacidades y competencias, es decir, transformar nuestro quehacer escolar.

La introducción de las TIC ha hecho cimbrar las estructuras sociales y su forma de vida, lo que repercute en que quienes tengan la capacidad de adoptar estas tecnologías en un beneficio individual y colectivo estarán dando el primer paso en la construcción y logro de su bienestar.

Las TIC en educación deben de ser consideradas como un conjunto de herramientas que posibilitan y potencian, con una amplia incorporación y óptima implementación, la educación y aprendizaje de los alumnos.

Es urgente que los maestros y alumnos transformemos nuestros roles dentro del aula para estar a la par de los cambios sociales y hacer

de los procesos de enseñanza y aprendizaje unos claros reflejos de calidad educativa.

El maestro debe estar consciente de que necesita aprender y desaprender permanentemente, es decir, desechar todo aquello que impida que su mente se abra a la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y actuar de forma diferente, debe de tener la flexibilidad mental de hacer de una nueva incorporación tecnológica educativa un arma más en su eficaz y eficiente tarea educativa.

Los alumnos de la actual Sociedad de la información deben de identificar y transformar su rol, del de receptores de la información y conocimiento proporcionado por el maestro, por el de investigadores, constructores y decisores de las formas y conocimientos que necesita apropiarse para una educación significativa.

Referencias

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTECH*, 7. Extraído el 4 de enero de 2010 desde <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>

Albero, M. (2001). Internet, escuela y vida cotidiana en la infancia. *Telos*, 3, 9-20.

Area, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*. (64),. 5-18. Extraído el 4 de enero de 2010 desde <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/investigacionescuela.pdf>

Area, M. (s/f). *Problemas y retos educativos ante las tecnologías digitales en la sociedad de la información*. Extraído el 2 de enero de 2010 desde <http://quadernsdigitals.net>

Batista, M. A. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Argentina.

Benavides, F. & Pedró, F. (2007). Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*. (45). Universidad de Barcelona, España. Extraído el 2 de enero de 2010 desde <http://www.rieoei.org/rie45a01.htm>

Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. EDUTEC. (1). Extraído el 5 de enero de 2010 desde <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/3.pdf>

Cebrián, (1997). Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. *Revista Electrónica de Tecnología*

Educativa, EDUTECH., (6). Extraído el 5 de enero de 2010 desde <http://www.uib.es/depart/gte/revelec6.html>

CEPAL (2003). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile. CEPAL.

Ferreiro, E. (2004). *Bibliotecarios y maestros de educación básica en el contexto de la "alfabetización digital"*. World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council. Buenos Aires, Argentina.

García, F. (2006). Contenidos educativos digitales: Construyendo la Sociedad del Conocimiento. *Revista de Tecnologías de la Información y la Comunicación Educativas*. Ministerio de Educación y Ciencias. España.

Ibáñez, J. E. (2006). *Las TIC en una educación y acción cultural transformadora*. VI Jornadas "TIC en la educación de Aragón. Internet en la mochila", organizadas por el Gobierno de Aragón (Huesca, 29-30 de junio 2006). España. Extraído el 2 de enero de 2010 desde <http://www.pangea.org/jei/edu/tic-edu.htm>

Iriarte, F. (2006). Incorporación de TICs en las actividades cotidianas del aula: una experiencia en escuela de provincia. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (7).

- Meneses, G. (2007). *Una revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje con TIC's. NTIC, interacción y aprendizaje en la Universidad*. Universitat Rovira I Virgili. España.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Ortega, M. M. (2009). Alfabetización digital: la formación de los maestros de educación básica frente a las TICs. *Praxis Educativa ReDIE*. 1, (1), Extraído el 2 de enero de 2010 desde <http://redie.org/librosyrevistas/praxiseduc01.pdf>
- Peña, P. & Peña, M. A. (2007). El saber y las TIC: ¿brecha digital o brecha institucional? *Revista Iberoamericana de Educación*, (45). Extraído el 4 de enero de 2010 desde <http://www.rieoei.org/rie45a03.htm>.⁹
- Poves, J. (1997). *Docencia y aprendizaje en la red: La red de estudiantes de la UAM*. II Congreso Nacional de Usuarios de Internet e Infovía. Madrid, Febrero de 1997.
- Reparaz, Ch., Sobrino, A. & Mir, J. (2000). *Integración curricular de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, (20). Extraído el 2 de enero de 2010 desde <http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html>

- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TICs en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 1 (1), noviembre. Extraído el 5 de enero de 2010 desde <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Sánchez, A., Boix, J. & Jurado, P. (2009). La Sociedad del Conocimiento y las TICs: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. (34), enero. Extraído el 4 de enero de 2010 desde <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/13.pdf>
- Sánchez, J. & Ponce, A. (s/f). *Estándares TICs para profesores chilenos*. VII Congreso Iberoamericano de Informática Educativa. Centro de Computación y Comunicación para la Construcción del Conocimiento. Universidad de Chile. Chile.
- Sánchez, J. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la construcción del aprender*. Santiago: Universidad de Chile.
- Sepulveda, M. P. & Calderón, I. (2007). Las TIC y los procesos de enseñanza-aprendizaje: la supremacía de las programaciones, los modelos de enseñanza y las calificaciones ante las demandas de la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*. (44/5). Noviembre. Extraído el 5 de enero de 2010 desde <http://www.rieoei.org/2195.htm>

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Autor.

Post scriptum

Ante el tiempo transcurrido a partir del auge de la introducción de las TIC al ámbito educativo, lo cual fue el detonador para la redacción de este escrito en el año 2010, aún se advierte el desarrollo de prácticas monótonas y poco motivantes en clase, las múltiples posibilidades que representan esta serie de apoyos no han sido llevadas al aula, no basta con pensar que captaremos la atención de nuestros alumnos sustituyendo láminas de papel por un Power Point, un video por una de nuestras "conferencias", debemos de ir más allá de simplemente cambiar la forma de presentar la información a nuestros alumnos.

Es innegable que la introducción de nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la sociedad están cambiando nuestra forma de pensar, sentir y convivir, si no lo vemos así, basta con mirar a nuestro alrededor e interior, ¿cuáles son las necesidades actuales de nuestros amigos, hermanos, hijos o propias? celular, facebook, whatsapp, computadora, twitter, instagram, YouTube, etc., todas ellas grandes posibilidades para transformar la práctica docente y potenciar el aprendizaje de nuestros alumnos.

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

Milagros Elena Rodríguez

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

melenamate@hotmail.com

Resumen

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

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

En plena era de la globalización, los niños yano pertenecen a ningún lugar, pero los que menos lugar tienen son los que más cosas tienen: ellos crecen sin raíces, despojados de la identidad cultural, y sin más sentido social que la certeza de que la realidad es un peligro. Su patria está en las marcas de prestigio universal, que distinguen sus ropas y todo lo que usan, y su lenguaje es el lenguaje de los códigos electrónicos internacionales.
Eduardo Galeano (1998)

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

Desde estos pisos de realidades crudas, pero que ocurren en nuestros pueblos en esta investigación con piso hermenéutico crítico se analiza y desconstruye la temática de la globalización cultural. En un entramado y dilatado proceso de observaciones que desde lo que significa la globalización cultural un mundo cambiante en paso a un

tercer milenio omnipresente, ambivalente, incierto e incognoscible y finalmente que significan estas cuestiones como referentes al patrimonio cultural.

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

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

Nótese que la concepción moriniana es desde luego del piso de la complejidad sin parcelar la concepción de globalización. Vale la pena acá dilucidar la concepción del término globalización también desde otra mirada Beck (1998; p.40) es "la palabra (...) peor empleada, menos definida, probablemente la menos comprendida, la más nebulosa y políticamente la más eficaz de los últimos –y sin duda también de los próximos– años". La globalización es un fenómeno que sucede en nuestro mundo en todos los planos, tanto en el económico, político, cultural y social; el globalismo es la ideología de la globalización, el

dominio del mercado mundial o la ideología del liberalismo; todo lo asume desde la economía, según la cual todos los problemas pueden resolverse con el mercado global que es a lo que se denomina neoliberalismo. Es entonces una tela de araña muy tupida de la que se tratará cuando se involucre entonces la significación de cultura y se piense en globalización cultural.

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

El síndrome de la globalización cultural: omnipresente

Es bueno antes de desmarañar la omnipresencia de la globalización cultural, saber que entre las principales entidades que apoyan la globalización se encuentran el Fondo Monetario Internacional FMI conformado por 183 países. Sus estatutos declaran como objetivos

principales la promoción de políticas cambiarias sostenibles a nivel internacional, facilitar el comercio internacional y reducir la pobreza.

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

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

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

podido elaborar su pensamiento, beneficiosos para una sociedad de ese tipo, aunque dispersos como bloques erráticos en pleno desierto

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

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

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

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

Es bueno aquí hablar un poco de las bonanzas que ha traído la globalización cultural es la promoción de muchas culturas que se multiplican; claro con la excepción de las que ni son conocida pues no

llegan los medios de comunicación y otras tantas que se resisten al proceso de homogeneización. Desde la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad se crean movimientos de protección de la cultura que intentan preservar tal diversidad.

El síndrome de la globalización cultural: ambivalente

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

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

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

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

Es esta la realidad que se vive de la que el autor Vargas (2002) refiere; con la globalización de la cultura se pierde la noción de pertenencia a cambio de una noción global que desde la verdadera identidad de los pueblos no tiene ninguna significancia; y que por una

suerte de hechicería los medios de comunicación normalizan sobre todo en la formación de niños y jóvenes que desconocen sus verdaderos orígenes.

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

los carros manejan a las personas, las computadoras programan nuestras vidas, todo sube de precio menos la vida humana que cada vez vale menos, las cadenas de oro y los zapatos y ropas demarca tasan el valor de las personas, y el televisor es con mucho el personaje más importante de la casa, y el que termina educando a nuestros hijos (se calcula que, en América Latina, los niños de los barrios pasan el doble de horas frente al televisor que en la escuela). ¿Qué se puede esperar de una generación que crece pegada al televisor y que aprende cada día que la violencia, la seducción, el chantaje o la mentira son medios eficaces para resolver los problemas?

