

Diferentes aproximaciones a la educación



Ediciones:



Universidad de Xalapa

Coordinador
Carlos Hernández Rodríguez

Diferentes aproximaciones a la educación

Coordinador

Carlos Hernández Rodríguez





Primera Edición, Marzo 2014
©Universidad de Xalapa
Doctorado en Educación

Coordinador
Carlos Hernández Rodríguez

Coordinador Editorial
José Francisco Báez Corona

Formación Editorial
Juan José García Díaz
Lorena Rivera Galán
Luis Dirceu Ortega Pedraza
Marco Antonio García Criollo
Ramón Hugo Hernández Peredo

Diseño Editorial
Alejandro de Jesús Retureta Martínez
Ana Luz Villalobos Terán
Javier Alfredo Chavarría Nájera
José Melitón Montiel Castillo
Silvia de la Fuente Izaguirre
México 2014

El tiraje digital de esta obra se realizó
en la Universidad de Xalapa, Km. 2
carretera Xalapa-Veracruz, C.P. 91190.
Xalapa, Ver. Marzo de 2014,
edición electrónica de distribución
gratuita.

Cada uno de los autores es titular y
responsable de manera individual por el
contenido de su participación.

Requerimientos técnicos:
Adobe Acrobat Reader.
Flash player 9.4 o superior.



Índice

Prólogo	7
Importancia de la formación lectora en la educación primaria	9
Ana Luz Villalobos Terán	
La educación primaria: punto nodal del sistema educativo mexicano.	
Una perspectiva histórica	26
Paulino Pulido Herrera	
El estudio de la matemática y los factores que han provocado fobia y aversión por esta disciplina	43
Juan José García Díaz	
Las redes sociales en la educación	61
Javier Alfredo Chavarría Nájera	
Pros y contras y recomendaciones, respecto al uso de las TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	73
Carlos Antonio Vázquez Azuara	
Retos que implica el trabajo docente	93
Alejandro de Jesús Retureta Martínez	

La perspectiva del abogado como docente 103

Doris Guadalupe Hernández Barradas

Hacia un nuevo modelo en la integración y capacitación de funcionarios
de mesas directivas de casillas en Veracruz 116

Ramón Hugo Hernández Peredo

Tipos de evaluación aplicados al ámbito del aprendizaje: una precisión
conceptual y operativa 129

Virginia Aguilar Davis

Carlos Hernández Rodríguez

Inteligencia emocional y su influencia en la práctica docente 146

José Francisco Báez Corona

La importancia de la comunicación educativa: una revisión teórica 162

Carlos Hernández Rodríguez

Milagros Cano Flores

Daniel Armando Olivera Gómez

Construcción de un programa institucional de tutoría para licenciatura 190

María Guadalupe Marinero Uribe

La tutoría académica como herramienta de apoyo para la formación a nivel posgrado. Caso de una entidad académica de la Universidad Veracruzana.	207
---	-----

María Guadalupe Marinero Uribe

Juan Manuel Ortiz García

Milagros Cano Flores

Algunos aspectos a considerar para la construcción de proyectos de investigación	227
--	-----

Juan Manuel Ortiz García

La desigualdad del conocimiento como principio de diferencia económica: un enfoque productivo y social.	255
---	-----

Oscar González Muñoz

La educación moral en Japón	267
-----------------------------	-----

José Melitón Montiel Castillo

Un ejemplo de educación bilingüe: la Comunidad Valenciana	282
---	-----

Lorena Rivera Galán

EL papel del empowement desde una perspectiva de la administración educativa.	298
---	-----

Raúl Manuel Arano Chávez.

Síntesis curricular	311
---------------------	-----

Prólogo

Hablar de educación, suele ser un tema apasionante para todas aquellas personas que han dedicado parte de su vida a la docencia, la investigación o la administración educativa. La educación es un concepto que a lo largo de la historia ha ido cambiando, se ha adaptado a diversas tendencias, ideologías, modelos, esquemas, entre otros; en los últimos veinte años los continuos avances de la tecnología de la comunicación e información han permitido incorporar diversas herramientas que, en esencia, han provocado evolucionar a la educación, y, aunque mucho se ha mencionado del divorcio o alejamiento de la educación formal con estos avances, definitivamente le han cambiado su conceptualización.

Hoy en día la educación está rodeada de un nuevo lenguaje y de nuevas tendencias, en síntesis, la educación ha cambiado de un momento histórico a otro.

Además, la palabra educación la usamos desde que comenzamos a relacionar eventos y acontecimientos, de hecho, la historia de la educación está íntimamente relacionada con la historia de la humanidad; por ello, es usual que a temprana edad nos bombardeen con esquemas y modelos que tienen que ver con este concepto. Nos hemos hecho la idea de que la educación es un proceso con una temporalidad determinada, pero en realidad dura toda nuestra existencia.

En diversos foros, es común escuchar que estamos enfrentando una era en educación, y, efectivamente, en el proceso educativo observamos nuevos conceptos pedagógicos, novedoso e innovadores (aparentemente) esquemas y modelos educativos en donde el sentido de la globalización y las alianzas internacionales son temas cotidianos y comunes; lo interesante es cuestionarnos, ¿qué tanto nos estamos preparando para enfrentar a este nuevo escenario educativo?

Dentro de la educación, el proceso de búsqueda de los satisfactores y soluciones que cubran y resuelvan las necesidades y problemas educativos de

una sociedad ha provocado el surgimiento de propuestas y alternativas de solución que deben ser objeto de una evaluación sistemática y objetiva, con el fin de elegir aquellas que satisfagan óptimamente los criterios establecidos y que, por lo tanto, permitan el logro, parcial o total, de los objetivos planeados.

Lo comentado en los párrafos anteriores es una pequeña introducción para enfatizar la importancia que tiene la educación, y también como un marco de referencia para este libro electrónico, autoría de Estudiantes de Doctorado y de profesores de esta casa de estudio, que a través de investigaciones y experiencias educativas, muestran la importancia y trascendencia de la educación en diversos ámbitos y acciones cotidianas.

El libro *Diferentes Aproximaciones a la Educación*, está integrado por 18 temas, y en cada uno de ellos podemos encontrar plasmado el trabajo académico de cada uno de los autores y coautores. Además reflejan la experiencia de un trabajo cotidiano en las aulas de clases, en la investigación o en la gestión educativa.

Es importante señalar, el extraordinario trabajo de logística, de edición, de diseño, de revisión, que han llevado a cabo los estudiantes de los Doctorado en Educación y de Económico-Empresariales para la culminación de éste libro digital.

Por último, para la Universidad de Xalapa, esta obra académica *Diferentes Aproximaciones a la Educación*, refrenda dos de los grandes compromisos que tiene la institución: por un lado, fortalecer la producción bibliográfica, por otro, fomentar la investigación tanto en los profesores como en los estudiantes.

Dr. Carlos García Méndez
Rector

Importancia de la Formación Lectora en la Educación Primaria

Ana Luz Villalobos Terán

Resumen

Hablar de lectura es un tema bastante interesante por la complejidad que representa, además de ser un problema generalizado en nuestro país, no sólo de tipo educativo, sino de tipo social y cultural. México no es propiamente un país de lectores, sino todo lo contrario, la población no es muy dada a leer y los estudiantes no sienten el interés por realizarlo, según datos estadísticos de investigaciones que se vienen desarrollando en la Secretaría de Educación Pública y en algunas instituciones públicas y privadas de educación superior tales como la UNAM, La Universidad de Guadalajara, la Universidad Veracruzana, el IPN, la Universidad Iberoamericana entre otras. En la actualidad se le ha dado importancia al fomento de la lectura en todos los niveles educativos, pero es en la educación primaria en donde se dan las bases para que el niño aprende a leer, tenga sus primeras experiencia con dicha actividad y a través de ella sienta el gusto por realizarla, sin embargo no se han tenido los resultados que se esperaban, estudios realizados por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes observaron que los mexicanos leen 2.8 libros al año en promedio y actualmente, según datos de la UNESCO ,nuestro país ocupa el penúltimo lugar en lectura. A pesar de que la Secretaría de Educación Pública a fortalecido con programas de lectura a la Educación Básica aún no se alcanzan los resultados previstos.

Este trabajo se propone identificar las características que intervienen en la formación lectora en la educación primaria, desempeño del docente y papel que desempeña el padre de familia en dicha formación.

Introducción

La lectura es una actividad fundamental en todo proceso educativo y trascendental en todo aprendizaje, siendo un proceso complejo desde el punto de vista educativo, es muy importante que el profesor de educación primaria se organice en su planeación, de tal manera, que al realizar actividades de lectura el niño lo disfrute, comprenda lo leído, y quiera continuar leyendo alguna otra lectura. Siendo un proceso gradual el docente debe verificar las actividades que se aplicarán de acuerdo a su edad, grado escolar y contenidos del programa escolar. La importancia de la lectura radica en los beneficios que de ella se pueden obtener, por mencionar algunos tenemos: (SEP, 2011)

- Potencia la capacidad de observación, de atención y de concentración.
- Ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. Mejora la expresión oral y escrita y hace el lenguaje más fluido. Aumenta el vocabulario y mejora la ortografía.
- Facilita la capacidad de exponer los pensamientos propios.
- Amplía el conocimiento viajando a lugares lejanos conociendo sus costumbres, regiones, cultura, etc.
- Estimula y satisface la curiosidad intelectual y científica.
- Desarrolla la capacidad de juicio, de análisis, de espíritu crítico.
- Es una afición para cultivar en el tiempo libre, un pasatiempo para toda la vida.

Para lograr estos beneficios, los cuales son las metas que propone el Plan de Estudio de la Educación Básica, es necesario, que en primer lugar adquiera la lectura a través del descifrado y con la práctica continua adquiera la fluidez, la velocidad y logre una comprensión lectora eficiente. Sin embargo, aún no se alcanzan las metas propuestas.

Desde los años 80 se han venido realizando observaciones sobre esta actividad y que actualmente se traduce como un problema no sólo educativo sino social, luego entonces, se han buscado acciones para vencer este obstáculo o rezago, pero aún no se han visto los resultados favorables. (SEP, 2011)

Lo que sí es un hecho es que la base del conocimiento del educando en la lectura se da en la escuela “no importa de qué modo adquiriera el niño las habilidades necesarias para leer, a su debido tiempo se convertirá automáticamente en una persona instruida” (Bermúdez.2004). Lo importante es que adquiriera el conocimiento lector y posteriormente a través de la práctica diaria y con múltiples actividades y diversas estrategias lo vayan reforzando y el profesor utilice su conocimiento, ingenio y habilidades para fomentar en sus alumnos el gusto por la lectura.

El presente trabajo pretende recabar información interesante para reflexionar sobre la importancia que tiene la lectura en el sujeto, llámese estudiante, profesor, profesionista, ama de casa, etc. y el alcance que tiene dentro de un contexto social.

Antecedentes

La lectura es y seguirá siendo el punto clave para la adquisición, la transmisión y aplicación de conocimientos; aún hoy en día con los medios tecnológicos de los cuales disponemos. Su función es esencial y es una tarea ineludible para todo educador. “Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto”. (Lerner, 2012; 25-26) propiamente es un reto que enfrenta no sólo el educador sino también la escuela, pero sobre todo la educación en todos los niveles escolares. Es un tema y problema que a nivel nacional se han tomado cartas en el asunto.

En 1985 y hasta los 90 la Dirección General de Bibliotecas del CONACULTA realizó una investigación para conocer las influencias en la formación del lector. Sus resultados fueron reportados en volúmenes que llamaron **Bibliotecas Públicas y Conducta Lectora** los cuales fueron publicados entre 1988 y 1998. Algunas conclusiones fueron: la escuela influye en la formación de habilidades para la lectura y la formación de hábitos, la asistencia a talleres de lectura hace que el educando incremente el número

de lecturas que realiza, es importante la influencia de los padres en el fomento de la lectura de los educandos.(lectura de México.blogspot.mx.2010)

A finales del 2006 el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) coeditaron una gran diversidad de textos relacionadas con la Encuesta Nacional de Lectura, realizada en noviembre del mismo año. Dicha encuesta demuestra la importancia que se ha despertado en nuestro país el tema relacionado con la lectura, además de contar con datos fidedignos, representativos y significativos. En ésta se observa que dos de tres entrevistados declaran que leen lo mismo o menos que el año anterior, el 13% manifestó que nunca había leído un libro, el 40% dijo no haber estado nunca en una librería. También se observó que el 83% que si leían lo hacían a la edad de 6 y 22 años (edad escolar, la apreciación es que lo hacían obligados por trabajos escolares no por gusto a la lectura) un 69% que no leen argumentaron que no tienen tiempo, les da flojera o bien no tienen interés. De los encuestados con mayor escolaridad (estudios universitarios o posgrados y algunos no terminaron sus estudios) se tienen los siguientes datos: de los 8.8. Millones el 18% no estuvo en una librería, 35% no leen literatura en general, 23% no leen libros de ningún tipo,(Lasso.2008) En promedio los mexicanos leen 2.8 libros al año. Hoy en día se sabe que México ocupa el penúltimo lugar de una lista de 108 países según datos de la UNESCO. (Notimex.2012)

En noviembre de 2008 la Secretaría de Educación Pública expidió el” Programa Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura: México Lee”, el cual está diseñado para convertirse en una política de Estado .Dicho programa consta de tres fases:

La primera “**Diagnóstico, Diseño y Posicionamiento Público: 2009-2010**”su objetivo es desarrollar mecanismos de evaluación y alianzas para el fomento la difusión de la lectura y e libro. (SEP.2011).

La segunda fase “**Impulso al fortalecimiento de capacidades lectoras: 2010-2011**” en esta fase se desarrollarán estrategias de formación de mediadores y ciudadano.

En la tercera fase “**Consolidación por estado y región 2011-2012**” se implementarán acciones de fortalecimiento de capacidades locales por estado y con participación social. En dicho programa se establecen 11 estrategias que se aplicarán, así mismo las acciones que se llevarán a cabo con cada estrategia:

1.- Desarrollo e implementación de un programa de formación de mediadores en fomento a la lectura y el libro con valor curricular a nivel nacional. En apoyo al Programa Nacional Salas de Lectura, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) PUSO EN MARCHAS DE 2007 A 2011, cursos para mediadores o capacitadores.

2.- Impulso a la formación de las capacidades lectoras de los niños y jóvenes a través del Programa Nacional de Lectura de Educación Básica de la SEP.

La Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública ha impulsado la lectura en las escuelas primarias otorgando textos para el funcionamiento de bibliotecas escolares y de aula, así mismo a las escuelas multigradas.

3.- Desarrollo e implementación de estrategias de negocios para librerías con incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. A través de Educál se crea un modelo de operación para venta de textos en línea, el objetivo de dicha modalidad es incorporar a a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación el negocio en librerías.

4.- Diseño de un plan de negocios para las librerías en México 2009- 2012, bajo responsabilidad de CONACULTA Y EDUCAL. Este fondo editorial se encarga de las negociaciones de librerías, así mismo entre sus funciones está la recepción, guarda y custodia de libros y mercancías.