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

comunicaciones; el respeto por la cultura de los pueblos; una desglobalización de su identidad.

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

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

Pero Baez (2009) va más allá en su referido texto averigua sobre la cuestión de la identidad cultural y, en particular, sobre la identidad latinoamericana. El tema del memoricidio se ha ejercido en América Latina con manipulaciones o modificación es sobre la cultura. Desentraña este autor la hegemonía cultural, la imposición de una

concepción del mundo determinada en donde se eliminan los símbolos culturales de la clase dominada y se amplía el acceso a los símbolos culturales de la clase dominante.

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

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

El síndrome de la globalización cultural: incognoscible e incierto

De la mayoría de la problemática que genera la globalización cultural que es precaria y muchas veces impenetrable en cuanto a los que toman las decisiones de la globalidad u unificación apartada de muchos;

a los cuales no le he permitido ni existir en las mentes de quienes toman las decisiones. Por ejemplo como afecta la niñez y su futuro, de allí cuando Galeano (1998, p.20) afirma "en plena era de la globalización, los niños ya no pertenecen a ningún lugar, pero los que menos lugar tienen son los que más cosas tienen: ellos crecen sin raíces, despojados de la identidad cultural, y sin más sentido social que la certeza de que la realidad es un peligro".

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

De todo ello quiera explicar en mis palabras a lo que hace alusión el autor anterior. En cuanto al mestizaje cultural, se corre el riesgo de la pérdida de identidad cultural o de un deterioro cada día mayor; pero sin embargo pese a ese riesgo es innegable el mestizaje cultural en esta parte del mundo; Latinoamérica y el Caribe aún más; es la esencia de nuestra raza. Esta mezcla debe ser aprovechada pues pese a las

fronteras inquebrantables de los países podemos dialogar, en una comunidad de respeto y amor por la vida; en una búsqueda del bien común; desde las diferencias pronunciarnos por la inclusión y igualdad de oportunidades. Tal vez lo logremos desde el reconocimiento de la madre tierra, la Gaiga en agonía que clama por el cuidado del ambiente; por un consumo libre de contaminantes y la preservación de la especie humana.

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

De la cuarta versión de la formación de un folklore planetario, a la que Morín (1999, p.9) hace alusión hablando de la mundialización de la cultura; no hay duda que esto es consecuencia innegable de la red de internet, de los medios masivos de comunicación. Afirma entonces el autor que "el devenir cultural es un proceso ambivalente con dos aspectos antagónicos: (1) homogenización, degradación, pérdida de

diversidades; (2) encuentros, nuevas síntesis, nuevas diversidades". De ello no cabe duda; así aparece el flamenco-rock como una combinación de dos manifestaciones culturales distintas que muchas veces pierden la noción y originalidad.

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

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

Son muchas más las consecuencias que en el plano cultural ha dejado su huella y sigue casi indetenible la globalización y es que pueblos indígenas desaparecidos; más de un centenar de pueblos

indígenas con su cultura, sus costumbres, sus cantes, sus creencias, sus religiones, su cocina, repartidos en varias regiones de América del Sur y Asia se encuentran al borde de la extinción. De aquí que con justo valor Morín (2011, p. 22) afirma “la globalización, a la vez una y plural, conoce una crisis propia, que acerca y disgrega, unifica y separa”.

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

Tiempos de globalización neoliberal en que el éxito de la macroeconomía se traduce, de hecho, en la generalización de la macropobreza, y miles de millones de personas, los excluidos del festín, ven cómo se aleja cada vez más la posibilidad de una vida digna. De pobres y marginados pasaron a excluidos, a desechables, a poblaciones sobrantes. Al no tener trabajo, no cuentan ni siquiera con el privilegio de ser explotados: simplemente no son, no cuentan, su delito es existir. Mil millones de personas deben vivir con menos de un dólar diario, mientras un reducido grupito de multimillonarios aumenta sus fortunas en 500dólares cada segundo. En un mundo que produce un 10% más de los alimentos necesarios para que toda la humanidad pudiéramos alimentarnos

dignamente, 35.000 niños mueren de hambre cada día. Uno década ocho niños (246 millones) es explotado en las formas más peligrosas como la esclavitud, la servidumbre por deudas, la prostitución, la pornografía, el tráfico de órganos.

Esta realidad de la que habla Pérez es en 2002; pero hoy se ha multiplicado en cantidad impresionante. Alrededor de 805 millones de personas en el mundo no tienen suficientes alimentos para llevar una vida saludable, uno de cada nueve personas en la tierra. La gran mayoría de personas que padecen hambre en el mundo viven en países en desarrollo, donde el 13.5% de la población presenta desnutrición, una persona Asiática de cada cuatro presenta desnutrición que es la causante de la mitad de las muertes en niños menores de cinco años. El Programa Mundial de Alimentación PMA estima que se necesitan alrededor de 3,2 mil millones de dólares por año para llegar a todos los 66 millones de niños con hambre en edad escolar.

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

Ander Egg (2007)
se acentúa el mestizaje cultural



Elaboración de la autora de la investigación. 2015

¿Cómo afecta la globalización cultural al patrimonio cultural?

Hablar de patrimonio cultural y globalización cultural es adentrarse en un enmarañado y tortuoso camino digno de muchos textos de análisis que la autora de esta investigación intentará saltar y salir airoso en cuanto a las ideas más importantes. En plena globalización cultural es bueno anteponer que esta ha desculturizado o por lo menos lo ha

intentado de la verdadera significancia y conservación de patrimonio cultural; este no sólo lo construido como una forma de representatividad el tiene el alma de su gente; tiene sus significancia que solo se la dan sus pueblos. Es bien sabido de la UNESCO preservando algunos patrimonios en cuanto a generalizarlos como de la humanidad; especialmente después de la tercera guerra mundial.

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

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

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

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

Pese a la realidad marcada anteriormente no podemos dejarnos cejar pues mientras muchos de nosotros disfrutan de una parte de ese ciberespacio o expansión de las tecnologías a muchos otros se les está

prohibido hasta el agua. El acceso a Internet, escenario por excelencia de la globalización, según un reciente informe de la ONU, hace más dramática la distancia entre ricos y pobres a escala planetaria, porque su lógica deja a los pobres de los países del Sur excluidos de este campo de fuerza multidimensional de la información, la comunicación interactiva y el mercado, incluida su percepción visual. El 20% más pudiente de la población mundial, controla el 93% de los accesos a la red informática, frente al 20 por ciento más pobre, que apenas tiene el 0.2% de las líneas.

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

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

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

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

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

Desde estas realidades hablar e implantar una cultura única en el mundo; tendría la implantación de esta cultura única y de patrimonios culturales que sobrevivan a ello; si las proveedores de la globalidad de este pensamiento de cultura única podrían lograr normalizar sus

productos para satisfacer las necesidades de esta aldea global; ¿qué pasaría con las minorías étnicas y sus culturas?; ¿podrán entrar estas minorías a esa aldea global olvidándose de quiénes eran y de dónde vinieron en un país como Venezuela, por ejemplo lleno de biodiversidad, pluricultural y multicultural?.

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

¿CÓMO AFECTA LA GLOBALIZACIÓN CULTURAL AL PATRIMONIO CULTURAL?



Elaboración de la autora de la investigación. 2015

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

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

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

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

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

Existen vías de salvación pues estamos en la etapa prehistórica del espíritu humano; hay razón para la esperanza, precisamente quien afirma esto Morín (2011, p.75) expresa que "la vía de salvación es la difícil vía de la integración autonomizante de esos pueblos testigos. Ésta

comporta la rememoración de su historia, el respeto a sus tradiciones identitarias, el reconocimiento de las virtudes de su cultura, el acceso a una conciencia de humanidad planetaria”.

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

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

todos los pueblos, sólo será una nueva forma de servidumbre y deshumanización.

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

Referencias

Ander Egg, E. (2007). El proceso de globalización en lo cultural. En: *Convivir, aprender y enseñar en el aula*, pp. 187-213.

Báez, F. (2009). *El saqueo cultural de América Latina. De la Conquista a la globalización*. Debate, Buenos Aires: Argentina.

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós, Barcelona.

Galeano, E. (1993). *El libro de los Abrazos*. Ediciones Siglo XXI. Madrid.

- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI. Madrid.
- García, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía*. México: Taurus.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus
- González, M. (2006). *Globalización cultural: sus interacciones socio-económicas y políticas. Retos para el desarrollo social*. Ediciones EDUMED.NET. La Habana: Cuba.
- Morín, E y Kern, A. (1999). *Tierra patria. Nueva Visión*. Buenos Aires.
- Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Ediciones Paidós. Barcelona. España.
- Pérez, A. (2002). Educar en Tiempos de Crisis. Ponencia presentada en la I Jornada de Reflexión "VALORES una alternativa para la vida". Caracas, Venezuela.
- Pérez, A. (2004) *Educación para Globalizar la Esperanza y la Solidaridad*. Fe y Alegría. Caracas: Venezuela.
- Vargas, J. (2002). Cultura y globalización. *Revista Espacio Académico*, Año II, No. 17.

Post scriptum

Pensar luego de la investigación, post scriptum, en un tema tan presente es volver a vivir lo que significa ante el mundo las consecuencias de la globalización cultural en el patrimonio cultural. Este lleno de devaneos en un proyecto modernista postmodernista, que se acentúa en la globalización; pero que en medio de las ideas transmodernistas cobra una idea de totalidad.

Para ello, la diversidad cultural como patrimonio cultural universal nos hace relacionarnos interculturalmente y darle la vuelta mediante un complexus social a la globalidad, para aprovechar los espacios en el camino de la preservación y reconocimiento de patrimonios culturales olvidados, es hacer visible ese otro encubierto con todo lo que representa, usando medios novedosos, de los que las grandes culturas se han nutrido para su promoción. Así, más allá de un multiculturalismo liberal, es un eumenismo caducado una cultura transmoderna desde una filosofía latinoamericana comienza a recorrer el mundo y será útil y necesario escuchar todas las voces de nuestra sociedad, los medios para ello existen, sin prejuicios esquematizadores y abstracciones idealizantes, una doble raíz, el rito y de la imagen. Los ejes parasitarios de nuestra cultura popular están así plena decadencia, muere la carnavalización, subversión, oposición étnica y marginalidad, ante la realidad que el sonido de las voces renacientes se resisten a morir y alzan su canto, con ritmos propios populares y orgullosos de sus raíces; es el encausamiento a la salvación de nuestro patrimonio cultural más elevado: la vida en el planeta.

LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: UNA PROPUESTA DE CAMBIO

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
Secretaria de Educación del Estado de Durango
tecade21@hotmail.com

Resumen

El sistema educativo de nuestro siglo enfrenta una serie de cambios vertiginosos que han afectado los resultados de las escuelas, identificándose como centro de los resultados el quehacer del docente; resulta entonces indispensable repensar la formación continua que reciben los maestros. En México se han implementado diversas estrategias, implementadas por el Estado, que no lograron impactar el trabajo en el aula porque se excluyó la aplicación de los conocimientos adquiridos en cursos diversos, el trabajo colaborativo en la escuela, la práctica reflexiva y la innovación de los docentes. Este documento sitúa los antecedentes de la formación continua de los docentes de educación básica, analiza sus aspectos indispensables para los momentos actuales y propone a la sistematización de experiencias como una alternativa efectiva de formación continua.

Palabras clave: Formación, Docentes, innovación.

Antecedentes de la formación continua de los docentes de educación básica

Después del proceso de Modernización Educativa en México en 1992, surgió el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), como propuesta

primordial para desarrollar la formación continua de los docentes de educación básica con la finalidad de difundir los nuevos programas de estudio de educación primaria.

El ProNAP fomentó la instalación de diversos Centros de Maestros, Bibliotecas de Actualización, materiales autodidactas de diversos cursos para los niveles de preescolar, primaria y secundaria; además se implementaron los "Exámenes de Cursos Nacionales de Actualización" con los cuales se han venido evaluando los conocimientos obtenidos y el puntaje resultante impacta de manera significativa los progresos en el nivel de "Carrera Magisterial"; la cual constituye el único medio para incrementar el nivel salarial de los docentes.

Los cursos (estatales y nacionales) que el programa propone como estrategia primordial de actualización se fundamentan en la metodología de taller y tienen la finalidad de desarrollar conocimientos de estrategias de trabajo, enfoques, formas de enseñanza y procesos de aprendizaje de los alumnos.

Después de revisar los primeros resultados del ProNAP la Secretaría de Educación Pública da a conocer para el 2003 que:

- Los cursos estatales, insertados en la federalización de los servicios educativos, han tenido como consecuencia que la "oferta se improvisara, buscando responder a la necesidades de estabilidad laboral del magisterio y no, como hubiera sido

deseable, a una concepción clara acerca de la actualización como formación permanente y a un diagnóstico de los requerimientos educativos de cada entidad federativa". (SEP, 2003, p. 42-43).

- ▶ Es notable que "La insatisfacción respecto a esta oferta... es casi generalizada, los maestros no encuentran una respuesta a sus necesidades y las autoridades educativas no la perciben como una vía para mejorar los resultados de sus sistemas educativos" (SEP, 2003, p. 44).
- ▶ Estos cursos se han convertido en el medio idóneo para que los profesores aseguren puntajes que se ven reflejados en promociones en Carrera Magisterial.

A estos planteamientos tendrían que agregarse otras situaciones relevantes:

- ▶ Los cursos utilizados en la formación continua de los docentes de educación básica se enfocaron a transmitir información sobre los contenidos de los nuevos programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria.
- ▶ No se realizó un seguimiento de la aplicación en el aula, por tanto podría considerarse que no se logró conectar la teoría y la práctica, de manera que no ha sido posible identificar los problemas reales en la aplicación de los conocimientos, ni el

desarrollo de una práctica reflexiva (Darling, 2006), además en los cursos se desconoce y desestima la experiencia de los Maestros (Messina, 1999).

De esta manera queda de manifiesto que los cursos que han predominado en la formación continua de los docentes de educación básica en México no lograron impactar el trabajo en el aula por lo cual se han venido ejerciendo las mismas prácticas con información diferente. Ante estas circunstancias surgen las siguientes interrogantes: ¿qué es la formación continua?, ¿por qué es importante transformar la formación continua de los maestros?, ¿cuáles son los rasgos indispensables en la formación continua de los docentes?, ¿cómo mejorar la formación continua de los docentes de educación básica?

¿Qué es la formación continua?

Existen muchas y muy diversas definiciones de "formación continua", sin embargo en este trabajo se identifica como una demanda social, como necesidad irrevocable de continuar con la formación profesional después de terminar la formación inicial, ya que en forma particular, los docentes requieren de apoyo teórico y de una práctica reflexiva al enfrentarse al trabajo en el aula; por lo cual se

La formación continua (FC) es aquella formación que recibe una persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales. Por lo tanto, es la formación dirigida a los profesionales en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión. Este tipo de formación se da a lo largo de la vida laboral de la persona, por lo que se vincula con el concepto de educación permanente y de ahí su adjetivación como «continua». (Pineda & Sarramona, 2006. p.1).

¿Por qué es importante transformar la formación continua de los maestros de educación básica?

La sociedad actual enfrenta una serie de cambios vertiginosos en medio de una marcada transformación social, política, económica y científica de los últimos decenios; de manera que el resultado es: una sociedad con incertidumbre (lo que hoy consideramos "verdad" se pone en duda unos instantes después), sociedad global, sociedad dependiente, sociedad sobreinformada, sociedad con más tiempo libre, sociedad hipertecnologizada, etc.

En estas circunstancias se ubican los maestros y maestras, quienes como plantean Escudero y Gómez (2006) fueron:

... formados en otra época... ya que por la edad que tienen y por la cultura docente adquirida fueron educados y formados en unas determinadas orientaciones conceptuales e ideológicas y han ido viviendo situaciones profesionales muy diversas y, eso sí que es cierto, con marcos de referencia específicos y quizá más adecuados a épocas anteriores; épocas marcadas por cambios más lentos, más dilatados en el tiempo, no tan vertiginosos como los actuales..." (Escudero y Gómez, 2006; p. 231).

La formación continua, al igual que los docentes, necesita transformarse y reconocer al docente como sujeto activo, con sus emociones y actitudes y no como objeto perteneciente a una profesión subsidiaria; sino como profesional capaz de opinar, analizar, registrar proponer, crear conocimiento y de organizarse con otros además; para que, como consecuencias pueda ser valorado y remunerado el esfuerzo de los que innovan, investigan, se forman, etc.

¿Cuáles son los rasgos indispensables en la formación continua de los docentes?

Como se mencionó en el apartado anterior, la sociedad del siglo XXI “impulsada por rápidos y decisivos cambios en el entorno dentro del cual se organiza la educación y de las teorías y conceptos que rigen su producción” (Brunner en Aguerro & Pogr , 2001, p. 15) plantea diversas exigencias a los profesores, entre ellas pueden ubicarse cuatro clases: las que se refieren a la atención a demandas sociales, la formación de un docente profesional, la formación de un docente innovador y un cambio institucional enfocado a la mejora de la escuela.

En el esquema de la figura 1 se organizan de manera gráfica estos planteamientos para desarrollarlos en los párrafos siguientes.

a) Atención a las demandas sociales:

La sociedad exige a la escuela que los alumnos adquieran aprendizajes básicos como la lectura, la escritura, el cálculo y elementos centrales de la cultura; además de la capacidad de trabajar en equipo y la práctica de formas superiores de pensar y el manejo de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (Aguerro & Pogr , 2001), de manera que estas exigencias se han convertido en los propósitos

primordiales de los currícula en educación básica, los cuales tienen como meta el desarrollo de competencias; es decir “un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP, 2004, p. 22).

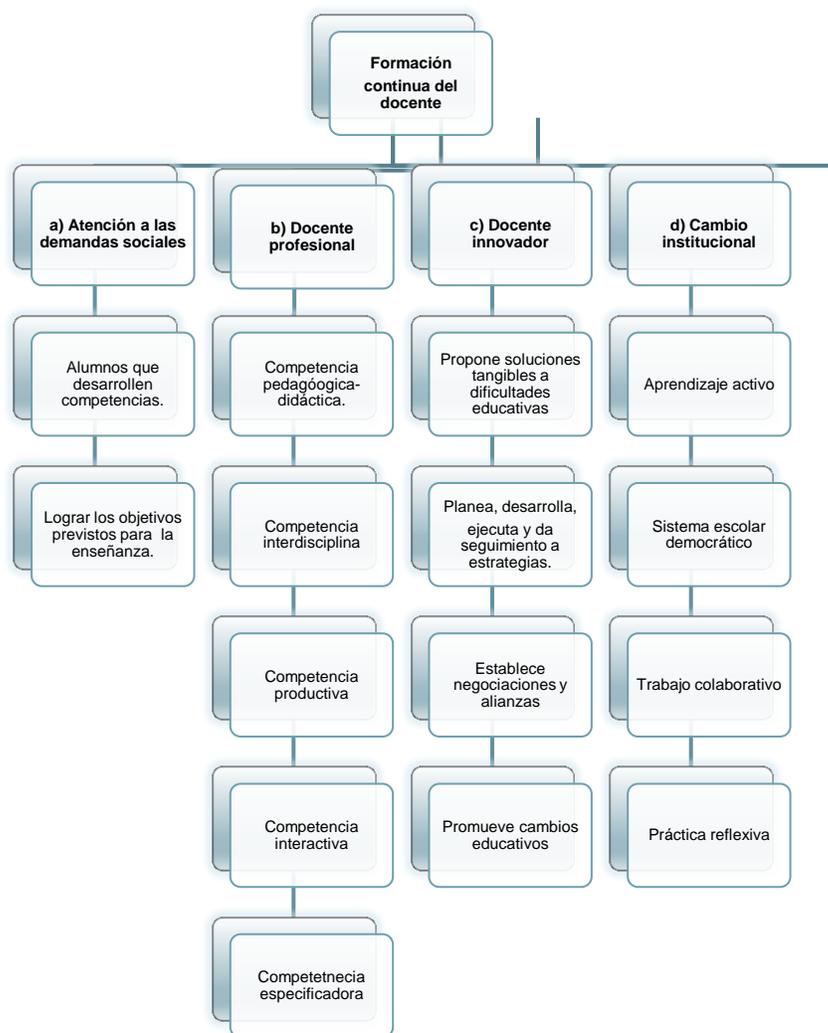


Figura 1.- Exigencias a los profesores

b) Docente profesional:

Profesionalizar al docente significa rescatar su función primordial: la enseñanza y el aprendizaje, apartándolo del “fuerte volumen de trabajo administrativo y asistencial, la necesidad de acatar programas y currículos y de utilizar libros de texto elaborados por otros” (Braslavsky, 1999, p.27). Implica además reconsiderar a la enseñanza como una tarea social y revalorar al docente como “ un profesional activo, creativo, modelador de la práctica pedagógica, alguien que decide las opciones metodológicas en función de pretendidos fundamentos que le proporciona una racionalidad en sus acciones” (Ibid; p. 27).

Por tanto se vuelve necesario pensar en una formación continua que conduzca a un perfil docente que responda a las necesidades del siglo XXI, de manera que logre desarrollar competencias como las que plantea Braslavsky (1999):

- Competencia pedagógica-didáctica: se trata de que los docentes conozcan, sepan seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de enseñanza adecuadas a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.
- Competencia institucional: los profesores necesitan comprender la relación entre la macropolítica del sistema y la micropolítica de la

escuela para ampliar la autonomía de la institución, detectar las posibles demandas y determinar cursos de acción.

- Competencia productiva: se refiere a que los profesores, como individuos productivos, entiendan el mundo en el que viven para lograr ampliar el horizonte cultural y orientar a los alumnos al futuro en el que se desempeñarán.
- Competencia interactiva: es necesario que los profesores aprendan a “comprender y a sentir con el otro”, considerando que el otro puede ser el alumno, el padre o la madre de familia, otro maestro, el director, el supervisor, los funcionarios o la comunidad en general. De manera que elimine el individualismo que ha caracterizado al trabajo docente.
- Competencia especificadora: los maestros necesitan, además de las competencias anteriores, un “conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de una institución educativa, y/o de un conjunto de fenómenos y procesos” (Ibid, 1999, p.31), de manera que manejen un conjunto de saberes disciplinarios, más sólidos y profundos sobre ciertas instituciones, sujetos, disciplinas, situaciones de trabajo, etc.

c) Docente innovador:

La sociedad actual requiere, además de un docente profesional, un docente innovador: dinámico, propositivo, con iniciativa, crítico, autónomo, colectivo y capaz de analizar su práctica.

La innovación puede definirse como un “esfuerzo medible, deliberado, duradero y poco susceptible de producirse con frecuencia” (Huberman & Havelock en Fierro, 2009) el cual se caracteriza por ser racional, planeado, sustentado; orientado a alterar la cualidad de un servicio y a introducir un cambio o modificación que sea medible, observable, duradera y con la finalidad de lograr el mejoramiento entendido como más eficiencia, eficacia, mejor adaptación y capacidad de respuesta a las situaciones y necesidades concretas (ibid).

La formación continua debe promover la innovación del docente en los diferentes espacios praxiológicos propuestos por Barraza (2008):

- Innovación en el espacio institucional: se relaciona con las prácticas políticas (negociación del conflicto y la toma de decisiones); además de las prácticas administrativas (planeación, dirección, organización, dirección, comunicación y evaluación).
- Innovación en el espacio curricular: se refiere a las prácticas de elaboración de diagnóstico (definición de modelos y construcción de estrategias de recolección de la información), de estructuración

curricular (definición de modelos y enfoques) y de evaluación curricular (definición de modelos y construcción de estrategias de recolección de la información).

- Innovación en el espacio didáctico: incluye prácticas de planeación didáctica (elaboración de registros, construcción de modelos y definición de procesos), de intervención didáctica (construcción de estrategias didácticas y medios para la enseñanza) y de evaluación de los aprendizajes (diseño de instrumentos y construcción de estrategias).

Por lo tanto formar a un docente implica convertir al maestro en un "profesional reflexivo de su práctica ... (que) desde ahí genera el conocimiento y hacer pedagógico. (y que promueve) El logro de eficiencia en la práctica a través de la observación, reflexión e investigación de la práctica pedagógica" (Miranda, s.f., p.4).

d) Cambio institucional:

El docente aislado no logra transformar su práctica y, por lo tanto, le sería imposible mejorar la escuela; de manera que la formación continua tendría que apoyarse en un cambio institucional que promueva la búsqueda de opciones para resolver los problemas de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto que le rodea. Una opción congruente a

este cambio se ubica en los planteamientos de la "escuela inteligente" en la cual se promueve el aprendizaje para los alumnos y los maestros a través de algunos rasgos como (Aguerrondo & Pogr , 2001):

- El aprendizaje activo: es en el cual se promueve que el alumno se planteen preguntas, investigue, problematice la información que recibe, dude, argumente, discuta, saque conclusiones y se esfuerce por comprender; de manera que el docente cede al alumno el papel protagónico y se convierte entonces en el agente que lo estimula y orienta.
- El sistema escolar democrático: se refiere a una organización escolar que permite la participación plena de los sujetos en el mundo de trabajo, capaz de actualizar el conocimiento individual y de la organización.
- El trabajo colaborativo: este modelo implica una colaboración responsable entre maestros de más experiencia con los de menos experiencia; así como proporcionar tiempo para actividades propias del trabajo docente como: compartir experiencias, revisar videos de sus prácticas, aceptar críticas, asistir a talleres, etc. Consiste también en desarrollar una comunidad de aprendizaje comprometida a aprender en grupo, a analizar su participación y a aceptar la intervención de agentes internos y externos que coadyuven en la construcción del aprendizaje y de los

conocimientos que la institución pueda producir mediante investigaciones aplicadas.

- La práctica reflexiva: consiste en que la escuela ceda tiempo del horario de clase para que el docente logre pensar en su práctica; preparar su clase, planear, evaluar, calificar exámenes, etc. Además otorga la posibilidad de crear una sociedad del conocimiento, en la cual se logran crear modelos de enseñanza y de aprendizaje que incluyan las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

¿Cómo mejorar la formación continua de los docentes de educación básica?

Cuando se revisa bibliografía sobre la formación de maestros surgen primero diversas reflexiones sobre los antecedentes de la situación y en seguida grandes listas de recomendaciones, propuestas, estrategias, etc. como medidas idóneas para solucionar la compleja situación diagnosticada.

En esta ocasión se presenta una sencilla posibilidad: la sistematización de experiencias como una opción para el desarrollo de la formación continua de los docentes de educación básica, ya que esta estrategia constituye una metodología abierta a las necesidades de los

individuos y de las instituciones, se plantea metas claras y es flexible de manera que durante el proceso de ejecución pueden adaptarse las medidas pertinentes para asegurar el logro de las metas previstas. Esta metodología incluye además la posibilidad de realizar acciones de asesoría, capacitación o información, a la vez que los conocimientos adquiridos se llevan a la práctica acompañada de registro de la experiencia y seguimiento por agentes específicos que además coordinan reuniones periódicas para tomar acuerdos y analizar los datos obtenidos.

La sistematización puede definirse como la "interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo" (Jara, 1994, p.22).

La sistematización permite poner orden en los conocimientos y las percepciones dispersas que surgieron durante una experiencia, explicitando intuiciones, intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso, en el cual las personas recuperan "lo que ya saben", descubren "lo que aún no saben" y se revela "lo que no saben que ya sabían" (Ibid) .

Implica poner atención a los acontecimientos, a su comportamiento y evolución; pero también a las interpretaciones que

los sujetos tienen sobre el proceso de los acontecimientos, también implica crear un espacio para que las interpretaciones sean discutidas, compartidas y confrontadas.

La sistematización está en el camino intermedio entre la descripción y la teoría, ya que trasciende a un anecdotario de experiencias vividas y trata de lograr un modo de pensar dinámico, riguroso, procesual, crítico y creativo indispensable para sistematizar.

Se fundamenta en la concepción metodológica dialéctica, la cual trata de relacionar la teoría con la práctica, como una manera de concebir la realidad, de acercarse a ella para conocerla y de actuar sobre ella para transformarla, de manera que la realidad es entendida como un proceso histórico, una creación de los seres humanos que está en permanente movimiento y que constituye una totalidad en la que las partes no se pueden entender de manera aislada; en ella los sujetos son también objetos de transformación.

Los principales propósitos de la sistematización son: el proceso mismo de sistematización y el análisis de los productos obtenidos; de manera que al final se logre: comprender y mejorar la propia práctica y extraer las enseñanzas de la práctica y compartirlas para aportar a la reflexión teórica conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas.

Esta metodología de investigación cualitativa combina el trabajo

docente, el registro del trabajo diario, el seguimiento al trabajo en el aula, el análisis sistemático de la práctica, la transformación de la escuela y la colaboración e interrelación entre diversos agentes de la institución escolar; de manera que estos rasgos de la sistematización pueden identificarse con las competencias necesarias para el docente profesional y el docente innovador que se mencionaron en el apartado anterior. A continuación se plantea cada uno de los rasgos mencionados:

- La sistematización de experiencias como elemento del trabajo docente consiste en que el primer nivel de la sistematización se da en la práctica concreta de estrategias, programas o actividades didácticas elegidas para aplicar en la enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Este nivel permite desarrollar la **competencia pedagógica-didáctica** del docente pues le permite llevar a la práctica diversas opciones didácticas que a futuro podrá utilizar para responder a las necesidades de cada alumno.
- En un segundo nivel, el docente desarrolla un registro diario de la experiencia mediante diversos instrumentos como cuadernos de apuntes personales, diarios de campo, documentos que contienen propuestas, borradores de trabajo, diseño de actividades, informes, actas de reuniones, memorias de seminarios o talleres o el formato de registro diario que la sistematización propone (ver

Anexo 1). También es recomendable reunir evidencias mediante: grabaciones en audio o en video, fotografías, gráficos, mapas, dibujos, etc.

En este nivel se desarrolla la **competencia especificadora**, pues el registro de sus acciones, su experiencia y sus logros o dificultades le permitirán conocer con mayor profundidad las opciones didácticas y pedagógicas que aplicó.