5.- Desarrollo e implementación de estrategias de mejora para la enseñanza de la lectura y la escritura desde la escuela y las bibliotecas. La Secretaría de Educación Pública creó y desarrolló la estrategia 11 + 5 con la finalidad de instalar y darle uso a la biblioteca escolar. Con dicha estrategia se fomenta la lectura, así mismo el docente dentro de plan de actividades diarias debe contemplar la práctica de la lectura y

desarrollar actividades enfocadas al lenguaje escrito para construir la experiencia lectora.

6.- Diseño e implementación de la Especialidad en Fomento a la lectura y el Libro con énfasis en mediación lectora. CONACULTA desarrolló un diplomado en colaboración con la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco para fomentar una formación permanente en los mediadores de las Salas de Lectura y puedan realizar su función con eficacia.

7.- Impulso a una estrategia Nacional de Acompañamiento para los Maestros Bibliotecarios del Programa Nacional de Lectura en Educación Básica. La Secretaría de Educación Pública realizó acciones de acompañamiento en las escuelas contando con la participación de asesores para observar, orientar y verificar el trabajo.

8.- distribución de las Bibliotecas del Hogar, con acervos para las familias mexicanas en hogares de escasos recursos y municipios rurales o de alta marginación, con pertinencia cultural y lingüística. La comisión técnica del Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura fue la encargada de seleccionar los títulos que conformarían las bibliotecas de las zonas rurales o marginadas.

9.- Desarrollo de Núcleos de Sensibilización Artística y Lectora en zonas marginadas y rurales, bajo responsabilidad de CONACULTA en coordinación con las entidades y la sociedad civil. El Programa Nacional Salas de Lectura creó espacios para las zonas de difícil acceso como son: Paralibros y Centros de Lectura. Estos ofrecen préstamos a domicilio.

10.- Impulso a la conectividad de la Red Nacional de Bibliotecas. En 2002 la Secretaría de Comunicaciones y Transporte y la Secretaría de Educación Pública acordaron poner en marcha la operación, resguardo y conservación de los medios digitales y en 2006 la SCT desarrolla el Módulo de Conectividad Satelital que pertenecen a la Red Nacional de Bibliotecas. Con esta transformación CONACULTA capacitó a bibliotecarios a través de talleres de acceso a servicios digitales.

11.- Implementación de un Fondo de Apoyo a la Infraestructura Bibliotecaria del país. En la Ley General de Bibliotecas se especifica que los Gobiernos de los Estados se encargarán del desarrollo e infraestructura de las bibliotecas.(CONACULTA,2011)

La Enseñanza de la Lectura en la Escuela Primaria.

Las personas que leen, que tienen ciertas habilidades o que dominan una lectura eficaz posiblemente consideren que leer es muy fácil, sin embargo desde la práctica docente considero que es una actividad muy difícil y compleja, sobre todo si consideramos a los sujetos de la enseñanza ,nuestros alumnos, nuestro niños cuyas edades fluctúan entre 6 y 12 años. ¿Será fácil? verdaderamente es una labor bastante complicada, el docente tiene que analizar qué va a enseñar, cómo lo va a enseñar, a quién o a quienes se les va a enseñar. Para ello se debe contemplar el grado escolar, la edad, los temas o contenidos que marcan los programas de estudio y examinando estas características el docente va visualizando y planeando qué método, que estrategias, que acciones realizarán para alcanzar los objetivos propuestos.

En la actualidad la Secretaria de Educación Pública con la Reforma Integral de la Educación Básica que se inició desde el 2004 y culmina en 2009(RIEB) otorga a los docentes de los diferentes niveles educativos los nuevos planes y programa de estudio 2011 , éste contempla las nuevas disposiciones, acuerdos y acciones de la Reforma Integral de la Educación, la cual está basada en competencias, representa un avance significativo con el propósito de contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante”(SEP ,Plan de Estudios 2011,Educación Básica). Dicha propuesta, hoy en día ya es una realidad, en la cual estamos inmiscuidos todos los actores del Sistema Educativo Nacional y representa un compromiso muy fuerte, que transparenta las responsabilidades y los niveles de desempeño de cada sujeto participante y reconoce la amplia dimensión social del proceso educativo.

Dicho plan contempla doce principios pedagógicos los cuales son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

1.-Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje

2.- Planificar para potenciar el aprendizaje

- 3.- Generar ambientes de aprendizaje
- 4.- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
- 5.- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados
- 6.- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
- 7.- Evaluar para aprender
- 8.- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad
- 9.- Incorporar temas de relevancia social
- 10.- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
- 11.- Reorientar el liderazgo
- 12.- La tutoría y la asesoría académica a la escuela (SEP.2011)

El Programa de Estudio 2001 contempla los nuevos desafíos para reformar la Educación Básica en el territorio mexicano, la política es elevar la calidad educativa, para lo cual diseñó el currículo para la formación de los alumnos, éstos los coloca en el centro del acto educativo, favorece el desarrollo de competencias que le ayudarán para alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica.

El concepto de competencia no sólo implica la acumulación del conocimiento sino la aplicación de éstos, el educando debe movilizar sus saberes. Uno de los propósitos de la enseñanza del español es la capacidad de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, cuya finalidad es ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.

El programa de español en la Educación Primaria organiza las prácticas del lenguaje en tres ámbitos: **el del estudio, de literatura y participación social**. Cada uno de ellos tiene sus finalidades, competencias y contenidos. El primero tiene el propósito de apoyar a los alumnos en el desempeño de sus estudios para la expresión oral y escrita en un lenguaje formal y académico. Lo encaminan a leer y escribir para aprender y compartir el conocimiento de las áreas del saber. (SEP,2011)

En el de la literatura las prácticas se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios, amplían sus horizontes socioculturales y aprenden a valorar las distintas creencias y formas de expresión. Se debe destacar la imaginación y la creatividad del lenguaje, se deben dar prácticas de lectura para que visualicen y comprendan las distintas formas literarias. En forma general se pretende que el alumno tenga contacto con la lectura a través distintos tipos de textos y adquiera las herramientas suficientes para la formación de lectores competentes, para que logren una interpretación y le den sentido a lo que leen, de ésta manera desarrollarán habilidades para la producción de textos.

En el ámbito de participación social la Educación Básica está dirigida para hacer de los educandos personas responsables y capaces de participar en la construcción de la sociedad; por lo tanto las prácticas sociales del lenguaje tienen como finalidad ampliar los espacios de incidencia de los alumnos y favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar en él, con base en esto se han integrado en este ámbito prácticas de lectura y el uso de documentos administrativos y legales en defensa de la opinión personal y propuesta de soluciones a los problemas analizados. (SEP. 2011)

El trabajo en el aula (contenidos) se realiza a través de proyectos los cuales van enfocados a la transversalidad ,y generar competencias para que el educando aplique dichos conocimientos, además otros beneficios de este trabajo es lograr que la lectura y la escritura sean analizadas y desarrolladas en una sociedad actual, propiciar que los alumnos enfrenten situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de textos, generar productos(redacciones, revisión de los mismo) en situaciones reales que los acerquen a la lectura. Otra característica y actividad a desarrollar en beneficio de los educandos son las actividades permanentes, éstas se aplican todos los días y en los espacios que el maestro se ajuste de acuerdo a su planeación; dichas actividades están enfocada a desarrollar y fortalecer las prácticas de lectura y escritura, se deben desarrollar antes, durante y después de los proyectos didácticos. En síntesis y de acuerdo al programa de estudio las actividades permanentes contribuyen a mejorar en varios aspectos el aprendizaje y reforzamiento

de competencias dependiendo del grado escolar en el que se trabaje, todos ellos están enfocados prácticamente al uso del lenguaje entre éstos se encuentran:

- Comprender el sistema de escritura y las propiedades de los textos.
- Revisar y analizar diversos tipos de textos.
- Generar espacios de reflexión e interpretación del lenguaje.
- Incrementar la habilidades de lectura (desarrollar la comprensión lectora)
- Fomentar la lectura como medio para aprender y comunicarse.
- Producir textos breves y lectura de diversos textos para distintos fines.(SEP.2011)

Como se puede observar a grandes rasgos, el Programa de Estudio de Educación Primaria 2011, contempla en forma general y en lo particular el lenguaje en todas sus formas. Con base en esto se tiene que la enseñanza de la lectura se desarrolla de acuerdo a la forma en que el profesor la concibe, la importancia que le dé, de acuerdo a los contenidos, grados y edades; el proceso de lectura a grandes rasgos se realiza de la siguiente manera:

Los alumnos del primer grado los cuales cuentan con 6 años de edad inician su aprendizaje con identificación de letras, reconocimiento de palabras a través de objetos, posteriormente empiezan a descifrar palabras, lecturas de enunciados, etc. Entre las actividades permanentes que se sugieren están lectura de palabras, lectura y escritura de nombres propios, lectura de actividades cotidianas, lectura de nombres de sus compañeros, juegos de mesa para anticipar enunciados, formar palabras con letras, lectura y escritura de palabras y frases.

En el segundo grado, alumnos de 7 años, el niño reafirma el aprendizaje adquirido sobre la lectura, el profesor realiza prácticas continuas, además de aplicar dictados para la correcta escritura de palabras y enunciados. Algunas actividades permanentes sugeridas son: lectura de nombres de sus compañeros, lectura de palabras similares con estructura silábica regular e irregular, copia y lectura de indicaciones y tareas, escritura y armado de palabras escritas con dígrafos, lectura de frases descriptivas que

correspondan a una ilustración, escritura de palabras con “c” y “q”, lectura de rimas en voz alta, separación convencional de palabras.

Durante el tercer grado el niño de 8 años ya tiene cierta experiencia en la práctica de la lectura es el momento propicio para que el niño vaya adquiriendo fluidez y cierta rapidez en la lectura. Se espera que en este grado los niños consoliden su conocimiento del sistema de escritura y comiencen a ocuparse de la ortografía, puntuación y de una diversidad de textos.

En el cuarto grado de primaria el niño de 9 años de edad ya tiene estructuras conceptuales aprendidas y experiencia en las actividades de lecto-escritura, a esa edad es capaz de redactar breves notas; debe ir ampliando la variedad de textos que el maestro y alumnos propongan.

A la edad de 10 años y en el quinto grado de primaria el niño ya posee mayor experiencia en conocimientos, su estructura cognitiva es mas reforzada, tiene la capacidad de realizar lecturas en voz alta, en silencio o grupales. Puede redactar con mayor facilidad un escrito, un resumen, un cuestionario, etc.

El niño de sexto grado cuya edad fluctúa entre 11 y 12 años, debe tener dominio de la lectura, conocimientos adquiridos permanentes, puede redactar con claridad y fluidez sus experiencias, posee un vocabulario abundante, tiene claridad al cuestionarles sobre ciertos temas, tiene posibilidad de identificar información específica en un texto, identificar ideas centrales, seleccionar lo mas importante, resumir y complementar información. Tienen la capacidad para reconocer características de diversos tipos de textos e interpretar la información. Empiezan a producir sus propios textos.

A grandes rasgos se han dado características de la formación en la enseñanza de la lectura en la Educación Primaria, así mismo en forma general algunos atributos del Plan y Programas de Estudio de la Educación Primaria 2011 y se puede observar que la lectura es preponderante en todo momento de la formación del educando, además

,al término de la educación primaria es muy ambicioso la proyección del perfil del egresado, no quiere decir que no se pueda realizar , para llegar a esa dimensión se requiere de tiempo, esfuerzo, compromiso y responsabilidad de los actores del proceso enseñanza aprendizaje.

Desempeño del Docente

“La relevancia de la actual labor docente radica en una ruptura con la enseñanza basada en transmitir información, administrar tareas y corregir el trabajo de los alumnos.” (SEP.2011) Con el nuevo enfoque del programa de estudio se pretende que el profesor sea el facilitador de los conocimientos. Para ello debe dotarse de actitudes positivas (optimismo, creatividad, tolerancia, participación, respeto, gusto a la profesión, etc.) que generen confianza y estimulen al educando en su desempeño, para que éste tenga la certeza de realizar un aprendizaje significativo, cuando el educando adquiere un conocimiento que tiene sentido para él o que sea de su agrado, tiene una experiencia agradable o positiva, esto le ayuda para generar una motivación y así consolidar sus conocimientos. Además dicho modelo implica tres condiciones: **un cambio de paradigma** en la capacidad para desarrollar competencias y valores, en segundo lugar **deben ser relevantes** tanto para la vida futura como para el presente en el estudiante y finalmente **los recursos didácticos** también deben ser actuales enlazados a la práctica y a la interactividad., otra dificultad es que el enfoque por competencias no es compatible con técnicas de memorización y repetición, por lo tanto es necesario la renovación completa de los métodos de enseñanza

El docente ejerce gran influencia sobre los educandos, es el responsable de desarrollar la planeación del proyecto didáctico, debe considerar todos los elementos que influyan en el aprendizaje y lograr la motivación en sus alumnos ¿De qué manera? Debe utilizar sus herramientas de trabajo como son: métodos, técnicas, estrategias, instrumentos visuales, no hay que olvidar que estamos en un mundo con tecnologías y nuestro país no es la excepción.

“El desafío es lograr que en la escuela la lectura y escritura pasen de ser sólo objetos de evaluación y se constituyan en verdaderas experiencias de formación, de juego con el lenguaje; permitir que el estudiante se vaya relacionando con la lectura” (Esilio) para esto es importante el andamiaje que utilice el profesor para una formación lectora agradable que no les aburra, por tal motivo debe ser muy cuidadoso al seleccionar la metodología que utilizará para la enseñanza de la lectura, ya que de esto dependerá que el acto de leer lo utilicen como algo valioso o bien lo consideren ajeno a sus intereses ,lo vean como una simple tarea o bien como una obligación e imposición por parte del maestro.

La eficacia de una buena formación lectora depende en gran medida de la enseñanza del docente, influyendo la formación que éste también tenga sobre la lectura, sus hábitos, sus intereses, sus conocimientos ,etc.,

Esilio Martínez en su artículo sobre la lectura menciona algo muy interesante, pero muy real: “los maestros deben enseñar desde su condición de lectores”, es un punto clave, crítico y escabroso; este último en el sentido de que al hablar de ello o criticar la condición del profesor puede herir la susceptibilidad de algunos, muchas de las actividades que se realizan se aprenden por imitación , admiración o son ejemplos de vida, entonces ¿por qué nuestros alumnos no les interesa leer, no adquieren el hábito ,no sienten el gusto por ella? Lo cierto es que el profesor debe analizar y reflexionar sobre este tema, visualizar las causas, proponer y aplicar acciones mediatas para una formación lectora eficiente. No hay que perder de vista los planes y programas de estudio y el perfil del egresado de la educación primaria.

De acuerdo al Programa de Estudio 2011, algunas características que el docente debe adoptar durante su quehacer cotidiano es:

- Promover el trabajo de reflexión y análisis de los textos, alentar a los alumnos a dar explicaciones.

- Mostrar a los alumnos las estrategias que usa un lector o escritor experimentado el docente es un referente para los alumnos y les facilita la relación con la lengua escrita.
- Dar a los alumnos orientaciones puntuales para la escritura y la lectura. Ayudarlos en las etapas de la producción de textos, como la planeación y corrección, y a usar estrategias específicas durante la lectura,
- Fomentar y aprovechar la diversidad de opiniones que ofrece el trabajo colaborativo y equilibrarlo con el trabajo individual.
- Estimular a los alumnos a escribir y leer de manera independiente sin descuidar la calidad de su trabajo.

Cada una de estas características se va a ir complementando con las actividades permanentes para ir fortaleciendo el aprendizaje. Además de muy importante que el profesor se documente y actualice sobre el proceso de la lectura, investigue sobre estrategias y las características de cada una de ellas, actividades y recursos que puedan apoyar las tareas a realizar ya que cada de acuerdo a cada grado escolar se aplica de diferentes maneras.

Papel del Padre de Familia en la Formación Lectora

Contar con el apoyo de los padres de familia en la educación de sus hijos es una fortaleza para el docente, ya que trabajar en forma coordinada con ellos se puede ver los avances en el aprendizaje de la lectura. Durante las actividades permanentes que el profesor diseñe para el fomento de la lectura es necesario involucrar a los padres de familia en beneficio de sus hijos.

En el Programa Estatal de Lectura “Estrategia Nacional 11 + 5 acciones para ser mejores lectores y escritores” están contempladas cinco líneas de acción en las cuales una de ellas corresponde a los padres de familia:

Las actividades van encaminadas a fortalecer la formación de lectores y escritores desde el ámbito familiar. Con la participación de los padres, madres y demás familiares.

La educación formal de los padres de familia influye en la formación lectora del estudiante. La escolaridad de los padres determina la de los hijos.

En la Educación Primaria es notoria esta situación, ya que en la medida en que el padre de familia esté más familiarizado con los libros, el alumno es más activo en este tipo de actividades y se observa mayor participación durante las actividades, no es así con los alumnos que en su casa no tienen acceso a los libros y los padres no le dan importancia a esta actividad. Por lo cual es necesario que el profesor realice juntas periódicas y establecer acuerdos con los padres en beneficio de sus hijos, así como se deben motivar a los niños, considero que de la misma manera debe haber esa motivación para los padres. El docente debe crear una atmósfera de camaradería con los padres o tutores, debe exhibir el trabajo de los estudiantes, hacer comentarios y recomendaciones para aprovechar mejor el tiempo y mejorar el rendimiento escolar de los educandos.

Conclusiones

En la Educación Primaria se dan las bases fundamentales para la enseñanza en la iniciación de la lectura. Desde el primer grado es importante que el profesor emplee estrategias de lectura que aseguren la adquisición de la misma y en forma progresiva ir mejorando las habilidades lectoras para que al finalizar la educación primaria el educando haya adquirido las competencias necesarias y sea capaz de localizar información importante de un texto, que haga deducciones e inferencias y logren la comprensión, la cual es uno de los objetivos principales de la Educación Primaria. Al adquirir en forma eficaz la comprensión lectora al alumno incrementa su vocabulario y adquiere la competencia para realizar resúmenes y síntesis, así mismo aportar comentarios de un texto en forma reflexiva y crítica.

El profesor debe aplicar sus conocimientos y de acuerdo al grado utilizar los instrumentos adecuados para lograr un aprendizaje permanente.

Los profesores que tienen desempeños favorables (eficaces) piden opiniones de sus compañeros, asesores técnicos, buscan la opinión de los padres de familia, leen más y siempre están dispuestos a desarrollar profesionalmente los programas educativos. Son observadores y brindan apoyo al estudiante que lo requiera, llevan el seguimiento de aprendizaje de sus alumnos, en sus salones hay cooperación, calidez y se invita a la convivencia. Mientras que los maestros ineficaces se distinguen por que son más propensos a usar el sarcasmo, avergonzar, ridiculizar, gritar y reprender; aunque parezca esto increíble y sea todo lo contrario a la nueva pedagogía, hoy en día aún contamos con este tipo de profesores.

En cuanto a los Planes y Programas de Estudio (Reforma Educativa) están acordes con la situación actual que vive nuestro país. Además está diseñado de tal manera que los contenidos a enseñar son concretos y engloban todo y no por partes o subtemas. Se enfoca en las competencias, las cuales tienen que ser aplicadas por el alumno en su vida cotidiana demostrando con las cualidades su formación cognitiva, social, lectora.

Bibliografía

- Bermúdez Sari, (2009). *La lectura: clave del aprendizaje permanente*. México: CONACULTA.
- Cuetos Vega Alejandro, (2010) *Psicología de la Lectura*. España: Ed. Wolters Kluwer.
- Chacón Castillo, Benjamín. (Junio 2008) *Hábitos de lectura de la sociedad mexicana*. Recuperado de www.fundaciónpreciado.org.mx
- Esilio Martínez, Berto. *La Formación de Lectores y Escritores en la Escuela: Una Práctica desde la Experiencia y para la Experiencia*. Recuperado de <http://www.faceducacion.org/redlecturas4/?q=node/38>.
- Lasso Tiscareño, Rigoberto. (2012) *Importancia de la Lectura*. Recuperado de www.uacj.mx
- Lectura de México. *UNESCO revela encuesta sobre hábitos de lectura entre mexicanos*. Recuperado de www.lajornadajalisco.com.mx
- Lectura de México. *Investigación sobre lectura en México*. Recuperado de <http://lecturademexico.blogspot.mx>
- Lerner, Delia. (2012). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. 4ª.reim. México: Fondo de cultura económica.
- Ruffinelli, Jorge. (2011) *Comprensión Lectora* .8ª. reim .México: Ed.Trillas.
- SEP, CONACULTA. (2011). *Segundo Informe Público. Programa de Fomento para el Libro y la Lectura*. Recuperado de www.conaculta.gob.mx/
- SEP (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro*. 1ª.imp.México, D.F.
- SEP (2011). *Plan de Estudio, Educación Básica*. 1ª.imp . México, D.F.
- SEP (2012). *Estrategia Nacional 11 + 5 Acciones para ser mejores lectores y escritores*. México, D.F.
- Villamil, Genaro. (2013) *Entre 108 países, México es penúltimo lugar en lectura*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/?p=339874>

La Educación Primaria: Punto nodal del Sistema Educativo Mexicano. Una perspectiva histórica

Paulino Pulido Herrera

Resumen

Inmersos en el contexto de la sociedad del conocimiento, se presenta este capítulo del Libro “Temas Selectos de Educación” con la finalidad de brindar al lector una semblanza cronológica del proceso que ha implicado la conformación del Sistema Educativo Mexicano, teniendo como piedra angular a la Educación Primaria, desde sus orígenes hasta los tiempos actuales.

Como parte de los antecedentes, el primer apartado establece en su inicio tres factores que han permeado históricamente el ámbito educativo de este país: 1. La intervención del Clero; 2. La responsabilidad del Estado; 3. La influencia de los modelos pedagógicos extranjeros.

Así mismo, presenta un esbozo de la labor misionera de la iglesia católica como pionera de los primeros claustros escolásticos en la época colonial de México; y una mención somera de las corrientes de pensamiento que paralelamente comenzaban a difundirse en Europa.

En el segundo bloque se mencionan las primeras ideas constituyentes que en materia educativa surgen en este país.

Posteriormente se escribe sobre el inicio del Estado mexicano y su función responsable en el otorgamiento de la educación al pueblo; y a partir de este momento se identifica la pugna con el clero para retirarle la participación en asuntos educativos.

El apartado denominado la educación liberal abarca un período importante en la configuración del sistema educativo mexicano, de 1857 a 1910; en estas líneas se

aprecia la hegemonía que el estado comienza a manifestar sobre el clero, en lo que a educación se refiere.

La siguiente etapa que abarca de 1911 a 1957, describe en forma somera los puntos claves en relación a la integración del sistema educativo, desde el establecimiento del Artículo 3° en la Constitución de 1917, la creación de la Secretaría de Educación Pública y las acciones relevantes que llevó a cabo para su consolidación.

El lapso comprendido de 1958 a 1981 se le denomina en este artículo “*Las nuevas reformas*” y en él se describen las principales políticas que en materia educativa caracterizaron a los sexenios de esa época.

De la misma manera, se abarcan tres últimos períodos de gobierno federal, de 1982 a 1999; se describen las principales líneas de acción emprendidas en el contexto de la educación elemental en una época más contemporánea.

Finalmente se concluye esta descripción general, con las principales características de los dos últimos sexenios que al igual que los gobiernos antecesores, han pretendido *eleva la calidad de la educación*.

Antecedentes

Comprender el origen y desarrollo de la escuela pública en nuestro país, necesariamente conduce a una mirada retrospectiva del proceso que siguió el establecimiento de la República mexicana; desde sus orígenes, inicio, consolidación y época actual (Bolaños Martínez, 1981).

Primero: La intervención del Clero en la Educación. *Segundo:* La responsabilidad del Estado en materia educativa. *Tercero:* El establecimiento de reformas educativas basadas en modelos pedagógicos extranjeros; son tres ejes rectores que han influido notablemente en materia educativa durante la historia de nuestro país.

En una mirada retrospectiva que permita conocer el génesis de lo que actualmente entendemos como sistema educativo, se iniciará a partir de la forma en que durante la época de la Colonia (siglos XVI, XVII y XVIII), la Corona Española y la Iglesia Católica llevaron a cabo la tarea de “educar”, después de destruir en la conquista a los gobiernos indígenas y de desaparecer instituciones educativas prehispánicas como el tellpochcalli y el calmecac. (Bolaños Martínez, 1981)

Las primeras instituciones educativas que se establecieron en el territorio de la Nueva España pertenecían al clero católico; entre ellas se mencionan las siguientes: Colegio de San José de Belén de los Naturales, Nuestra Señora de la caridad, estudios Mayores del pueblo de Tiripitío, Santa Cruz de Tlatelolco y posteriormente, la Real y Pontificia Universidad de la Nueva España (Bolaños Martínez, 1981).

La finalidad primordial de esta cruzada educativa y religiosa emprendida por el sistema Monárquico-Eclesiástico, fue la de evangelizar a los nativos y mestizos; esta conversión representó el control hegemónico en la vida cultural, social y política de la Nueva España.

“La educación es una de las superestructuras de la sociedad, íntimamente relacionada con las características y problemas de cada grupo y época.” “...ninguna otra superestructura dispone de tanta capacidad para modelar a los hombres y para influir en la estructura general de la sociedad”. (Bolaños Martínez, 1981, p. 1)

Al otro lado del Atlántico también existió, desde la época feudal, una presencia plenipotenciaria del Clero en los asuntos de la educación; sin embargo, en el transcurso del siglo XVIII, se comenzó a discutir principalmente en Inglaterra, Francia y Alemania sobre la intervención de la Iglesia en el ámbito de la instrucción y las injusticias sociales provocadas por los excesos de la monarquía. (Alighiero, 1976)

Durante el período comprendido entre 1751 y 1766, Diderot con la colaboración de Jean le Rond d'Alembert y la participación de Montesquieu y Voltaire, publicaron en contra de los intereses clericales y reales, una extraordinaria obra intelectual que constaba de 35 volúmenes, conocida de manera general como “La Enciclopedia”. (Alighiero, 1976)

A partir de estas expresiones emancipadoras y aunadas al pensamiento Neohumanista postulado en ese mismo siglo por sus primeros representantes alemanes, J. Mateo Gesner (1691-1761), Cristian Teófilo Heine (1729-1812) y Juan Augusto Ernest (1707-1781) (Larroyo, 1986).

Se empieza a señalar con ímpetu que “la Educación es una responsabilidad del Estado” (Fichte, 1762-1814); refiriéndose a éste como un nuevo modelo de gobierno inspirado en los principios democráticos de la República; Fichte agrega: “Como el Estado es el supremo sostén de la cultura y de la libertad, toda educación tiene que ser educación pública” (Larroyo, 1986).

Primeros Indicios de una Legislación Educativa.

Los vientos de cambio no llegaron inmediatamente a la Nueva España; primero hubo que sufrir una lucha armada que propiciara la Independencia de nuestro país del yugo ibérico. (Alighiero, 1976)

Posteriormente, al fragor de la batalla los intelectuales de la insurgencia guiados por Morelos, promulgaron en 1814 la Constitución de Apatzingán; destinando los artículos 38º, 39º y 40º para legislar lo relativo a la instrucción (Bolaños Martínez, 1981).

Es así, que con su clara visión de estadista, el Siervo de la Nación dejó el primer legado histórico en materia de legislación educativa “La instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder” Art. 39º de la Constitución de Apatzingan. (Bolaños Martínez, 1981).

Después de 11 años de revueltas, triunfó el movimiento emancipador; sin embargo esta consumación no solucionó los problemas sociales más apremiantes que provenían desde la época colonial, tales como: la pobreza, la educación y las marcadas diferencias sociales.

El Estado Educador 1824-1856.

El incipiente estado mexicano tenía muy en claro, con la influencia del pensamiento europeo, la imperiosa necesidad de hacerse cargo de la educación del país, ya que ella “implica un fenómeno social con una poderosa función orientadora que refleja la mentalidad filosófica del gobierno” (Alighiero, 1976); además, reconoció la trascendente misión de la escuela al llevar a cabo la formación de hombres capaces que contribuyan al progreso de la nación.

Es así como se dimensiona la importancia de las palabras de Lucas Alamán que la historia recoge en la Memoria presentada al Congreso el 7 de Noviembre de 1823 “Sin instrucción no puede haber libertad, y la base de la igualdad política y social es la enseñanza elemental” (Bolaños Martínez, 1981).

Así que quitar de las de manos de la Iglesia el control de la instrucción, no fue tarea sencilla, implicó un proceso político lento y complejo.

Un primer paso, lo representa la primera Constitución Política de México aprobada en 1824, al resaltar en la fracción I del artículo 50, la importancia del derecho de las entidades recién federadas para organizar la educación impartida en sus territorios de acuerdo a sus necesidades específicas. (Bolaños Martínez, 1981)

Derivado de esta política inicial en materia educativa, el 17 de noviembre del mismo año, José María Luis Mora afirma en su discurso ante el Congreso del estado de México: “Nada es más importante para el Estado que la instrucción de la juventud. Ella es la base sobre la cual descansan las instituciones sociales” (Bolaños Martínez, 1981).

Más tarde, en 1833 Valentín Gómez Farías declara: “La instrucción del niño es la base de la ciudadanía y de la moral social” (Bolaños Martínez, 1981); este principio orientó las políticas definitivas que se establecerían en materia educativa de nuestro país.