- En el tercer nivel se puede desarrollar el seguimiento al trabajo en el aula mediante dos opciones: acompañamiento o seguimiento al docente por del director de la escuela o por el personal de apoyo técnico- pedagógico de la institución (Cárdenas, 2008). El acompañamiento consiste en observar al grupo, al alumno y a la maestra; relaciones maestra- asesora (de confianza, colaboración, incentivación mutua, consultarse, decidir en equipo.), trabajar con los alumnos junto a la maestra del grupo y conseguir material adecuado.

Mientras que el seguimiento se refiere a observación al grupo, trabajo con la maestra (proporcionar materiales didácticos, formatos de registro, acompañamiento en la preparación de la enseñanza), verificación de la aplicación de las estrategias en el aula, relación maestra-asesora (apoyo y colaboración en las acciones pedagógicas) e identificación conjunta de los avances

logrados.

Este nivel desarrolla la **competencia interactiva** de manera que logra una práctica reflexiva en lo individual y en equipo, en este aspecto es indispensable el espíritu de colaboración y una actitud profesional de quienes acompañan o dan seguimiento al docente.

✚ El análisis sistemático de la práctica es el cuarto nivel, el cual se da mediante un proceso de análisis de la información obtenida que según Coppens y Von de Velde (2005) se divide en cuatro momentos:

1. Identificación de frecuencias de los factores y consecuencias posibilitadoras y obstaculizadoras de la estrategia aplicada.
2. Priorización de factores y consecuencias.
3. Análisis sistémico de factores mediante redes explicativas.
4. Construcción de mapa conceptual sobre el eje de sistematización.

Este nivel promueve la **competencia productiva**, ya que el maestro logra producir conocimiento que surge del análisis sistemático y colectivo de su práctica logrando así saberes fundamentados en la relación teoría-práctica.

✚ La colaboración e interrelación entre diversos agentes de la escuela se desarrolla durante todo el proceso, desde que se elige la estrategia, el programa o la actividad didáctica o pedagógica

que se va a aplicar en el aula; en seguida se toman acuerdos sobre el formato de registro, las acciones de seguimiento o de acompañamiento hasta llegar al análisis de la información obtenida para decidir, en equipo, las medidas que se tomarán para consolidar los factores facilitadores y combatir los factores obstaculizadores en la institución.

Este nivel transversal en la sistematización desarrolla predominantemente la **competencias institucional**, pues promueve que el docente reconozca la micropolítica en su escuela y la ponga en relación de oportunidades con la macropolítica del sistema educativo; de manera que logre desarrollar liderazgo, negociación y alianzas para desarrollar en equipo conocimientos sobre el programa, la estrategia o la actividad didáctica que se analizan.

Conclusiones

La formación continua de los docentes de educación básica en México no ha logrado impactar el trabajo docente y, por ende, no se han producido los resultados esperados en el aprendizaje de los alumnos; es necesario revalorar y tomar en cuenta a los maestros considerándolos profesionales de su labor, trabajar junto a ellos, resolver sus problemas

educativos con sus propias soluciones, favorecer el trabajo en equipo y reconocer las opciones innovadoras que han venido practicando pero sin registro y sin difusión.

La formación continua no puede desarrollarse fuera del aula y de la escuela, la formación continua se da en la disposición de los maestros y de los agentes que les apoyen, de manera que opciones como la sistematización de experiencias fomentan el análisis de la aplicación de estrategias, la investigación educativa y la producción de conocimiento y propuestas de intervención adaptadas al contexto mexicano.

Referencias

Aguerreondo, I. & Pogr , P. (2001). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Argentina: Troquel S.A.

Barraza, A. (2008). *Del docente estratégico al docente innovador, la transición necesaria* (I Simposium Internacional. Escenarios Profesionales y Universidad [Memoria]). Durango, México: Universidad Pedagógica de Durango, 71-80.

Braslavsky, C. (1999). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Número 19. Revista Iberoamericana de Educación. 13-50.

- Cárdenas, T.J. (2008). Enseñanza de habilidades para la vida independiente en alumnos del Centro de Atención Múltiple "Joyas del Valle". Una sistematización de la experiencia. *Investigación Educativa Duranguense*, 10, 70-91.
- Coopens F. y Von de Velde H. (2005). *Curso E-DC6.1. Sistematización. Texto de referencia y de consulta*. Nicaragua: Programa de Especialización del Desarrollo Comunitario. CURN/CICAP.
- Darling, L. (2006). *Powerful Teacher Education. Lessons form exemplary programs*. United States: Jossey Bass.
- Escudero, J. M. y Gómez A.L. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. España: Octaedro, S.L.
- Fierro Evans M.C. (2009). *Construir la calidad educativa desde dentro. Retos y gestiones de la tensión de la innovación*.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. México: Alforja.
- Messina G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: el estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19.
- Miranda J. C. (s.f.). Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad Austral de Chile.
- Pineda P. & Sarramona J. (2006). *El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios*. Recuperado el

20 de abril en

http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_29.pdf

Secretaría de Educación Pública (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Autor.

FORMATO DE REGISTRO DIARIO

PROFESOR:

FECHA:

¿QUÉ HICE HOY?	TIEMPO QUE ME TOMÓ	¿PARA QUÉ LO HICE?	¿CON QUIÉN/QUIÉNES?	RESULTADOS	OBSERVACIONES IMPRESIONES

Post scriptum

La impresión diagnóstica que fue el punto de partida del presente trabajo sigue vigente. A pesar de las reformas curriculares, emprendidas por el Estado Mexicano, no se ha logrado impactar el trabajo en el aula; sigo considerando que este fracaso obedece a que se excluyó de la formación docente la aplicación de los conocimientos adquiridos en cursos diversos, el trabajo colaborativo en la escuela, la práctica reflexiva y la innovación de los docentes. Así mismo, considero que la

propuesta realizada para solucionar esta problemática sigue vigente: el uso de la sistematización de experiencias como una alternativa efectiva de formación continua.

LIMITANTES PARA LA GENERACIÓN DE RECURSOS HUMANOS CAPACITADOS PARA INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO.

María Concepción Sosa Álvarez
Universidad Politécnica de Durango
msosas74@gmail.com

Resumen

La búsqueda de la verdad es el motor que mueve a la investigación científica la cual se lleva a cabo mediante un proceso de análisis de una problemática, la observación y la reorientación del trabajo hacia la búsqueda de respuestas, convirtiéndose en una actividad necesaria e interminable. El conocimiento generado a través de la historia es producto del análisis crítico, la curiosidad, la identificación de problemas y por ende la de la investigación. La importancia de la enseñanza de los métodos de investigación y su aplicación en todos los niveles educativos debe ser prioridad para las autoridades educativas. Los factores a considerar en el proceso de educación para la investigación son: la falta de reflexión y capacidad crítica del alumno, la aplicación estandarizada de modelos académicos en instituciones educativas, La práctica docente alejada de la contextualización y dirigida por políticas educativas impuestas. Este trabajo argumenta de manera puntual estas tres limitantes para el desarrollo de la investigación y por lo tanto de la ciencia.

Palabras clave. Investigación, estudiante, competencias, formación docente, modelos educativos, contextualización, escuelas colaborativas.

Introducción

La interrogante en relación a como se genera el conocimiento ha surgido desde la creación del universo. El hombre, en su afán de conocerse así

mismo se ha formulado preguntas dirigidas a problemas concretos que tienen que ver con su forma de vivir y actuar. Estas versan alrededor del sentido de la existencia, la muerte, el quehacer humano particular y colectivo, la belleza y el arte entre otros.

En relación a qué debe hacerse para este respecto, la idea es intentar encontrar métodos, y seleccionar el que conduzca a este fin. Estos han sido propuestos y defendidos por diversas corrientes y utilizados por los encargados de la labor de investigación. Las aportaciones de estos personajes han sido producto de su necesidad de respuesta, de la inversión en recursos con un propósito común, y bajo la presencia de intereses específicos.

Es importante destacar el hecho de que hay un modo ordenado y racional de llevar a cabo el proceso de investigación, es decir una forma adecuada de plantear las preguntas y formular las respuestas. Es un proceso que se va desarrollando mediante la crítica y el análisis de la situación para reorientar el trabajo, y hacer de este un proceso que nunca termina. Es decir, los resultados que se han obtenido hasta la fecha, han sido alcanzados y sustituidos por otros, sin embargo en su momento fueron aceptados y lograron sentar un precedente importante para la ciencia, pues manifestaron una genuina preocupación por el descubrimiento de la realidad.

El motor principal de la generación de conocimiento, debe ser forjado por una disposición a pensar críticamente aplicando estándares intelectuales tales como claridad, exactitud, precisión, pertinencia, profundidad y amplitud entre otras. La curiosidad juega un papel importante en la búsqueda de respuestas hacia dichas interrogantes, así como la capacidad de visualizar e identificar situaciones de desarrollo que propicien un bienestar social. La investigación, representa una herramienta de crecimiento en aspectos indistintos, razón por la cual debiera considerarse un objeto de atención por parte de las autoridades, y de su entendimiento a la aportación que esta brinda al desarrollo social.