Su reflejo inmediato se observó en la Reforma Liberal de 1833 en la que se indica el control del Estado sobre la educación; se declara que la enseñanza será libre; se determina la sustracción de la enseñanza de las manos del clero; el fomento de la instrucción elemental para hombres y mujeres y niños y adultos; se promulgó la fundación de escuelas normales (Bolaños Martínez, 1981).

Lamentablemente, otro factor que desde el principio ha afectado de manera determinante a nuestro sistema educativo es la lucha entre los grupos políticos, ansiosos siempre por tomar las riendas del Gobierno del país.

Así que esa Reforma por ser Liberal fue derogada a iniciativa del grupo de los Conservadores apoyados por el Presidente Antonio López Santa Anna mediante el Plan Cuernavaca emitido en mayo de 1834; dejando la atención de la educación a cargo de la Compañía Lancasteriana y, nuevamente del clero. (Bolaños Martínez, 1981)

Sin embargo, los lineamientos liberales que habían sido abrogados, se utilizaron posteriormente para establecer las bases de la educación pública en México.

En un segundo intento del Estado por recuperar el control de la educación, se publican las Bases Orgánicas en 1843 con la participación de Manuel Baranda; en este nuevo documento de inspiración liberal se da a conocer un plan general de enseñanza que fundaba la Dirección General de Instrucción Primaria y una Junta Directiva de Instrucción Superior (Bolaños Martínez, 1981).

En 1854 con la Revolución de Ayutla, se agudizan las diferencias entre liberales y conservadores; sumiendo a la educación en una nueva crisis de identidad (Bolaños Martínez, 1981).

Una nueva luz de progreso en materia educativa se distingue en el Estatuto Orgánico expedido por el gobierno de Ignacio Comonfort en 1856, en el que se insistía en la libertad de la enseñanza; considerado éste uno de los principios más polémicos ya que

implicaba el propósito de destruir el monopolio eclesiástico ejercido sobre la educación durante tres siglos (Bolaños Martínez, 1981).

La Educación Liberal 1857-1910.

Un evidente indicio de la restauración de la República lo significó la promulgación de la nueva Constitución Política de México en 1857; considerada la base fundamental mediante la que el Presidente Juárez y Lerdo de Tejada pretendían consolidar un Estado liberal (Lira, 1984).

En su artículo 3º se declaró: “La enseñanza es libre. La ley determinará que profesiones necesitan título para su ejercicio”; esta sentencia se fortaleció con la expresión de Ignacio Ramírez “Todo hombre tiene derecho a enseñar y a ser enseñado”. (Lira, 1984)

Pero, una vez más la pugna contra los conservadores originó un nuevo conflicto bélico llamado la Guerra de Reforma que tuvo como origen, la publicación el 17 de diciembre de 1857 del Plan de Tacubaya; puesto que la intención era contundente: invalidar la Carta Magna que los liberales acaban de promulgar para restaurar el estado republicano.

Al calor de esa confrontación de tres años, se logra uno de los mayores triunfos reformistas, la nacionalización de los bienes del clero. Y el 15 de abril de 1861, después del triunfo liberal, el Lic. Benito Juárez promulga una Ley de Educación en la que se consagra la intención del gobierno por controlar plenamente a la educación como la forma irremplazable para formar a los ciudadanos. (Vásquez de Knauth, 1992)

Durante este período republicano en el que se reorganizaba la educación, inició una gran diferencia intelectual entre liberales y positivistas que perduró hasta el inicio del porfiriato (Tenti, 1999). Gabino Barreda al frente de la expresión positivista construye un proyecto educativo para una escuela laica, científica, generadora de un fondo común de verdades para la sociedad nacional. (Vásquez de Knauth, 1992)

Después de otro gran período de conflagraciones propiciadas por el grupo conservador; en 1967 los liberales vuelven a triunfar con la entrada de Juárez en la Cd. de México el 15 de julio de ese año; y tan solo unos meses después, se dio a conocer la Ley de Instrucción Pública del 2 de diciembre. En ella se establecía “la instrucción gratuita para los pobres y obligatoria en los términos que expondrá el reglamento”. (Vásquez de Knauth, 1992)

Dos años más tarde, fue reformada otorgándole al Estado el derecho de imponer límites a la libertad de enseñanza y de excluir del ámbito educativo a la religión. Durante los siguientes años, se desarrolló plenamente el proyecto positivista de Gabino Barreda en acuerdo con el grupo liberal. (Tenti, 1999)

Una vez más, el Estado fue avanzando en el control de la educación al promulgar la Ley de Adiciones y Reformas el 25 de septiembre de 1873 durante la presidencia de Sebastián Lerdo de Tejada; de ella se planteaba la desaparición de órdenes religiosas. (Vásquez de Knauth, 1992)

Precepto que fue enriquecido con el decreto publicado el 10 de diciembre de 1874, mediante el que se establecía el laicismo en todo el país.

Hasta aquí se considera la actuación en materia legislativa que el gobierno realizó a favor de la educación durante la restauración de la República; la inconmensurable confianza que los liberales tenían en la educación se aprecia en la siguiente frase de Ignacio Manuel Altamirano: “Abrir escuelas por todas partes, con profusión, con impaciencia, casi con exageración”. (Vásquez de Knauth, 1992)

El porfiriato marco una época de estabilidad social y de progreso económico generando las condiciones adecuadas para brindar a la niñez de todo el país la educación básica; con el propósito de lograr a través de ella la democracia y la integración nacional. (Bazant, 1993)

En su primer etapa, el gobierno del Gral. Porfirio Díaz propuso un programa general de educación pública que garantizara el carácter obligatorio, científico y uniforme de la educación primaria.

Con la firme convicción de lograrlo, promulga la Ley de Instrucción Pública en 1888 para extender los márgenes de acción del Estado en materia educativa y además, convoca a congresos pedagógicos por conducto de su ministro de Justicia e Instrucción Pública, Don Joaquín Baranda. (Bazant, 1993)

Durante los veinte años de su ministerio, se configuró el sistema educativo como tal; la fundación de planteles de educación primaria como prioridad, la creación de algunas escuelas de párvulos, el establecimiento de secundarias y colegios preparatorios; así como la creación de la Dirección General de Instrucción en 1896. (Bazant, 1993)

Conforme se delineaba el sistema educativo mexicano, se hace necesario apuntar la influencia que tuvo de modelos extranjeros en su diseño académico; Jean J. Rousseau, Johann H. Pestalozzi, Friedrich Froebel, Johann F. Herbart, Herbert Spencer, entre los más destacados; cuyas concepciones pedagógicas impregnaron el pensamiento del profesor de grupo del siglo XIX. (Meneses, 1983)

Con el inicio del siglo XX, arriba una época de esplendor en materia educativa cuando Don Porfirio aceptó separar a la instrucción del Ministerio de Justicia, y nombra a Justo Sierra como responsable de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes el 16 de mayo de 1905. (Bazant, 1993)

Para Sierra, artífice intelectual de esa propuesta de bifurcación ministerial, “el estado debía asumir la responsabilidad de educar, no simplemente de instruir”; también consideraba necesario buscar en el niño, al hombre físico, moral e intelectual, procurando el desarrollo armónico de sus facultades. En mayo de 1908 se promulga una Ley que condensa el pensamiento educativo de Justo Sierra. (Bazant, 1993)

Aún con los grandes logros obtenidos en materia educativa, infraestructura escolar continuaba siendo insuficiente en el país; las condiciones socioeconómicas y políticas desembocaron en un segundo estallido bélico, exactamente a una centuria después del movimiento insurgente.

El Modelo Educativo que Emana de la Revolución

Al inicio de la segunda década del siglo pasado, la educación el reflejo de la situación que prevalecía en la nación envuelta en el movimiento revolucionario: un verdadero caos; en los siguientes años la problemática se agudizó al observarse la desconexión de la educación con la productividad del mundo laboral y la necesidad de personal preparado para ejercer la docencia. (Instituto de Ciencias de la Educación, 1986)

Concluida la lucha armada, empezó la etapa de la reconstrucción nacional y aunado a ello, la reorientación de la educación que a un siglo de fraguar un sistema nacional, había logrado consolidar con la Constitución promulgada el 5 de febrero de 1917 en su artículo 3º, los siguientes principios: la educación es una función del estado; laica, gratuita y obligatoria. (Instituto de Ciencias de la Educación, 1986)

Apoyándose en esta plataforma inamovible, Álvaro Obregón en su calidad de Presidente de la República mexicana, crea la Secretaría de Educación Pública para asegurar la federación de la educación y para realizar esa colosal empresa, nombra a José Vasconcelos como titular. Estructurar a nivel nacional un aparato de gobierno de esa magnitud, implicó una tarea que dejó bases institucionales que actualmente continúan vigentes. (Instituto de Ciencias de la Educación, 1986)

En esta época, nuevamente se hace presente la influencia de corrientes pedagógicas extranjeras, como la norteamericana de John Dewey para quien “la educación se constituye en un proceso activo, basado en la experiencia y el hacer; un proceso que deje de lado las concepciones ideales del mundo y de la vida y se centre en las

experiencias reales de los alumnos, un proceso práctico y progresivo –educación por la acción–. (Instituto de Ciencias de la Educación, 1986)

Este tipo de pensamiento encajó de manera idónea con el siguiente período de la vida política mexicana, “el callismo”; debido a que Plutarco Elías Calles consideraba que no se trataba ya de educar al pueblo en los ideales humanistas, sino hacer de la educación, un instrumento del progreso y del desarrollo económico. (Instituto de Ciencias de la Educación, 1986)

Posteriormente, continuó el período del “maximato” que abarcó del 1927 a 1933; y se caracterizó por las dificultades económicas que México enfrentó por la depresión norteamericana que derivó en una crisis mundial; situación que motivó manifestaciones de la clase trabajadora en protesta del sistema capitalista. (Instituto de Ciencias de la Educación, 1986)

En este contexto, la Secretaría de Educación Pública enfrentó la problemática de cambiar cinco titulares en ese período de cuatro años. Lo más destacado de esta época es la defensa realizada por Narciso Bassols al defender el carácter laico de la educación y su participación en la reorganización institucional de la Secretaría de Educación Pública; acciones que antecederían a un nuevo intento reformador de la enseñanza: la educación socialista. (Instituto de Ciencias de la Educación, 1986)

Este nuevo modelo tomó auge con la llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia de la República; quien en su ideario propuso reformar planes, programas y textos para ajustarlos a la nueva línea ideológica, coordinar administrativamente la labor escolar en los Estados, liquidar el analfabetismo, combatir el fanatismo religioso, entre otros, ideales; el período de pedagogía socialista abarcó hasta 1945. (Instituto de Ciencias de la Educación, 1986)

Los dos siguientes sexenios de la República mexicana, fueron presididos por dos ilustres veracruzanos, el Lic. Miguel Alemán Valdés y Don Adolfo Ruiz Cortines;

quienes en sus respectivas administraciones fortalecieron la educación primaria mediante la fundación de planteles escolares en todo el territorio nacional.

El sueño tan anhelado de los precursores del Estado mexicano comenzaba a concretarse, la educación elemental comenzaba a estar al alcance del pueblo, principalmente en el medio rural. Los profesores normalistas comenzaban a tener presencia en el sistema educativo, garantizando una mejor preparación pedagógica para desempeñar la noble labor educativa en los lugares más recónditos del país.

Las Nuevas Reformas 1958-1981.

El 18 de Diciembre de 1958, a unos días de haber comenzado su mandato, el Lic. Adolfo López Mateos, en su investidura de Presidente de la República, envió al Congreso de la Unión la iniciativa del Plan de Once Años para la educación básica. (Guzmán, 1974)

Adicionalmente, el Secretario de Educación Pública, Dr. Jaime Torres Bodet, explicó que el Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de Enseñanza Primaria en el país, tenía como objetivo garantizar a todos los niños de México la educación primaria gratuita y obligatoria”; finalmente, en febrero de 1961 entraron en vigor los nuevos programas de educación primaria. (Guzmán, 1974)

En el siguiente sexenio, bajo la administración del Lic. Gustavo Díaz Ordaz, se implementaron los métodos “aprender haciendo” y “enseñar produciendo” que unían la teoría con la práctica con la finalidad de que el alumno se incorporara con una mejor preparación a las actividades productivas.

Esta innovación pedagógica no tuvo el éxito esperado por que de acuerdo a los especialistas, faltó orientación a los profesores de grupo y no hubo el seguimiento adecuado. (Guzmán, 1974)

El Secretario de Educación Pública, Lic. Agustín Yáñez, pretendió, a través de congresos, comisiones y conferencias, llevar a cabo una reforma educativa que en el nivel de educación primaria se trabajaran con mayor profundidad: los contenidos en ciencias, lengua nacional y el desarrollo de habilidades, entre otros aspectos; a pesar de la estatura del Lic. Yáñez, la reforma no logró llevarse a cabo. (Guzmán, 1974)

Transcurrida la década de los 60's, considerada como una etapa de movimientos sociales que marcaron la vida estudiantil en nuestro país (Ávila y Martínez, 1990), inicia una gestión federal con el Lic. Luis Echeverría Álvarez y en la Secretaría de Educación Pública, el Ing. Víctor Bravo Ahuja; el primer paso contundente que dieron en la educación primaria fue en 1971, con la elaboración de los nuevos libros de texto. (Vera, 1991)

Para el período escolar 1974-1975 ya se había renovado completamente el paquete bibliográfico de los seis grados; el nuevo enfoque dejaba atrás la imagen del profesor como transmisor de conocimientos y enfatizaba el desarrollo de habilidades en los niños para que aprendieran a investigar, a comunicarse, saber escuchar, saber razonar y participar en grupo. (Vera, 1991)

A partir de 1970, el Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública, ha mantenido el ideal de “elevar la calidad de la educación” como un eje fundamental del proyecto modernizador de la educación; esta política de Estado fue ampliamente desarrollada por el gobierno de José López Portillo mediante la implantación de proyectos estratégicos que fortalecieron la educación primaria en nuestro país. (Vera, 1991)

Las Políticas Educativas Contemporáneas 1982-1999.

Los tres últimos gobiernos sexenales del milenio pasado, implementaron en nuestro país una nueva política de Estado que armonizara con el proceso internacional de globalización económica: el acceso a nuevos flujos de capital de inversión, a los mercados mundiales de exportación y a la adopción de nuevas tecnologías. (Roett, 1991)

Uno de los distintivos pedagógicos del período del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, fue el programa integrado para primero y segundo grados de educación primaria; que se caracterizó por iniciar la clase con un módulo que correspondía a un tema preestablecido y en torno a él, se integraban los contenidos de las diferentes asignaturas. (Roett, 1991)

Desafortunadamente, fue poco aplicado por los profesores, quienes se preocupaban más por enseñar a leer, a escribir y a hacer cuentas. En relación a la asignatura de español en primer grado, se considero un extraordinario avance académico, la introducción del método global de análisis estructural que consideraba el sincretismo del niño, como la base para la enseñanza de la lecto-escritura.

Con el neoliberalismo sustentado plenamente la política económica del país, el gobierno del Lic. Carlos Salinas de Gortari se distinguió en el ámbito educativo por aplicar el Programa Nacional de Modernización Educativa mediante el cual se llevó a cabo una descentralización del sistema educativo que hasta la fecha no ha podido concretarse. (Roett, 1991)

En ese marco, se realizó un ajuste simplificador a los planes y programas de estudio del nivel primario y al mismo tiempo, se recomendó el constructivismo como el enfoque más apropiado para abordar el programa ajustado; mismo que no fue aceptado ni aplicado por los docentes frente a grupo, por considerarlo ajeno a nuestra realidad sociocultural como nación.

Considerado un sexenio totalmente tecnócrata, presidido por el Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León, quien fuera Secretario de Educación Pública en el período anterior, se caracterizó por brindar continuidad a la mayor parte de las políticas que en materia educativa, él mismo había emprendido como titular del ramo en el sexenio anterior. (Roett, 1991)

Una de sus principales acciones fue la de otorgar el carácter oficial a la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita y de las matemáticas mediante la incorporación de los ficheros de actividades de español y de matemáticas por ciclo escolar; se inició con primero y segundo, y así sucesivamente.

Una Era de Cambio: 2000-2009.

El rasgo distintivo del mandato del Lic. Vicente Fox Quezada en educación primaria lo representó “Enciclomedia”; un proyecto educativo que incorpora de manera formal la computadora con un software especial y el “cañón”, como recursos didácticos de uso permanente en la práctica docente de 5° y 6° grados. (SEP, 2002)

La falta de capacitación suficiente de los docentes en informática pero, principalmente la actitud de resistencia al cambio; afectó el éxito de esta incorporación oficial de las tecnologías de la información y de la comunicación a la práctica educativa.

Realmente el sexenio en general, no implicó una reforma de fondo en el terreno educativo; lo que principalmente se hizo fue: fortalecer la actualización magisterial como detonante de la práctica educativa. En la actual administración federal, nuevamente se presenta a los docentes de educación básica, un modelo educativo de manufactura extranjera como la alternativa pedagógica idónea para elevar la calidad de la educación; su nombre “Educación basada en Competencias”. (SEP, 2008)

Al inicio del presente ciclo escolar se comenzó a impartir un diplomado sobre la educación basada en competencias, dirigido a los profesores de 1° y 6° grados de educación primaria; los primeros módulos fueron abordados durante las dos primeras semanas del período de actividades en las escuelas, los siguientes contenidos los cursarán a lo largo del año. (SEP, 2008)

Las expectativas son importantes con respecto a este modelo, como suele suceder al inicio de cada reforma educativa; los resultados estarán a la vista en un mediano plazo.

Conclusiones

La construcción del Estado mexicano ha representado un proceso lento y accidentado, afectado profundamente por intereses ideológicos, económicos y políticos, tanto internos como externos de la vida nacional.

Consecuentemente, el sistema educativo de nuestro país ha estado supeditado a esa evolución dramática, matizada de movimientos bélicos y sublevaciones populares.

“Quien no conoce su historia, está condenado a repetirla”

Este aforismo refleja claramente la importancia de que el docente tenga un panorama general de la historia del sistema educativo de México; con la finalidad de incorporar en su saber los factores que han influido en la configuración de este intrincado aparato administrativo del Estado.

En la medida que se conozca este referente histórico, se tendrá la posibilidad de realizar análisis comparativos que permitan comprender causas y efectos de los sucesos históricos más relevantes en el ámbito de la educación mexicana.

Con esos saberes adquirirá elementos teóricos que sustenten propuestas innovadoras encaminadas a una mejora de la práctica educativa, desde la perspectiva de la histórica de la educación primaria mexicana.

Bibliografía

- Alighiero, Manacorda Mario. (1976). *Los problemas de la Instrucción en las democracias burguesas*. México: Siglo XXI.
- Alighiero, Manacorda Mario. (1976). *Propuestas y actuaciones en la escuela estatal*. México: Siglo XXI.
- Bazant, Mílada. (1993). *La popularidad del magisterio*. México: el Colegio de México.
- Bolaños Martínez, Raúl. (1981). *Los orígenes de la Educación Pública en México*. México: FCE-SEP.
- Guzmán, José Teódulo.(1974). *Revisión de actividades del sistema educativo nacional durante el sexenio 1958-1970*. México: Gernika.
- Instituto de Ciencias de la Educación. (1986). *Modelo de la Revolución (1911-1952)*. México: Sección 38 del SNTE.
- Larroyo Francisco. (1986). *El proceso del neohumanismo*. México: Porrúa.
- Lira, Andrés. (1984). *Las opciones políticas en el Estado liberal mexicano, 1853-1910*. México: Porrúa.
- Meneses, Ernesto. (1983). *Los modelos europeos de la educación nacional*. México: Porrúa
- Mora Forero, Jorge. (1979). *Los maestros y la práctica de la educación socialista*. México: el Colegio de México.
- Roett, Riordan. (1991). *Las alternativas estratégicas de México en un cambiante sistema mundial: Cuatro opciones, cuatro ironías*. México: Siglo XXI.
- Tenti, Emilio. (1999). *Ideología y política educativa del liberalismo en el poder*. México: Pax.
- Vázquez de Knauth, Josefina. (1992). *La República Restaurada y la Educación. Un intento de victoria definitiva*. México: el Colegio de México.
- Vera, Rosa. (1991). *Reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976*. México: SEP Nueva Imagen.

El estudio de la matemática educativa y los factores que han provocado fobia y aversión por esta disciplina

Juan José García Díaz

Resumen

El contenido del presente trabajo expone una serie de reflexiones en alusión a la matemática educativa, denotando su conformación mediante un análisis explicativo de las partes que la conforman, así como los actores principales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente, el alumno y el conocimiento. Se detallan los factores que se presentan en las personas (alumnos) que tuvieron a través de su vida escolar, alguna mala experiencia en su interacción con la matemática educativa, así como la sintomatología derivada de estos, se emite una serie de recomendaciones para preparar al docente en vista de las nuevas generaciones.

Introducción

Algunas situaciones o casos comunes, que el autor del presente trabajo, se ha encontrado a través de su carrera docente con los alumnos, es que ha notado que desde temprana edad, se les inculca primeramente a conocer los números por medio del recitado, luego viene el conteo y después se va descubriendo poco a poco el sistema numérico, este sistema que valdría la pena decir que es posicional y un tanto cerrado o hermético, desde el punto de vista de su escritura.

Desde su lectura funciona así: Cuando se escribe 435, se lee cuatrocientos treinta y cinco. La lectura no es posicional. Si lo fuera se debería leer: cuatro, tres, cinco. Pero, no se lee así. La enunciación de un número implica las descomposiciones aditivas, multiplicativas o ambas al mismo tiempo. La numeración hablada supone siempre una operación aritmética.

En algunos casos se emplea la adición, por ejemplo 1,005. “mil cinco”. Es de manera representativa $1,000 + 5$ y, a veces se emplea una multiplicación: 7,000, es “siete mil”. Esto es $7 \times 1,000$. O bien ambas: 4,800, “cuatro mil ochocientos” es $4 \times 1,000 + 8 \times 100$.

Por otra parte la conjunción “Y”, que representa lingüísticamente la adición, solo aparece cuando se trata de reunir decenas y unidades, y no entre centenas y unidades. Por ejemplo: se lee treinta y cinco, pero no trescientos y cinco. Además los números 11, 12, 13, 14, 15, se leen once, doce, trece, catorce y quince. No haciendo mención a la formación de los mismos. Esto hace que muchos niños los lean como “diez y uno”, “diez y dos”, etc. ¿Qué curioso?

Por otro lado, no es común oír decir a alguien, que nunca le ha gustado la fisiología, la literatura o la psicología. Es innegable que estas ciencias o materias no entusiasman a todo el mundo, pero se debe de entender que algunos cuantos si lo hagan. En cambio, las matemáticas y otras materias con gran contenido matemático, como la física, la química o la mecánica, parecen provocar no sólo indiferencia sino auténtica antipatía.

¿Cuál será el motivo especial, que provoca que la gente abandone las matemáticas en cuanto puede y las recuerden con cierto temor o apatía durante el resto de su vida?

Puede ser el hecho, de que la gente las considere poco atractivas, no se debe tanto a las matemáticas en sí, sino a la experiencia vivida en las clases de matemáticas, y esto resulta más fácil de entender. Como las matemáticas se basan continuamente sobre sí mismas, es importante tenerlas al día a lo largo de todo el aprendizaje.

Por ejemplo, si no se da muy bien la multiplicación de números con dos dígitos, entonces es fácil que no se tenga una buena percepción de la ley distributiva. Sin esto no habría cierta comodidad al multiplicar los paréntesis de una expresión como la siguiente: $(x + 4)(x + 13)$, y entonces existirá cierta incapacidad de entender bien las ecuaciones de primero y segundo grado, y si no se entienden estas, pues no habría cabida para los determinantes.

De alguna manera hay que estar actualizado, pues de vez en cuando se introduce una idea nueva de gran importancia y puede ser mucho más sofisticada que las que la precedieron, y con cada una de ellas aparece la posibilidad de quedarse atrás.

Temas como ejemplos, serían tratar con los números negativos, los números complejos, la trigonometría, el uso de potencias, los logaritmos y los inicios del análisis matemático. Quienes no estén preparados para dar este cambio de conceptos, pues los invadirá la inseguridad en todas las matemáticas basadas en ellos. Poco a poco se acostumbran a entender sólo a medias lo que se explica en clase y, tras unos pocos pasos más en falso, comprueban que incluso la comprensión a medias queda fuera de su alcance. Mientras, ven que otros compañeros del aula siguen el ritmo sin ninguna dificultad. No es de extrañar que las clases de matemáticas se conviertan para mucha gente en una mala experiencia (Glowers, 2001).

¿Será normal esta circunstancia? O ¿las personas ya “nacen” de algún modo anti-matemáticos? El autor de este trabajo considera que cualquier persona que reciba clases personales o particulares de matemáticas desde muy temprana edad, por parte de una persona capaz, competente y entusiasta por la materia, crecerá gustándole esta disciplina. Esto obviamente no es como para hacer una reforma educativa, pero queda como sugerencia para mejorar un poco la enseñanza de las matemáticas.

Matemática educativa y su desarrollo en México mediante unos breves antecedentes.

Antes de adentrarse en el tema, se debe de establecer como menciona Waldegg (1989) que el campo de la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, es una actividad conocida en los países anglosajones como investigación en educación matemática y en otros países europeos como Francia, se considera como investigación en didáctica de las matemáticas, es en México donde se adopta el termino de matemática educativa, donde ya existen tendencias, trabajos y actividades en relación a este objeto de estudio.

La matemática está bien sustentada (Collette 1998) por la participación a lo largo de los años de los grandes matemáticos como Euclides, Arquímedes, Descartes, Newton, Leibniz, Euler, Gauss, Cauchy, Riemann, Weierstrass, Dedekind, Cantor, Hilbert y tantos otros más, pensada como una actividad científica, pero como actividad educativa presenta dos vertientes: la matemática vinculada a la actividad de enseñar y la matemática asociada a la tarea de aprender.

Si la matemática es el objeto de la enseñanza del docente, la intensión de sus acciones consiste en hacer partícipe a las nuevas generaciones de una parte, previamente seleccionada, del conocimiento científico matemático; eligiendo para ello los medios y procedimientos adecuados.

Cuando la matemática es el objeto de aprendizaje del alumno; la meta es construir activamente un significado propio de los diversos temas matemáticos que le permitan; en un momento dado; utilizarlo de manera adecuada en su formación y en su vida personal.

Pero ciertamente es una rama joven del saber: comparada con otras ciencias, como las matemáticas o la física que tienen siglos de desarrollo, la educación matemática está en su primera infancia; pero aun es joven si se le compara con otras disciplinas más recientes como la psicología; esta última le lleva alrededor de un siglo de ventaja. A causa de esta juventud, el sistema de objetivos, metodologías y criterios para validar el conocimiento de la educación matemática, presenta todavía excesiva variabilidad y poco consenso. Adicionalmente, el papel que juega con respecto a las otras ciencias "establecidas" está todavía en discusión.

Las últimas tres décadas han visto crecer y consolidarse grupos en todo el mundo dedicados a la investigación de los problemas asociados a la enseñanza y al aprendizaje de las matemáticas, así como al desarrollo de productos de "aplicación" de los resultados de las investigaciones que permiten contribuir en la solución de estos problemas (Waldegg 1989).

Se debe de entender cómo la formulación de los "problemas básicos", tanto en la orientación, en el fundamento, en la metodología y la organización de la educación matemática como disciplina, a continuación se enlistan estos elementos:

La demostración, la resolución de problemas, la formación y desarrollo del docente, el aprendizaje matemático en edad temprana, la geometría, los factores afectivos y las creencias, el álgebra, el pensamiento matemático avanzado, los estudios socioculturales, los números racionales, no menos importante la evaluación y el conocimiento del docente sobre el pensamiento del joven alumno.

Para comprender mejor cómo se ha problematizado el estatuto de la educación matemática en México, conviene revisar su historia y su desarrollo desde los años setenta, fecha en la que se ubican oficialmente sus orígenes institucionales.

Si bien el arranque de la investigación en educación matemática en México se sitúa a finales de los setenta con la creación de la sección de matemática educativa en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav), no es sino a partir de la década de los ochenta que se puede apreciar avances significativos en el campo, según los siguientes indicadores.

- Al menos 16 grupos de investigación consolidados laborando regularmente en diversas instituciones en todo el país.
- Más de 300 egresados de programas de especialización o posgrado de investigación educativa.
- 5 publicaciones periódicas especializadas con más de años de antigüedad.
- Organización y/o participación regular en diversos eventos nacionales e internacionales.
- Intervención en asociaciones y sociedades de educadores de la matemática nacional e internacionales.

Así, en los estudios correspondientes al nivel de secundaria se empiezan a definir las

disciplinas pero todavía están presentes algunos aspectos más generales del desarrollo individual, como son la resolución de problemas, el razonamiento matemático, el desarrollo de habilidades matemáticas, etc., mientras que en los estudios correspondientes al nivel superior, el trabajo está totalmente determinado por el contenido matemático definido de acuerdo con la división disciplinaria clásica. Así, para los niveles medio y superior, las temáticas abordadas son las siguientes disciplinas: álgebra, geometría, cálculo-análisis y probabilidad.

Campos temáticos en nivel medio superior: razonamiento matemático, cultura y comunicación en el aula, resolución de problemas, habilidades matemáticas, desarrollo curricular, estudios de diagnóstico, evaluación de material didáctico.