La evolución que esta ha presentado en México, se remonta a más de 500 años a través de tres etapas. La primera se inicia al consumarse la conquista de México-Tenochtitlán, a través del reconocimiento de los recursos naturales con que se contaba en la colonia; se instituyen diferentes instituciones educativas y centros universitarios de orden laico. En la segunda etapa, correspondiente al periodo de 1810 a 1888, es decir, del movimiento de independencia al porfiriato, dan comienzo las acciones nacionalistas para el impulso de la ciencia, a través de la promulgación de la ley orgánica de instrucción pública en 1867 y el establecimiento de escuelas de orden diverso, entra las cuales figuró la Academia Nacional de Ciencias y Literatura. Con el siglo XX, da inicio la

tercera etapa, en la que la actividad científica y la educación superior eran conducidas por medio de una estructura de instituciones gubernamentales y académicas; se promulgó además la ley para coordinar y promover el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y en ella se definen las responsabilidades de las dependencias de la administración pública. (Retana, 2008a, p.47-50)

En México el gasto en investigación y desarrollo experimental, está representado por el 2.01% del total correspondiente a 16 países; por encima de Finlandia, Noruega y Portugal. Las primeras posiciones corresponden a Alemania con 21.95%, Corea del Sur con 13.44%, Francia con 12.73% y Reino Unido con 9.97%. El número de investigadores de tiempo completo está representado por el 2% del total de este grupo por encima de Noruega e Irlanda, y las primeras posiciones ubican a Alemania, Corea del Sur, Federación Rusa y Reino Unido respectivamente. Por otro lado, corresponde a México el 0.84% de artículos científicos que son publicados anualmente, después de Argentina, Chile, Colombia y Venezuela. Estas cantidades corresponden al año 2010, y se encuentran registradas en formato de unidades en el sitio web del Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación (S.I.I.C.y T.,2011)

Hasta 1980 las principales causas que han limitado el desarrollo de la investigación han sido: la ausencia de mecanismos de cooperación

internacional, una transferencia inadecuada de tecnología, la falta de recursos humanos capacitados para la investigación y desarrollo experimental, una raquítica inversión del gasto nacional en ciencia y tecnología y una disparidad en el apoyo de áreas específicas. (Retana, 2008b, p.50)

Es evidente, que el proceso de investigación descansa o tiene su base en la educación, pues es dentro de las instituciones educativas de nivel superior, que esta labor va tomando fuerza a través del desarrollo de proyectos que van dirigidos a la solución de necesidades específicas, contribuyendo al bienestar social.

Tamayo (2003) afirma que la investigación es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento. (p.37).

Esta definición expresa que la investigación es un proceso prolongado para llegar a la verdad, es decir un método del pensamiento crítico, un método ordenado y sistemático, integrado por procedimientos cuyo propósito es la generación de resultados.

Es por esta razón, el énfasis que debe hacerse a la calidad de la educación en sus diferentes niveles, pues que dentro de estas entidades se forjará y se formará el recursos humano capacitado para llevar a cabo investigación y desarrollo experimental.

Centrados en este punto, este documento tiene como propósito presentar tres factores considerados como limitantes de la generación de recursos humanos capacitados para investigación y desarrollo experimental.

Los considerados por el autor son : El estudiante no reflexivo y no crítico por influencia del medio ambiente; la aplicación estandarizada de modelos académicos en instituciones educativas; la práctica del docente conducida por políticas educativas impuestas.

En este orden, se irán exponiendo de manera puntual en el apartado desarrollo, para luego dar paso a las conclusiones correspondientes.

Desarrollo

El estudiante no reflexivo y no crítico por influencia del medio ambiente. Si hablamos de que el proceso de investigación para su ejecución requiere orden, disciplina, crítica, visión y un análisis constante de la situación. La pretensión ideal de la educación, debiera ser el desarrollar en los educandos la capacidad de identificar las diversas problemáticas o necesidades que enmarcan nuestros contextos y que son motivo de cuestionamientos por su parte.

El ambiente plantea situaciones favorables para que las funciones del cerebro se puedan desarrollar adecuadamente. Es necesario observar las condiciones que se generan para detectar las debilidades y fortalezas del individuo y potencializar aquellas que estén relacionadas con el juicio razonamiento.

Pensar críticamente consiste en un proceso intelectual, que en forma decidida, regulada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable, y se caracteriza por ser el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias.

El pensamiento crítico, comprende entonces operaciones encaminadas a comparación y formulación de modelos, y evaluación de teorías entre otras. Tareas que se manifiestan en mayor grado, en niveles de educación superior, y que debieran trascender en la vida universitaria.

Vázquez (2012) afirmó que la actitud y el pensamiento crítico manifiestan un compromiso con la existencia y con los procesos de historización, escudriñando en las condiciones de posibilidad que componen enunciados, discursos, prácticas y saberes para proponer la construcción de una historia que respete la dignidad humana, los procesos de construcción de conocimiento y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. (p.153).

Es preciso destacar el hecho, de que para llegar a este nivel, es necesario pasar por una adecuada comprensión, a la que se llega después de una adecuada atención. Se está hablando entonces del desarrollo y la apropiación de operaciones de una actividad intencional, encaminadas a actividades que deben ejercitarse, más que de contenidos que deban aprenderse.

Es en este campo donde se tiene la oportunidad de aplicar de manera consciente, tareas o actividades en las cuales el alumno desarrolle las habilidades necesarias para la crítica y la reflexión; el docente y el padre de familia juegan papeles fundamentales a este respecto.

La situación que dentro de las instituciones educativas predomina en la actualidad, es el hecho de operar una estructura basada en la obediencia y en la transmisión, situación que genera entonces el modelamiento de los estudiantes, supeditado a un interés superior, y establecido de manera oculta dentro de un programa educativo.

Aunque se pregone con el discurso de impulsar el desarrollo de estas competencias en los estudiantes, pareciera que lo que interesa a una autoridad, es la formación de estudiantes pasivos, guiados y conducidos bajo intereses personales, sin la capacidad de cuestionar o reflexionar sobre los fenómenos que acontecen en la sociedad.

Una de las razones por las que disminuye el rendimiento de los estudiantes en relación a su capacidad de análisis y de crítica, la dicta la forma en la que se imparte la clase en el aula, es decir, las interacciones se dan dentro de un aula que está sujeta a disposiciones determinadas impuestas por la propia institución o quizá por el sistema o subsistema al que pertenece.

La sociedad para su crecimiento, necesita de integrantes críticos, integrantes que sean capaces de dilucidar acerca de los fenómenos que acontecen de forma cotidiana, en los cuales, se presente la oportunidad de participación a través del desarrollo de proyectos pertinentes hacia la solución de las necesidades y en un esfuerzo por la búsqueda del bienestar social. De ahí la importancia de impulsar la característica de criticidad en estructuras importantes como la escuela y la familia.

Entendamos por criticidad, la potencialidad o tendencia a conocer la realidad con verdad, y la capacidad de cuestionarse o realizar preguntas en torno al contexto. El pensamiento crítico es entonces el pensamiento ordenado y claro que lleva al conocimiento de la realidad, por medio de la afirmación de juicios de verdad. En este sentido, la acción de juzgar juega un papel importante, pues se trata de ponderar la evidencia.

El interés por los organismos internacionales inmersos en el contexto educativo y económico por mantener en activo a los

estudiantes, ha provocado incluso una indicación directa desde la misma autoridad de la institución, en la que se prohíbe la reprobación de los estudiantes. Este efecto paternalista, tradicional y característico de nuestro país, es incluso conocido por los estudiantes, quienes cada día experimentan mayor comodidad y su postura como estudiante es verdaderamente relajada. El resultado al final, no solo recaerá en una actitud no crítica, sino hasta de abandono de la escuela y con un sin número de repercusiones.

En las sociedades se enfatiza el hecho de despertar en los estudiantes de indistintos niveles académicos, habilidades necesarias para la vida y para la supervivencia a través de la educación, partiendo de que el conocimiento constituye un aspecto esencial y no en vano diversas corrientes filosóficas y científicas han invertido buena parte de su tiempo y recursos en la adquisición de posteriores conocimientos. Sin embargo, la experiencia ha dejado ver que esta capacidad es incipiente y aun la generación y aplicación de herramientas educativas, el estudiante sigue presentando deficiencias a este respecto.

Una peculiaridad común de los estudiantes, está representada por la débil capacidad de análisis, juicio crítico y reflexivo ante las situaciones que diariamente experimenta y las que acontecen al mundo.

En un acto cotidiano en el salón de clase, resulta complicado para el estudiante, establecer una ecuación matemática en función de un

planteamiento proporcionado por el docente. El proceso para esta actividad, se muestra interesante puesto que intervienen situaciones como la resistencia, la indiferencia, la formulación débil del resultado o simplemente una genuina preocupación por parte del estudiante, al no conseguir realizar con éxito la tarea encomendada a pesar del desempeño.

Esto sucede, en un ejemplo como el mencionado, o en un caso donde se deba manifestar la argumentación hacia una temática específica en la que el estudiante deba defender su punto de vista. Cualesquiera que esta sea.

El no realizar actividades de esta naturaleza con la periodicidad correspondiente, implica entonces que no se desarrollen las habilidades cognitivas de los estudiantes y con ello, la solución a situaciones problema. Si los educandos, no cuentan con la capacidad de análisis para profundizar temas particulares, difícilmente se solucionarán contingencias particulares en contexto.

Conscientes del beneficio que brinda la educación había la obtención de un nivel de vida aceptable para sus descendientes, es que los padres de familia buscan para sus hijos la preparación que con dificultad ellos obtuvieron o que quizá por diversas circunstancias no experimentaron.

Por esta razón, y en la creencia de que mejores condiciones en el proceso educativo generarán mejores resultados en la preparación de sus hijos, la mayoría de los padres han propiciado en ellos una actitud de despreocupación, confort y desahogo, haciendo que estos se formen la creencia de sentirse merecedores de una serie de satisfactores, sin costo o sacrificio alguno de su parte, so pretexto del estudio como su única actividad y orientación. El sentido de compromiso y responsabilidad se manifiesta débil y evidentemente reflejado en el comportamiento de este en sus contextos indistintos, razón por la que su actitud no sea la más favorecedora en la adquisición de las competencias requeridas hacia el tan anhelado bienestar social.

Evidentemente esta situación, no incide de manera favorable en la capacidad de identificar y visualizar problemas de orden mayor, además de sus respectivas soluciones.

El alumno debe cumplir con la parte de sus deberes, de las obligaciones de las cuales es sujeto, y debe realizarlo con la disciplina correspondiente. La disciplina y la obediencia, son producto de la formación en familia y deben surgir por concepto de la conciencia del mismo individuo, de ese análisis de conciencia.

Además de ello, la sociedad ha sido blanco de una cantidad de bienes y servicios dispuestos en el mercado. Los medios de comunicación en sus diferentes modalidades, se encargan de seducir a

los habitantes y ciudadanos de las regiones, lo que ocasiona se repitan patrones y se siga a aquellos que tuvieron la visión y la información para presentar una situación de dominio sobre la sociedad.

En la actualidad, los estudiantes ingresan a las instituciones escolares, con un cúmulo de información que forma parte de su cultura, producto de las visiones de hechos que construyen los medios de comunicación y la sociedad en general. Los grupos sociales difunden su ideología reflejada en diferentes modalidades: televisión, cine, redes sociales, etc.