En lo que se refiere a las disciplinas, los desarrollos más importantes están concentrados, por una parte, en el álgebra (principalmente para los niveles medios) y, por la otra, en el cálculo (en los niveles medio superior y superior), lo que no es del todo extraño, ya que estas temáticas son las que mayor peso tienen en el curriculum de estos niveles escolares. Los trabajos varían en el tiempo, en lo que se refiere a los aspectos que atraen la atención de los investigadores: hacia el inicio de la década de los ochenta se ve un gran interés en el análisis del curriculum, el diseño y el desarrollo curricular y el análisis de textos en ambas disciplinas (álgebra y cálculo).

El interés evoluciona en el álgebra hacia un enfoque conceptualista primero, después hacia los estudios de errores, para desembocar en los estudios sobre la adquisición del lenguaje algebraico y el uso de ambientes computacionales, para finales de la década. No obstante, el interés por los estudios curriculares renace en el álgebra en los últimos años a causa de las reformas educativas en el país.

Por lo que respecta al cálculo, se pueden identificar dos tendencias que han tomado forma a principios de la década de los noventa, abandonándose los intereses curriculares iniciales. Ambas tendencias se caracterizan por un enfoque conceptualista en la investigación: la primera está centrada en el aprendizaje de conceptos y la

segunda en su enseñanza. Desde luego, el objeto de estudio son los conceptos básicos del cálculo: derivada, integral, función, variable, continuidad, número real e infinito.

Las discusiones sobre la naturaleza de la educación matemática se iniciaron en México, cuando la disciplina alcanzó una cierta masa crítica de investigadores, de métodos y de temáticas. Correspondió a Carlos Imaz, uno de los pioneros de esta disciplina, abrir oficialmente la discusión, proponiendo una "primera concepción global y esquemática del área de matemática educativa....que pueda servir de catalizador hacia otras más amplias" (Imaz, 1987: 267).

En Waldegg (1989) se propone una definición de la disciplina a partir de su objeto de estudio, señalando como principal objetivo de la educación matemática el desarrollo de un cuerpo teórico de conocimientos que expliquen y, por lo tanto, permitan modificar los procesos educativos de la matemática.

Se resalta el hecho de que, a pesar de que la Educación Matemática tiene una gran intersección con las ciencias de la educación, la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, hereda la especificidad de esta última.

Retomando uno de los puntos anteriormente mencionados, la matemática educativa trata de caracterizar un fenómeno tan complejo como es la enseñanza de las matemáticas, es una disciplina que se ocupa del estudio de los fenómenos didácticos ligados al saber matemático.

Por otra parte, describir la enseñanza de las matemáticas es una tarea ardua, imposible de agotar. Por ello, para mirar la enseñanza se requiere una perspectiva específica que permita enfocar aspectos particulares.

Con lo anterior se han presentado diversos fenómenos que se relacionan con la transmisión del conocimiento matemático y que forman parte de la matemática educativa, donde se observa que el bajo aprovechamiento de los alumnos, respecto a

las materias de matemáticas y la deserción escolar en diferentes niveles educativos es multifactorial, en el siguiente apartado se tratara más específicamente.

Actualmente existen muchísimas ramas distintas de la matemática, la sociedad americana de matemáticas es capaz de distinguir hasta 5000 ramas distintas. Sin embargo, todas estas ramas se pueden clasificar de forma general en 7 grandes grupos:

1. La aritmética y la teoría de números: Estas ramas estudian las estructuras de los números y del proceso de contar.
2. La geometría: Esta rama estudia las estructuras de las formas.
3. El cálculo: Esta rama permite tratar las estructuras del movimiento.
4. La lógica: Esta rama estudia las estructuras del razonamiento.
5. La estadística y la teoría de la probabilidad: Estas ramas tratan de las estructuras del azar.
6. La teoría de grupos: Esta rama estudia las estructuras de la simetría.
7. La topología: Esta rama estudia las estructuras de la proximidad y de la posición.

Fuente: El lenguaje de las matemáticas. Keith Devlin.

En esta clasificación hay una palabra que se repite continuamente y es la palabra "estructura". Esta palabra se debe de entender como un conjunto de relaciones abstractas que comprenden y permiten el estudio de los números, de las formas, del movimiento, del razonamiento lógico, del azar, de la posición, de la simetría o de la proximidad, pueden ser reales o imaginarias, visuales o mentales, estáticas o dinámicas, cualitativas o cuantitativas, útiles o solo con un interés recreativo. Pueden tener su origen en el mundo físico, en las profundidades del espacio y del tiempo o provenir exclusivamente de la actividad de la mente humana.

Fobia y aversión hacia el estudio de la matemática educativa.

De acuerdo con la anterior clasificación, es fácil de suponer a estas alturas, como se viene plasmando a lo largo del presente trabajo, que algunos alumnos o personas presenten la siguiente sintomatología:

Un matemafofo es una persona que les tiene fobia a las matemáticas. El matemafofo está plenamente convencido que los genes matemáticos existen. Puede leer una novela de corrido, pero no es capaz de mantener su concentración en un texto técnico-matemático durante más de dos minutos.

Si es cierto que el matemafofo piensa que los genes matemáticos existen y si sus padres son matemafofos, entonces no hay solución; el pobre muchacho estará convencido desde pequeño que no nació para las matemáticas.

La fobia a las matemáticas no es una enfermedad genética. Los padres no tienen más que aceptar que su hijo no nació para las matemáticas y que por consiguiente, en vez de ser ingeniero o economista va a ser abogado, psicopedagogo o médico.

Los genes matemáticos no existen. Ésta es una posición filosófica particular con respecto a las capacidades del individuo, que surge de la posición según la cual desde el punto de vista biológico, todos los seres humanos son iguales mentalmente en el momento de nacer, y las capacidades y prejuicios propios son consecuencia de su desarrollo como personas.

Un grupo de investigadores ha descubierto algo que, para algunas personas, el simple hecho de ver la portada de un libro de matemáticas puede ser tan doloroso como poner la mano en una estufa ardiendo. Del mismo modo, la espera en el aula antes de empezar el examen de álgebra o inclusive antes que llegue el docente de matemáticas, también genera ansiedad. Las personas que sufren de esta ansiedad hacen que el cerebro desencadene una respuesta similar al dolor físico.

“Niveles altos de ansiedad matemática, predicen una mayor activación en la ínsula dorsal posterior, una región de la corteza cerebral relacionada con el dolor cuando se anticipa una tarea matemática”, resumen los investigadores.

Sin embargo, los niveles de ansiedad matemática no se asociaron con ninguna actividad cerebral cuando los voluntarios estaban haciendo los ejercicios.

“Esa ansiedad en la infancia puede afectar a la educación posterior y a la elección de una carrera universitaria u otra”, advirtió Amy Devine, investigadora del Centro para la Neurociencia en Educación de la Universidad de Cambridge, en Reino Unido. (fuente: www.redem.org)

La fobia a las matemáticas afecta a niños y adultos por igual.

Por otro lado, quienes sufren de ansiedad hacia la matemática creen que no son capaces de realizar actividades o asistir a clases que contengan matemática. Con frecuencia los alumnos eligen su carrera basándose en cuánta matemática tiene.

Este no es un problema intelectual sino emocional, cuyas raíces son una enseñanza inadecuada de la matemática o experiencias negativas asociadas a ella (la mayoría ha tenido una experiencia humillante al ser llamado forzosamente al pizarrón para resolver un problema).

Estas circunstancias pueden llevar al estudiante a creer que es de algún modo deficiente en sus capacidades matemáticas. Esta creencia conducirá a un pobre desempeño en pruebas y cursos en general, lo cual conducirá a confirmar esas creencias en su ineptitud.

Este fenómeno se conoce en psicología como la "profecía auto cumplida". El resultado es un círculo vicioso, la ansiedad hacia la matemática obstaculiza el camino del

aprendizaje, conduciendo a una disminución de la autoconfianza en la capacidad para resolver incluso aritmética simple.

Esta ansiedad es una respuesta aprendida, y no un reflejo de la verdadera capacidad matemática de la persona. Estas son algunas fobias matemáticas: obtenidas de <http://teleobjetivo.monteagudo.net/archives/2007/12/03/fobiamat/>

Triscaidecafobia: Fobia al número trece. Es muy habitual que los hoteles, las torres de oficinas y/o departamentos no tengan piso 13, o que los aviones no tengan la fila 13. El motivo es la superstición en torno a este número, considerado culturalmente como portador de mala suerte. En muchos casos, la superstición llega a convertirse en una auténtica enfermedad y quien la padece evitará a toda costa entrar en contacto con este número.

Tetrafobia: Fobia al número cuatro. En los países orientales (China, Japón, Corea, ...) el número de la mala suerte es el cuatro, así que la Tetrafobia es el equivalente oriental de la propia Triscaidecafobia. Así, en China es habitual que los hoteles no tengan cuarto piso.

Hexakosioihexekontahehexafobia: Fobia al 666. El 666 está considerado el número del anticristo, así que mucha gente le ha desarrollado verdadera fobia. El caso más conocido es el de Ronald Reagan, que hizo cambiar el número de su domicilio de 666 a 668.

Aritmofobia: Miedo en general a los números. Quién la padece, le tiene un miedo irracional a los números; esta fobia se podría considerar un caso extremo de manía a las matemáticas.

En el mismo sentido existe el término aversión, este término es aquel que se utiliza para referirse a un sentimiento negativo que una persona puede tener respecto de otra persona, de un objeto, de una situación o de la matemática misma. La aversión, a

diferencia de otros sentimientos negativos, se basa en cierta irracionalidad o en cierta falta de dominio que la persona tiene sobre esa sensación. En realidad, la mayoría de las sensaciones o sentimientos negativos esconden cierta irracionalidad o trabajan sobre la mente a nivel inconsciente, por lo cual no es fácil, como en el caso de la aversión, descifrar completamente a qué se deben. Fuente: www.teleobjetivo.org/blog/fobia-a-las-matematicas.html

La idea de aversión se diferencia, por ejemplo de la idea de repudio, ya que esta última suele relacionarse con cierta elección consiente de la persona sobre el objeto que genera malestar (por ejemplo, cuando se repudia a las personas que maltratan a los animales). Sin embargo, la aversión da una idea de un sentimiento interno que la persona no sabe y que ni puede explicar bien además de que no lo puede controlar, por lo cual surge cada vez que se piensa en el objeto de disgusto en cuestión.

Todas las personas presentan en mayor o menor medida algún grado de aversión, destinada hacia algo o alguien: algún alimento, algún insecto, algún tipo de personalidad, algún acto o circunstancia, pero cuando la presenta directamente hacia el cálculo, manejo de números y abstracciones se denomina aversión pedagógica matemática. Esto no significa necesariamente que la persona no pueda vivir normalmente con esa aversión.

Sin embargo, hay casos en los que esa aversión es inexplicable y la persona no puede controlar efectivamente su sensación de malestar o disgusto por lo cual se ve confrontada a sufrir o a evitar situaciones en las que ese objeto de aversión aparezca.

En muchos casos, la aversión se puede convertir en una obsesión o manía y podría dificultar seriamente la vida de una persona.

(fuente:<http://www.definicionabc.com/general/aversion.php#ixzz2pkrzqdn1>)

Factores que causan estas antipatías al estudio de la matemática educativa.

Indudablemente no debe de ser fácil padecer alguno de los síntomas antes descritos, pero ¿qué consecuencias o factores se derivan? Ciertamente uno es el rechazo categórico, pues desde niños el estudio se presenta de manera impositiva aunado a una evaluación profundamente punitiva. En ese sentido al rechazo también, y la poca motivación expresada por los docentes para asumir con responsabilidad su participación en cursos de formación docente, talleres, seminario o foros para la mejora de su práctica docente en esta disciplina.

Así mismo los mitos, tabúes y falsas creencias que sobre la matemática y su didáctica se ciernen, son prejuicios que no son objeto de discusión pedagógica por las autoridades escolares. Debido a esto, tantos alumnos que ingresan a la educación superior a enfrentar una carrera profesional, a partir de una experiencia escolar cargada de desinformación matemática, imprecisiones en el pensamiento lógico-matemático y carente de identidad matemática, produciendo así una profunda predisposición negativa.

En ese mismo orden, una enseñanza de la matemática sin sentido, sin vinculación con la vida, desconectada de la realidad del joven alumno, afecta su particular razonamiento lógico-matemático, pues el denota a un profesor metido en sus monólogos con el pizarrón, demostraciones solo para él y nadie más, ignorando a los alumnos que solo le ven su espalda.

Es bien sabido que la matemática educativa es espinosa y compleja, tanto para aprender como para aprender a enseñarla, esto genera una exclusión social al contribuir a expulsar del sistema escolar a los alumnos a los que en determinados casos, le será negada su preparación profesional para el desempeño ocupacional posterior, otra situación que se desprende es la deserción escolar al sentirse en un ambiente de rechazo lento y paulatino que va desembocando en desencanto, desinterés y falta de motivación por la matemática.

Resulta difícil entender bien para algunos, porque la matemática es muy importante actualmente, si se tiene presente a las divisiones de tres cifras, las raíces cuadas y las integrales triples; al no tener gusto por los números y los cálculos, se dice que son personas anuméricas, pues se debe de considerar que lo que más causa ruido al hacer esta investigación, es que se ha separado a la mayoría de la gente de la función más importante de la matemática: enseñar a razonar, a desarrollar su pensamiento lógico matemático; a evaluar y a escoger. Y los matemáticos tienen alguna culpa de esto, pues es un error pensar que las matemáticas son solo para los matemáticos.

Menciona Allen, Jhon (1990) que una persona anumérica es aquella que desde el punto de vista de las matemáticas es analfabeta, independientemente de su capacidad para desenvolverse en otros campos y de su nivel de formación, pues no tan fácil podrá digerir por ejemplo, que la agricultura apareció hace unos 300 mil millones de segundos (diez mil años), la escritura hace unos 150 mil millones de segundos y la música rock tan solo unos mil millones de segundos. Que el precio del pan suba un 6% no significa que los autos vayan a subir también un 6%.

Si una empresa crece hasta un tamaño veinte veces mayor que el que tenía al empezar, las proporciones relativas a sus distintos departamentos no tienen por qué seguir siendo las mismas.

Para poder tomar decisiones acertadas en la compleja sociedad del conocimiento, es muy útil pensar en las matemáticas. Las personas anuméricas tienen una marcada tendencia a personalizar: su imagen de la realidad, pues está deformada por sus propias experiencias, que la impulsan a no tener el gusto por la matemática.

Conclusiones

Partiendo de la siguiente pregunta: ¿Cómo se enseña y cómo se aprende la matemática hoy?, Se tendría como respuesta que los alumnos culpan a la mala enseñanza de los docentes de la escuela, los docentes al poco interés y estudio por parte de los alumnos, la sociedad culpa al sistema educativo y el sistema educativo culpa a.. o más bien ¿debería de reformarse?.

¿Será cierto que los alumnos no estudian lo suficiente?. Porque también se podría pensar que los contenidos no se adaptan a su edad, o tal vez los docentes solo transmiten los conocimientos sin la debida motivación y no la enseñan de manera comprensiva, pues el alumno debe de entender y comprender qué herramientas son necesarias para resolver ciertos problemas y distinguirlos de otros, que emplean otras herramientas y procedimientos. Pueden presentar datos de más o de menos, una, varias o ninguna solución, establecer que tiene la posibilidad de buscar; crear y validar un procedimiento y la solución.