Ello, no significa que sea inadecuado, sino que debiera visualizarse como un importante referente para su crecimiento, siempre y cuando, este pueda ser transformado y contextualizado a su entorno particular de manera provechosa. Tener la capacidad de discernir y apropiarse de manera provechosa la información que continuamente están recibiendo. ¿Quién está enviando estas señales? ¿Cuál es el motivo? ¿Qué tipo de información es? ¿Cómo se produce? ¿Cómo sabemos lo que significa? ¿Cómo presentar su tema? ¿Quiénes lo reciben y que sentido le encuentran?

Es complicado formar una sociedad en la cual el ciudadano posea la voluntad de externar o expresar su pensamiento en función de los fenómenos que diariamente experimenta. De forma aislada se limita a expresar inconformidades, quizá porque en el momento fueron fruto de

una emoción o sentimiento, sin embargo, las situaciones en las que “normalmente” se desenvuelve y que puedan ser concebidas como no justas difícilmente la externa, y esta, es una situación que se debe ir trabajando con los estudiantes, a través de la aplicación de las herramientas ya probadas para el desarrollo de habilidades cognitivas, y así mismo para regular la tímida personalidad que pudiese caracterizar al individuo, y que es causa de una incipiente labor de investigación.

La aplicación estandarizada de modelos académicos en instituciones educativas. La llamada sociedad del conocimiento prevaeciente en la actualidad, ha generado la institución de diversas herramientas para su aplicación en las instituciones de educación.

No se discute la intención con la que estas alternativas se promulguen, seguramente el propósito está orientado a superar la normal transmisión del conocimiento, a través de la intervención única del profesor hacia el estudiante, con métodos tradicionales como el dictado, o la sola reproducción de la información.

Queda claro que el objetivo que la educación se orienta a la culturización del hombre sobre el desarrollo económico, social y tecnológico de las comunidades y conforme se ha dado la evolución de hombre ha sido necesario la modificación de estos mecanismos, considerando el qué, cómo y para qué se enseña. Razón por la que se diseñan y aplican diversos modelos de enseñanza.

Las teorías educativas, son la base sobre la cual se han diseñado, desarrollado y aplicado los modernos modelos educativos encaminados a lograr el objetivo principal de la educación, sin embargo este no se ha logrado del todo.

Los sistemas de evaluación internacionales que contemplan el conocimiento y las habilidades básicas que los estudiantes deben mostrar en los diferentes niveles educativos exponen al sistema educativo nacional como deficiente. Tal es el caso de la prueba PISA (Programme for International Student), que evalúa el conocimiento, que han alcanzados los jóvenes estudiantes a la edad de 15 años en materias básicas tales como ciencias, matemáticas y comprensión lectora.

Desafortunadamente este programa de evaluación internacional no incluye otras áreas de la educación, tales como el uso de las tecnologías, la comunicación verbal o la habilidad de analizar y mantener una postura crítica ante las circunstancias cotidianas que enfrentan los alumnos. En esta prueba participan 65 países, 34 miembros de la (Organization for the economic Cooperation and Deveopment) y 31 países libres. (OECD, 2013)

Los resultados que obtuvo México en las evaluaciones del año 2012, demuestran un retroceso en los modelos de enseñanza que se aplican en el país, ya que se encuentra ubicado en el lugar 53 de los 65

países evaluados, mientras que en el año 2009 se había ubicado en el lugar 48. (OECD, 2009)

Con ello, se demuestra la insuficiencia para la enseñanza de conocimientos básicos como las matemáticas, las ciencias y la comprensión lectora, aplicados por instituciones educativas en niveles básicos, que abarcan desde el modelo tradicional que pretende la formación de los estudiantes a partir de proporcionar información y contenidos teóricos hasta el modelo basado en competencias. Si no es posible que los alumnos logren un aprendizaje significativo en los aspectos mencionados, no es posible que desarrollen habilidades más complejas como la investigación y análisis de la información.

El fracaso del sistema educativo en México, no se debe exclusivamente a los modelos educativos, sino a que no se han contextualizado en el ambiente social, económico y cultural de nuestro país.

No basta con considerar la obsolescencia de los métodos tradicionalistas de educación centrada en la práctica docente, ni la peculiaridad de formar al profesionista en valores y con las habilidades necesarias para el propio desarrollo en cualquier ámbito productivo, implementado por el modelo educativo basado en competencias.

Este modelo educativo está diseñado en función de una necesidad empresarial y productiva, el alumno debe aprender de la práctica con

tendencia a que una mejor formación académica a largo plazo generará una sociedad productiva y un desarrollo social. Desafortunadamente la experiencia ha dejado ver las deficiencias históricas en su educación.

Aunque estos modelos, están diseñados tomando como centro al alumno y el desarrollo de habilidades para la vida, ello no significa la garantía de su efectividad, habrá que cuestionarse ¿Qué es lo que no funciona en la educación en México?

Se asume la necesidad de un análisis en el contexto en el que estos se aplican, es decir, considerar las necesidades económicas y el ambiente social de la comunidad en la que se emplea el modelo, así como la preparación del docente, la tecnología disponible para su aplicación y los antecedentes académicos y culturales de los alumnos y docentes.

De manera particular, se piensa que esta ha sido la falla en la implementación de los modelos académicos. Estos tienen claras las competencias que se desea adquieran los estudiantes, sin embargo, habría que analizar el modo más efectivo para desarrollarlas, tomando en cuenta el contexto específico de su aplicación. El hecho de asumir que los resultados están garantizados para diversos contextos es un error.

La práctica docente alejada de la contextualización y dirigida por políticas educativas impuestas. La frase conocida como

“el ejemplo arrastra”, definitivamente guarda sabiduría. Destaca el peso que conlleva una acción efectuada por los individuos sobre las palabras provistas por este, y la influencia que tiene sobre otros.

A través de los años, el docente ha sido considerado como una figura de respeto, por la noble labor que como profesional ha desempeñado en la transmisión de conocimientos, y ha fungido asimismo como un prototipo a seguir por quienes consideraron que su forma de conducirse era la apropiada.

Algunas interrogantes surgen al respecto, al indagar sobre las formas en las cuales se desarrollaba la actividad en el aula en tiempo pasados, que aunque pudiera identificarse diversidad entre los profesores, existía una particularidad: la utilización de tradicionales y sencillos métodos de enseñanza, sin embargo efectivos, pues así lo ha reflejado el comportamiento de las generaciones pasadas.

De ninguna manera se afirmaría que las prácticas docentes de antaño superan las actuales, o las actuales las superan a estas. Lo que sí podría afirmarse es el cambio en los contextos, ahora existen aulas mejor dotadas, orden en los horarios, una estructura de trabajo definida, el uso de la tecnología a través de equipos de cómputo y sistemas de información dirigidos a asignaturas específicas.

En síntesis, la existencia de una nueva docencia dotada de una gran complejidad y cuyo desarrollo precisa cambios e innovaciones

desde la perspectiva institucional y personal. (Benedito, 2000 citado por Ferreres, 2001)

Sin embargo, la visión particular que a este respecto se tiene, es que el docente tenía y tiene la capacidad de impactar en terceros, razón por la cual se considera un agente de cambio.

Por tal singularidad, la formación del docente dicta indudablemente su comportamiento, el cual se refleja en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Rodríguez (1996a), afirma que los profesores serán mejores profesionales si son conscientes de sus prácticas, si reflexionan sobre sus intervenciones, como intelectuales y artistas que utilizan el conocimiento científico para comprender la situación del aula así como para diseñar y construir estrategias flexibles, adaptadas a cada contexto, es decir una tarea profesional apoyada en el diseño abierto, la investigación diagnóstica, la experimentación creadora y la evaluación reflexiva. (p.176).

Sánchez Puentes (2003, citado en Sánchez, 2011), sostiene que formar investigadores es como enseñar un oficio, es decir de manera artesanal. En este proceso se establece una relación maestro aprendiz en donde la influencia del maestro representa un mecanismo favorecedor, pues el aprendiz retoma las características que convenientemente considerar para profundizar en su aprendizaje.

Si se habla de la influencia sobre otros, y hablamos del interés en despertar capacidades de análisis, crítica y reflexión para la labor de investigación, entonces se alude la obligatoriedad que tiene el docente de poseer estas características, situación que no prevalece en la actualidad y que debiera ser considerada durante su formación a través de la aplicación de estrategias para el desarrollo de estas competencias, pues es lo que se pretende se reproduzca en las instituciones educativas en diferentes niveles.

Zeichner y Liston (1987, citados por Ramírez 1996b), señalan que la formación del profesorado ha seguido un modelo de prácticas de enseñanza que ha inhibido el crecimiento directo de los futuros profesionales de la educación. (p.184).

El profesor con dificultad toma decisiones hacia la resolución de problemas en el aula, y asimismo presenta diferentes personalidades que son percibidas por los estudiantes, quienes al reconocerlas y distinguirlas sin menoscabo alguno las etiquetan. Destacan con singularidad los profesores que impactan positivamente en sus educandos, y esto se corrobora en una simple plática de estudiantes cuyo tema central está representado por una experiencia específica quizá dentro o fuera del aula. Por fortuna, ellos poseen la capacidad de rechazar o bien de respetar, admirar y reproducir el comportamiento de los profesores que así lo ameriten.

Entonces, ¿Que hacer para en este sentido impulsar la labor de investigación? Ello gira en torno a la reflexión y análisis que el docente realice sobre sus prácticas educativas con fines de mejoramiento y reforzamiento de las que impriman resultados favorables. Es decir, realizar investigación para la educación.

El docente crítico y reflexivo de su acción, ha de participar en la generación del conocimiento pedagógico y en la toma de decisiones de este proceso. El profesor debe poseer la capacidad de estimular a los estudiantes, de tal manera que su respuesta sea favorable a la adquisición de competencias dirigidas a la labor de investigación. Así como desarrollar o despertar en los estudiantes la capacidad de análisis ante los diferentes retos o desafíos académicos presentados ante el grupo. Orientarlos, a través de problemas de orden complejo que representen la cotidianidad de las situaciones reales, y que sean capaces de estimular a los estudiantes hacia la presentación de alternativas de solución a tales problemas. De tal forma que el estudiante esté preparado para afrontar situaciones de orden complejo en diferentes contextos.

No significa que el hecho de conducirse por prácticas educativas establecidas para su aplicación, el docente no las lleve a cabo porque no es lo correcto, sino que no permanezca impávido ante aquellas situaciones que dentro de la práctica no generen los resultados de

aprendizaje o las competencias requeridas, y que posea la capacidad de reorientar, de aportar y de proponer de acuerdo a su contexto.

El conocimiento del ambiente por parte del docente es prioritario, es necesaria la interacción y la atención que este debe presentar hacia los diversos acontecimientos en el proceso, identificar las causas que generan situaciones problema, analizarlas y pensar creativamente en soluciones acertadas. Es decir, centrarse en puntos estratégicos, y no en aquellos relacionados con el centro propiamente, tales como las visitas de padres, revisiones a los procesos de trabajo o en las formas de controlar el grupo.

El profesor debe visualizar la institución como una organización cuya cultura es específica y distintiva. Su fuerza central está representada por la actitud del profesor, clave para el desarrollo de la institución y el alcance de los objetivos de aprendizaje o competencias del estudiante; no basta con observar el contexto en el aula, sino en la institución y a su vez en la comunidad.

La toma de decisiones se enriquece cuando se realiza de manera colaborativa, es decir, con el apoyo de la comunidad y los actores en torno a las instituciones académicas: autoridades, padres de familia, profesores y estudiantes, quienes de manera conjunta aportan en relación a las problemáticas que aquejan a la comunidad. Una de las principales beneficiadas, con la aplicación de proyectos de investigación

en torno a sus necesidades, basando la práctica docente y las temáticas del currículum a su ambiente.

Con ello, se forjan las escuelas colaborativas, que se caracterizan por la interdependencia, la apertura, la comunicación, la autorregulación, la colaboración y la autonomía. Condiciendo a la mejora y perfeccionamiento de la formación docente y la práctica docente, a través de la autoobservación y autorrevisión. (Rodríguez, 1996c)

Conclusiones

La tarea de toda institución escolarizada debiera ser la formación integral de ciudadanos capaces de leer críticamente los diferentes lenguajes de los ambientes que nos proporcionan información, constituirse en sujetos reflexivos y autónomos capaces de desafiar los discursos que funcionan cotidianamente en la sociedad, y transformar las comunidades a través del desarrollo de proyectos ad hoc con sus necesidades. La práctica docente de la escuela dirigida a la problemática específica de las comunidades, a través de la aportación de los involucrados.

Es necesario formar a los alumnos bajo el esquema de la investigación, aplicarlo en las asignaturas que así lo ameriten, dejando clara la importancia de este proceso y del método o paradigma que se

considere pertinente utilizar, en función del tipo de estudio a desarrollarse, y con la libertad de elegir el que mayormente convenga a los intereses del investigador. El tema de la evolución de la ciencia debe ser intenso en la educación, además del bienestar social y los cambios continuos. El rol del docente es clave para el desarrollo de esta labor, además de los involucrados ya mencionados.

Si bien se identifican ciertas limitantes para el despegue de la labor de investigación, no se niega la potencialidad de los individuos candidatos a la realización de esta labor. Problemas de orden estructural es inevitable eliminarlos en una sola emisión, sin embargo, existen situaciones no favorables que son sujetas de reducir, con creatividad y originalidad, crítica, análisis y reflexión. Características importantes del investigador, que deben ser desarrollados bajo el techo académico con las herramientas adecuadas capaces de influenciar de manera favorable en el estudiante hacia la identificación de problemas y el desarrollo de las competencias que reflejen bienestar social.

Referencias

Organization for de Economic Cooperation and Development. (2013).

PISA 2012, Results in Focus what 15-year-olds know and what they can do with what they know. Recuperado de:

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

Organization for de Economic Cooperation and Development. (2009). PISA 2009, mensajes clave para México. Recuperado de: <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/46640394.pdf>

Ferreres, P. V.(2001). El desarrollo profesional del profesorado universitario: circunstancias, problemas y propuestas. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 5(2),1-26. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART5.pdf>

Retana, O. G. (2008). La institucionalización de la Investigación científica en México. Breve cronología. *Ciencias*, 94(abril-junio 2009),47-50. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/cns/article/view/14854>

Rodríguez, G. M. (1996). Reflexión y colaboración en los entornos educativos: hacia la profesionalizaron docente. *Teoría educativa*,8 (1996),185-187. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3109/3135

SIICYT. (2011). Anexo estadístico del informe general del estado de la ciencia y la tecnología, 2011. (Apéndice. México en el mundo).

Recuperado de

<http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/cms/paginas/IndCientifTec.jsp>

Tamayo, M.T. (2003). *El proceso de la investigación científica*.

Recuperado de

http://imt.mx/images/files/SPC/Convocatorias/Formatos/Bibliografia/MARIO_TAMAYO_PROCESO_INVEST_CIENTIFICA.pdf

Vázquez, A.L. (2012). Actitud y pensamiento crítico. La problematización

de los contextos en la construcción del conocimiento. *Actualidades Pedagógicas*, 60 (Julio-diciembre 2012),149-169. Recuperado de

[http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1758/162](http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1758/1627)

7

Sánchez, A. J. (Noviembre, 2011). La formación para la investigación

educativa en México. Conferencia llevada a cabo en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Monterrey, México.

Recuperado de

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0081.pdf

Post scriptum

Los ambientes educativos son claves para la formación de la labor investigativa y la difusión de los beneficios de la misma, por lo que este ensayo presenta una reflexión de la práctica cotidiana, en la que se identifican los factores descritos, alineados a la información que ha surgido de la teoría correspondiente al tema.

Como complemento de este ensayo es necesario destacar que la generación de recursos humanos especializados para investigación, representa un indicador del comportamiento de la investigación, cuyo objetivo es cuantificar la contribución en la formación de recursos humanos en términos per cápita, que generan los profesores-investigadores-ingenieros-tecnólogos titulares en programas de calidad reconocidas por CONACYT. De esta forma, si se cuantifica la cantidad de recursos humanos especializados para investigación, considerando a quienes integran el Sistema Nacional de Investigadores, de acuerdo al SIICYT (2016), aunque el número de miembros ha tenido una tendencia ascendente, desde 2004 a 2014 (116%), al igual que el presupuesto asignado en este período para esta actividad (122.61%), México aún se encuentra entre los países con menos inversión en investigación, correspondiente al 0.5% del Pib, por encima de Chile (0.4%), lo cual, lo posiciona en el penúltimo lugar de 40 países (OECD, 2016). Bajo este esquema, si bien se observa un panorama no favorable, es indispensable la intervención de los responsables de la formación de recursos humanos especializados, razón por la que si se observa la labor de investigación como una fuente de desarrollo de los países, es necesario que el docente tenga presente cual es el comportamiento que a este respecto, al igual de su aportación como formador.

Referencias

- OCDE (2016). *PISA 2016, Science and Technology Indicators*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/>**
- SIICYT. (2016). *Anexo estadístico del informe general del estado de la ciencia y la tecnología, 2014*. México 2014. Recuperado de <http://www.siicyt.gob.mx/index.php/estadisticas/informe-general/informe-general-2014/1572-informe-general-2014/file>**

EVALUADORES

Saúl Elizarrarás Baena

Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales relacionados con la Matemática Educativa. Es autor de diversos artículos publicados en Revistas tales como: Praxis investigativa ReDIE, Números y Revista de Didáctica de las Matemáticas; de igual manera, ha sido coautor de diversos libros como: Algebra Preuniversitaria (Editorial Santillana), Concepciones de profesores en Formación inicial sobre la Ley de los Grandes Números (Red Durango de Investigadores Educativos). Actualmente, realiza funciones como Profesor Investigador de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas que se imparte en la Escuela Normal Superior de México. Tiene reconocimiento del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP), desde 2013 con vigencia hasta 2018. También ha fungido como profesor frente a grupo de diversas Escuelas Primarias de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (1996-2005); de igual manera ha laborado como Profesor de la asignatura de Matemáticas en la Escuela Secundaria dependiente de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria de la Ciudad de México (1998-2005) y Profesor Horas Clase del campo disciplinar de Matemáticas en el nivel medio superior (2005-2016). Obtuvo el Título de Licenciado en Educación Media en el Área de Matemáticas por la Escuela Normal Superior de México. Así como el grado de Maestro en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional y el de Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. sauleliba@gmail.com

Alejandra Méndez Zúñiga

Doctora en Ciencias de la Educación; profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica de Durango; Miembro fundador de la Red Durango de Investigadores Educativos. Líneas de investigación: Formación docente y representaciones sociales y cognición. Publicaciones actuales de libros como autora y/o coautora: "Cognición y aprendizaje. Líneas de investigación"; "Una mirada al desarrollo profesional de docentes de primaria desde las representaciones sociales. Estudio plurimetodológico"; y "Representaciones sociales en ámbitos educativos". Actualmente se desempeña como coordinadora del área de investigación y posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. amenzu3@hotmail.com.

Javier Damián Simón

Doctorado en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos. Maestría en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios A. C. Maestría en Administración por la Universidad Autónoma de Guerrero. Investigador nivel I del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT. Perfil deseable PRODEP. Profesor Investigador de tiempo completo adscrito al departamento de Ciencias Empresariales de la Universidad del Papaloapan, Oaxaca. Líneas de investigación: "Estudiantes y egresados universitarios" y "Educación en emprendimiento". damian_ce@hotmail.com

**EN ESTE LIBRO SE PRESENTAN SEIS
ENSAYOS QUE FUERON EVALUADOS
COMO LOS MEJORES TRABAJOS
PUBLICADOS EN LA REVISTA VISIÓN
EDUCATIVA IUNAES EN EL PERÍODO
COMPRENDIDO DEL 2009 AL 2016.**

**LA EVALUACIÓN LA REALIZARON
TRES ÁRBITROS CON EL GRADO DE
DOCTOR Y CON DIVERSAS
PUBLICACIONES EN SU TRAYECTORIA
PROFESIONAL.**