La inteligencia lógico matemática es otra cuestión ineludible, pues tiene que ver con la habilidad de procesar y pensar en términos de números, y la capacidad de emplear el razonamiento lógico. Pero este tipo de inteligencia va más allá, pues establece la capacidad de entender y manejar conceptos abstractos en la lógica de forma esquemática (el cálculo; las cuantificaciones, proposiciones etc.) y la técnica (habilidad práctica para el manejo de procedimientos matemáticos).

Todas las personas tienen la capacidad de desarrollar este tipo de inteligencia, este desarrollo depende de la estimulación recibida, pues esta capacidad se puede y se debe de entrenar, con una adecuada motivación a temprana edad, se consiguen importantes logros y beneficios.

La inteligencia lógico matemática según Blanco, Hilbert (2011) contribuye a:

- Desarrollo del pensamiento y de la inteligencia.

- Capacidad de solucionar problemas en diferentes ámbitos de la vida, formulando hipótesis y estableciendo predicciones.
- Fomenta la capacidad de razonar, sobre las metas y la forma de planificar para conseguirlo.
- Permite establecer relaciones entre diferentes conceptos y llegar a una comprensión más profunda.
- Proporciona orden y sentido a las acciones y/o decisiones.

Al adentrarse en el estudio de la matemática, el texto de los axiomas, postulados, teorías y los problemas matemáticos, se deben de leer varias veces para lograr su comprensión. Al menos que se conozca el significado de los conceptos, es imposible comprender el significado del texto. Algunos de los conceptos son conocidos y en muchos casos cada texto trae otros nuevos. Por consiguiente es necesario conocer (sobre todo comprender el significado de cada uno de estos nuevos conceptos).

Por otra parte, en la mayoría de los casos el texto también involucra resultados. Los resultados son afirmaciones acerca de los objetos matemáticos representados por los conceptos. Estos resultados son el conjunto de afirmaciones verdaderas acerca de estos objetos. Cada uno de los resultados tiene una justificación. Para la mayoría de los cursos de matemáticas es necesario reproducir estas justificaciones, pues al poder interpretarlos se entiende el alcance de los mismos.

Otro punto importante es que los textos presentan técnicas. Las técnicas se refieren en general, a maneras de resolver problemas. Las técnicas no aparecen de la nada, son consecuencia lógica tanto de los conceptos como de los resultados que se han presentado en el discurso. Muestran la forma práctica en que se pueden utilizar los conceptos y los resultados y, por consiguiente, dependen directamente de ellos.

En cuanto a los ejemplos, el texto del problema presenta instancias particulares, ya sea de los conceptos que se han introducido o de las técnicas por medio de las cuales se pueden resolver problemas. Y finalmente, los ejercicios.

Estas características además de la forma de enseñar y la forma de aprender que encierra la matemática educativa, parecen indicar que si bien éstas son "creadas" por la

mente del hombre y ciertas características de las mismas (como la notación simbólica) son sin duda una invención humana, las estructuras a las que representan, relacionan y cuantifican correctamente para explicar el comportamiento del mundo físico.

Para buscar una mejor comprensión y reforzar la manera de enseñar y aprender, es conveniente adentrarse en el diseño de unidades didácticas, buscar diseños de situaciones problema que proporcionen experiencias significativas, efectuar cambios metodológicos en el aula, buscar literatura actualizada, hacer partícipe al alumno a que descubra sus avances de una manera clara y amena, motivarlo de manera positiva a través de la resolución de ejercicios acordes, que el establezca poder quitar el velo de la creencia impositiva, de la negativa y el conformismo derrotador del estudio de la matemática.

Bibliografía

- Allen Paulos, Jhon. (1990). *El hombre anumérico*. España: Tusquets editores.
- Blanco Álvarez, Hilbert. (2009). La postura sociocultural de la educación matemática y sus implicaciones en la escuela. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*, vol. 23, núm. 59, pp. 59-66.
- Collette, Jean-Paul. (1998). *Historia de las matemáticas, vol. 1*. España: Siglo veintiuno editores.
- Devlin, Keith. (2002). *El lenguaje de las matemáticas*. España: Ma non troppo.
- Gowers, Timothy. (2008). Matemáticas. Una breve introducción. Alianza editorial. *Revista Iberoamericana de educación matemática*, número 15, página 6.
- <http://teleobjetivo.monteagudo.net/archives/2007/12/03/fobiamat/>
- <http://www.redem.org/articulos/fobias/marysolorzano/>
- <http://www.definicionabc.com/general/aversion.php#ixzz2pkrzqdn1>
- Imaz, Carlos. (1987). ¿Qué es la matemática educativa? *Memorias de la I Reunión Centroamericana y del Caribe sobre Formación de Profesores e Investigación en Matemática Educativa*. pp. 267-272. Mérida, Yuc.,
- José, Pedro. (2005). La educación matemática como factor de deserción escolar y exclusión social. *Revista venezolana de educación (Educere)* v.9 n.29 Mérida.
- Waldegg, Guillermina. (1989). La evaluación del trabajo académico en Matemática Educativa. *Avance y Perspectiva* 39, vol. 8, pp. 53-56.

Las Redes Sociales en la Educación

Javier Alfredo Chavarría Nájera

Resumen

La Internet está cada vez más al alcance de la población de México. En su mayoría los usuarios son jóvenes entre los 14 y 24 años de edad. Uno de los recursos con mayor número de usuarios son las redes sociales. Las características de las redes sociales permiten establecer canales efectivos de comunicación para apoyar la labor del docente en los distintos aspectos del acto educativo.

Introducción.

El auge que en la actualidad tienen las redes sociales como un medio de comunicación mediante el cual las personas se informan y toman sus decisiones propicia nuevas oportunidades para establecer canales de comunicación efectiva entre los usuarios, típicamente jóvenes en edad escolar, de este tipo particular de las tecnologías de la información.

Una de las áreas donde es más deseable el establecimiento de canales efectivos de comunicación es en el proceso enseñanza-aprendizaje, en su modalidad presencial y a distancia, y actividades relacionadas como la evaluación y la orientación educativa.

Se presentan el uso de las redes sociales propicias para el apoyo de la actividad docente en la educación a distancia y la orientación educativa.

Las Redes Sociales en México.

Los usuarios de internet en México se incrementan año con año. Según un estudio de la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) en el año 2012 eran 42.1 millones de mexicanos los que de alguna manera tenían acceso a internet, con un incremento de más del 50% en tan solo 6 años (ver figura 1).

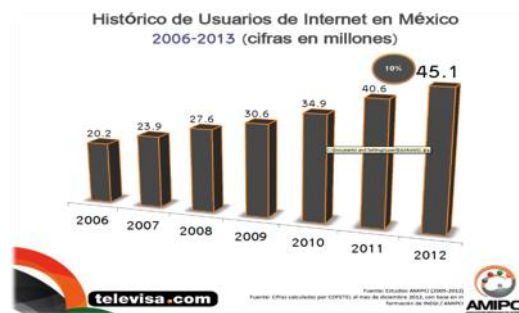


Fig. 1 Histórico de usuarios de Internet en México. Fuente: AMIPCI.

Típicamente el usuario de internet es adolescente o adulto joven, entre los 12 y los 34 años de edad, características que coinciden con las personas en edad escolar de nivel medio, medio superior o superior.

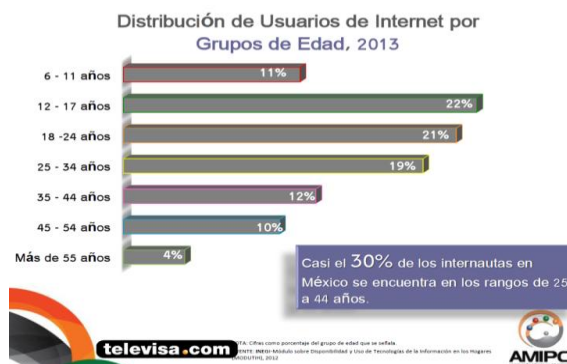


Fig. 2. Distribución de usuarios de Internet por grupos de edad. Fuente: AMIPCI

En la Figura 2 se puede observar que el 62% del total de usuarios de internet se ubica en este rango de edades. Un 6% corresponde a niños entre los 6 y 11 años, 22% a adultos entre los 35 y 54 años y solo un 4% de usuarios son mayores a los 55 años de edad.

Desde el surgimiento de la World Wide Web (conocida como la web, red informática mundial o www) en el año de 1992. Internet fue utilizada principalmente para poner al alcance de los usuarios información en distintos formatos como audio, texto o video. Como se observa en la figura 3, el 93% de los usuarios de internet son usuarios de redes sociales.



Fig. 3. Uso de redes sociales.

Fuente: AMIPCI.

Existen muy diversos tipos de redes sociales y las diferencias van desde su propósito de uso hasta el tipo de usuario al que están dirigidas.

“Las redes sociales (en inglés, Social Networking Sites) son, básicamente, herramientas telemáticas que permiten a un usuario crear un perfil de datos sobre sí mismo en la red y compartirlo con otros usuarios. Dicho perfil puede ser más o menos complejo, básicamente en función de la red que estemos usando y, como hemos dicho más arriba, tienen como objetivo conectar sucesivamente a los propietarios de dichos perfiles a través de categorías, grupos, etiquetados personales, etc., ligados a su propia persona o perfil profesional.” (Castañeda, 2010:25)

La anterior definición nos remite al concepto más básico de lo que es una red computacional: un medio para la compartición de información; con independencia de la ubicación física del almacén de la información y de los usuarios que acceden a ella (Tanenbaum, 2003). Así, una red social es un medio, que opera sobre Internet, para la

compartición de información (imágenes, texto, audio, video, etc.) entre los usuarios registrados. Su carácter de social está dado por el hecho de que la información, de carácter particular o privada, es originada por usuarios individuales, en contraste a la originada por instituciones o comercio.

Es muy marcado el interés, por parte de la población entre los 13 y los 34 años, por el uso de las redes sociales. Una conjetura a explorar sería relacionar la teoría de las necesidades de Maslow¹ con el extremado interés, sobre todo de los adolescentes, por las redes sociales.

La necesidad de pertenencia, concretamente el interés por pertenecer a un grupo de iguales y la necesidad de aceptación, pueden explicar la fuerte necesidad emocional que pueden llegar a tener algunos usuarios por consultar y actualizar la información disponible. Además de las necesidades definidas en su jerarquía (ver la figura 4) Maslow reconoce otras necesidades como las estéticas y las cognoscitivas.

“Los deseos de saber y comprender son motivos verdaderos que provienen de las necesidades básicas. El ser humano normal no puede ser pasivo respecto de su mundo y no da por sentadas las cosas, sino que quiere conocer las causas.” (Dicaprio, 1989:369).

Las redes sociales se constituyen como un valioso apoyo para satisfacer las necesidades cognoscitivas aprovechando el impulso por satisfacer las necesidades de pertenencia del ser humano.

¹ Abraham Maslow: (Nueva York, 1 de abril de 1908-8 de junio de 1970 Palo Alto, California) psicólogo estadounidense. Uno de los fundadores y principales exponentes de la psicología humanista.

La clasificación presentada hace una separación atendiendo a las características generales de cada red social.

1) Por su público, objetivo y temática:

- a) Redes sociales horizontales: son de participación libre, dirigidas a todo tipo de usuario y sin temática definida. Por ejemplo Facebook.
- b) Redes sociales verticales: Pretenden captar a un colectivo en torno a una temática definida.
 - i) Profesionales: Dirigidas a formar relaciones entre profesionales. Por ejemplo Linked In, Cuedistancia
 - ii) De Ocio: Tiene el propósito de congrega a los usuarios con motivos de esparcimiento. Por ejemplo Last.FM, Moterus.
 - iii) Mixtas: Combian el propósito de las redes verticales profesionales y de ocio. Por ejemplo Yuglo, Unience.

2) Por el sujeto principal de la relación

- a) Redes sociales humanas: Tienen el propósito de unir a las personas en base a sus intereses, gustos y aficiones. Por ejemplo Tuenti
- b) Redes sociales de contenidos: Desarrolla relaciones considerando los elementos que el usuario pone a la disposición de la comunidad de usuarios. Por ejemplo Flickr, Instagram.

3) Por su localización geográfica

- a) Redes sociales sedentarias: Los cambios en este tipo de redes están dados por los contenidos aportados por los usuarios. Por ejemplo Blogger.
- b) Redes sociales nómadas: Son redes que se recomponen de acuerdo a la ubicación geográfica de los usuarios. Por ejemplo Latitud (de google, en retiro), Fire Eagle (de yahoo) y Skout.

Estas divisiones no se pueden considerar inmutables y en ocasiones la misma amplitud de usuarios va llevando a las redes sociales a invadir los límites entre estas categorías.

Las Redes Sociales en la Educación.

Las redes sociales al ser un recurso disponible para la comunidad entera de los usuarios de Internet, también captaron la atención de las personas que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje: maestros y alumnos. La facilidad para compartir recursos como imágenes y textos, así como información en general relativa a las clases impartidas o tópicos para evaluación propició el surgimiento de aplicaciones específicas para la educación.

Entre los distintos usos genéricos que pueden tener las redes sociales en el campo de la educación están:

- a) Almacén de archivos e información. Aprovechando la opción de creación de grupos de escuela de Facebook donde se pueden almacenar trabajos, como tareas y resúmenes, para que estén a disposición de todos los integrantes del grupo facilitando la realización de trabajo colaborativo.

Skydrive de Microsoft presenta una opción similar mediante la compartición de archivos y carpetas. El requisito es contar con una cuenta de Microsoft, outlook o hotmail.



Fig. 5. Página electrónica de Grupos para escuelas de Facebook.

- b) Asesorías. A través de servicios de conversación en línea o chat y mediante la publicación de preguntas o dudas en la página del profesor que algunas redes

sociales ponen a la disposición de sus usuarios, se pueden realizar tutorías o aclaración de dudas sobre trabajos previamente acordados. Como ejemplo de esto están el servicio de chat de Facebook, skype y yahoo! messenger.

Las Redes Sociales y la Educación a Distancia.

La educación a distancia tiene un largo desarrollo. Desde los cursos por correspondencia surgidos a mediados del siglo XIX dando forma a la primera generación de la educación a distancia (García, 2001) hasta la más actual iniciada a principios de los noventa con la educación a través de Internet.

“Internet y sus múltiples aplicaciones de comunicación consiguen que el estudiante, la persona que aprende, tenga la posibilidad de ponerse en contacto con personas distantes de otras ciudades, comunidades e incluso países y continentes, conociendo así otras culturas, ideas, valores..., colaborando con ellas en trabajos o actividades comunes y creando lazos de unión que disminuyen la sensación de aislamiento.” (García, 2001:284-285)

Coincide el inicio de la educación a distancia con el surgimiento de la primera red social en 1995, con el sitio classmates.com, la cual tenía el propósito de, coincidentemente, propiciar el contacto entre antiguos compañeros de escuela.

En la actualidad existen redes sociales enfocadas al mejoramiento o apoyo al concepto de educación a distancia, por ejemplo:

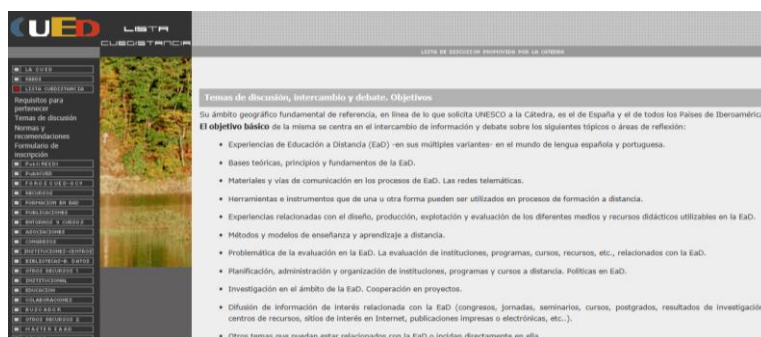


Fig. 6. Página de la lista de discusión de la cátedra UNESCO de educación a distancia.
http://www.cuaed.unam.mx/boletin/boletinesanteriores/boletinsuayed19/re_dessociales.php

Cuedistancia: Es una lista de discusión auspiciada por la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia. Restringe su acceso a miembros inscritos con el requisito de tener un título universitario y tener el propósito de considerar a la educación a distancia como objeto de estudio y mejora.

Skype in the classroom: Skype es un servicio de Microsoft que proporciona facilidades para la realización de video-llamadas, llamadas telefónicas vía Internet y mensajería instantánea. Proporciona una opción para aprovechar las facilidades de comunicación del servicio de mensajería instantánea para el apoyo en tareas educativas. “Skype in the classroom” (Skype en el aula) presenta 3 opciones para usar Skype en el salón de clases:

- Colaborar con otras clases, sin importar donde se encuentre.
- Encontrar conferencistas invitados e incorporarlos a la clase.
- Realizar viajes virtuales a cualquier lugar del mundo.



Fig. 7. Colección de proyectos en Skype in the classroom.

Los docentes pueden registrarse en “Skype in the classroom” para la definición de nuevos proyectos o aprovechar los ya creados para utilizarlos en su clase. También es

posible invitar a los profesores ya registrados para que participen en la clase a través de los servicios de comunicación proporcionados por Skype.

Las Redes Sociales y la Orientación Educativa.

El principal uso de las redes sociales en la orientación educativa se da en instituciones de nivel superior para la gestión de usuarios y recursos, para el seguimiento del aprendizaje y para la gestión de foros de discusión.

Un recurso muy utilizado es la presentación de información a través de Facebook, como por ejemplo la página “Orientación y Servicios Educativos” de la UNAM



Fig. 8. Página “Orientación y Servicios Educativos” de la UNAM en Facebook.

<https://es-es.facebook.com/pages/Orientaci%C3%B3n-y-Servicios-Educativos/373376889340467>

Aunque el trabajo colaborativo se ve beneficiado al participar alumnos con diversos estilos de aprendizaje en la elaboración de trabajos escolares utilizando redes sociales como Facebook (Saquete et al), una concordancia entre los estilos de aprendizaje y los tipos de redes sociales acordes a ellos es un aspecto a investigar para la provisión de orientación educativa a través de la redes sociales y para el mejor aprovechamiento de las redes sociales en el proceso de aprendizaje.

Conclusiones

Las redes sociales, por su facilidad para acceder a ellas y las necesidades emocionales que ayudan a cubrir, se han constituido en una herramienta indispensable para mantenerse informado de manera casi instantánea sobre las personas con las que los usuarios de internet se relacionan en base a intereses profesionales, educativos o de diversión.

La cada vez más amplia disponibilidad de medios para acceder a Internet y la extensión de las redes de telefonía celular son un impulso más para la popularización de los servicios disponibles, entre ellos las redes sociales.

El auge de la educación a distancia es otro elemento más para impulsar el aprovechamiento al máximo de las posibilidades que Internet proporciona para relacionarse, a pesar de las distancias en el espacio y en el tiempo, con personas que comparten un mismo interés o responsabilidad.

Quedan por analizar diversos aspectos en los que las redes sociales pueden ser una herramienta de apoyo para las actividades relacionadas con la educación: la pertinencia de determinado tipo de red social (Facebook, wikis, blogs) como recurso didáctico, los elementos a ser considerados al momento de la evaluación y la gestión del conocimiento creado por una comunidad educativo en una red social.

Bibliografía

- Asociación Mexicana de Internet AMIPCI. (2013). *Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2013*. Recuperado de: <http://www.amipci.org.mx/?P=editomultimediafile&Multimedia=348&Type=1>.
- Castañeda Quintero, Linda. (2010). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: Editorial MAD.
- Dicaprio, Nicholas S. (1989). *Teorías de la personalidad 2ª. Ed.* México. McGraw Hill.
- Domínguez Fernández, G., Álvarez Bonilla, F. J., López Meneses, E., (2011). *Orientación Educativa y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Nuevas respuestas para nuevas realidades*. Sevilla: Editorial MAD.
- García Aretio, Lorenzo. (2001). *La educación a distancia, de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel educación.
- Página electrónica de Skype. <https://education.skype.com>
- Página electrónica de Facebook. <https://www.facebook.com/about/groups/schools>.
- Pérez Barber, Vicenta. (2010). *El político en la red social*. Alicante: Editorial Club universitario.
- Saquete E.; I. Garrigós; J.-N. Mazón; S. Vázquez; R. Izquierdo. (2011) *Influencia de los estilos de aprendizaje en el uso de redes sociales para docencia. Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos Universidad de Alicante*. Recuperado de: <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters/184011.pdf>.
- Tanenbaum, Andrew S. (2003). *Redes de computadoras*. México: Pearson Educación.
- UNAM. (2010). Boletín SUAyED. Recuperado de: <http://www.cuaed.unam.mx/boletin/boletinesanteriores/boletinsuayed19/redessociales.php>.

PROS, CONTRAS Y RECOMENDACIONES, RESPECTO AL USO DE LAS TIC'S EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Carlos Antonio Vázquez Azuara

Resumen

El proceso de enseñanza aprendizaje, ha evolucionado de manera constante, a la par en que se da un despunte tecnológico que cambia también la forma en que se transmiten los conocimientos, por tanto, el reto de los docentes inmersos en la era digital, consiste en que sean capaces de encontrar un equilibrio entre el uso desmedido de las tecnologías de la información y la comunicación y la ausencia o prohibición de las mismas para con los estudiantes y docentes.

Introducción

El presente artículo, nos brinda un panorama general, sobre lo referente a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al servicio del proceso de enseñanza aprendizaje, aterrizando sobre los pros y contras de las mismas en la transmisión del conocimiento y determinando una serie de recomendaciones que pueden ser una guía para los docentes que enfrentan un conflicto entre el uso desmedido en el aula y la excesiva permisibilidad de las referidas tic's y la abstención de su uso y/o prohibición a los estudiantes para ocupar las mismas.

Tecnologías y nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Para poder comprender, como repercuten las tecnologías y nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en el proceso de enseñanza aprendizaje, primero se debe establecer, cual es la diferencia entre las TIC y las NTIC, partiendo de sus definiciones.

Existen múltiples definiciones de las TIC:

“En líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas”. (Cabero, 1998: 198) (Cabero, citado en BELLOCH, 2009).

Las TIC se desarrollan a partir de los avances científicos producidos en los ámbitos de la informática y las telecomunicaciones. Las TIC son el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos (texto, imagen, sonido,...) (BELLOCH, 2009: www.uv.es).

El elemento más representativo de las nuevas tecnologías es sin duda el ordenador y más específicamente, Internet. Como indican diferentes autores, Internet supone un salto cualitativo de gran magnitud, cambiando y redefiniendo los modos de conocer y relacionarse del hombre (BELLOCH, 2009: www.uv.es).

De lo anterior, cabe destacar, que las tecnologías de la información y la comunicación, son aquellos desarrollos que involucran los avances científicos más recientes que tienen como finalidad el mejoramiento de la vida humana y la realización de actividades cotidianas de forma rápida, sencilla y que sin el soporte digital, serían difíciles e incluso imposibles de realizar.

Pero existe una diferencia entre las TIC y las NTIC, la cual consiste en que el primer concepto hace referencia a las tecnologías en general, lo cual involucra aquello que facilita una actividad humana mediante un aporte científico, mecánico, entre otros, por ejemplo, el arco y la flecha es considerado como tecnología, que facilitaba la labor de caza.

Por otra parte, las NTIC, son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, es decir, los últimos y más aportes científicos al servicio del hombre, por ello, algunos estudiosos de la materia, hacen la distinción entre TIC y NTIC, verbigracia, el FAX, podría ser considerado como TIC y la telefonía celular inteligente como NTIC.

DIFERENCIA ENTRE TIC Y NTIC

Las TIC son aquellas tecnologías que permiten transmitir, procesar y difundir información de manera instantánea. A través de los años estas han ido evolucionando, yace aquí la diferencia, pues antes a lo que se le denominaba TIC's eran a tecnologías de primera generación como el teléfono, el fax, al computador como una herramienta para procesar información y también a las redes de telecomunicaciones como la televisión y la radio (CIBERESPACIO PROFESIONAL, 2009: <http://fuerzaprofesional.wordpress.com>).

La instrumentación tecnológica es una prioridad en la comunicación de hoy en día, ya que las tecnologías de la comunicación son una importante diferencia entre una civilización desarrollada y otra en vías de desarrollo. Éstas poseen la característica de ayudar a comunicarnos ya que, a efectos prácticos, en lo que a captación y transmisión de información se refiere, desaparece el tiempo y las distancias geográficas (CIBERESPACIO PROFESIONAL, 2009: <http://fuerzaprofesional.wordpress.com>).

La denominación de “Nueva” ha traído no pocas discusiones y criterios encontrados, al punto que muchos especialistas han optado por llamarles simplemente Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aspecto razonable cuando comprobamos que muchas de ellas son realmente antiguas, como el teléfono que data de 1876, es decir del siglo antepasado. Lo que no puede perderse de vista es que el término “Nueva” se les asocia fundamentalmente por que en todas ellas se distinguen transformaciones que erradican las deficiencias de sus antecesoras y por su integración como técnicas interconectadas en una nueva configuración física (CIBERESPACIO PROFESIONAL, 2009: <http://fuerzaprofesional.wordpress.com>).

La amplia utilización de las NTIC en el mundo, ha traído como consecuencia un importante cambio en la economía mundial, particularmente en los países más industrializados, sumándole a los factores tradicionales de producción para la

generación de riquezas, un nuevo factor que resulta estratégico. El conocimiento. Es por eso que ya no se habla de la “sociedad de la información”, sino más bien de la “sociedad del conocimiento”. Sus efectos y alcances sobrepasan los propios marcos de la información y la comunicación, y puede traer aparejadas modificaciones en las estructuras políticas, social, económica, laboral y jurídica debido a que posibilitan obtener, almacenar, procesar, manipular y distribuir con rapidez la información (CIBERESPACIO PROFESIONAL, 2009: <http://fuerzaprofesional.wordpress.com>).

Resulta innegable el auge cada vez mayor de las NTIC en las diferentes esferas de la sociedad a escala mundial. El desarrollo impetuoso de la ciencia y la tecnología ha llevado a la sociedad a entrar al nuevo milenio inmerso en lo que se ha dado en llamar “era de la información” e incluso se habla de que formamos partes de la “sociedad de la información”. Sin lugar a dudas, estamos en presencia de una revolución tecnológica de alcance insospechado.

e-grafía: <http://www.relacionadorpublico.com/2009/02/diferencia-de-tics-con-ntics.html>. (CIBERESPACIO PROFESIONAL, 2009: <http://fuerzaprofesional.wordpress.com>).

Como podemos advertir, hay una diferencia entre las TIC y las NTIC, pero el punto de discrepancia en ambas, es únicamente respecto al tiempo de que se trate la tecnología en cuestión, pero si se reflexiona al respecto, podemos advertir que en realidad, el término “nuevas”, resulta útil si se quiere hacer referencia al hecho de la incorporación de los avances científicos más recientes, sin embargo, nos encontramos posturas que desdeñan el concepto de NTIC.

Hay que ‘justifican’ el empleo de TIC en detrimento de NTIC:

El ritmo tan vertiginoso que caracteriza al sector tecnológico de nuestra sociedad propicia que se evite hablar de NTIC. Lo que al amanecer consideramos nuevo,

puede estar anticuado al atardecer. Nunca llegaríamos a saber con exactitud qué es realmente lo nuevo.

Las diferencias económicas, culturales, sociales, educativas, así como la experiencia o inexperiencia de cada individuo, aconsejan también que se use sólo el término TIC. El retroproyector fue considerado un producto de nueva tecnología en la Segunda Guerra Mundial. Lo crearon los americanos para instruir a sus tropas. Si ahora se lo presentamos a alguien que nunca lo ha visto, podría pensar que se trata de un nuevo invento. Por contra, si a un alumno de nuestro entorno le decimos que un pendrive es lo último que ha salido al mercado, posiblemente se parta de risa (CIBERESPACIO PROFESIONAL, 2009: <http://fuerzaprofesional.wordpress.com>).

Para finalizar este apartado, se puede sostener que tanto las TIC como las NTIC, tienen en común el avance científico en favor de desarrollo humano y discrepan en determinar qué es lo más nuevo y reciente, por tanto, sin pronunciar una postura a favor o en contra de alguno de estos conceptos, para efectos del presente trabajo, se utilizará el concepto de TIC.

Evolución del proceso de enseñanza aprendizaje.

El proceso de enseñanza aprendizaje, que involucra una adecuada transmisión del conocimiento y una adecuada comprensión del mismo, ha evolucionado con el paso de los años, yendo de la clase en aula con tiza y pizarrón, hasta clases virtuales en línea, mediante un interlocutor que atiende al alumnado de forma plenamente digital y mediante el acceso a internet.

Las nuevas generaciones han crecido inmersas en un entorno plenamente digital, lo que les permite que de forma inherente, tengan conocimientos y facilidad para adquirirlos con respecto a los últimos avances y desarrollos tecnológicos, por tanto, los docentes, deben estar más y mejor preparados para desarrollar un proceso de

enseñanza aprendizaje permeado por las TIC y con un alumnado que se encuentra preparado para ello.

La clase magistral, eminentemente expositiva y basada en aquello que el alumno pudiera captar respecto de los contenidos expuestos, ya es obsoleta, así como la idolatría de un único libro base del curso, cuyo contenido era inobjetable y contenía la verdad absoluta.

Hoy se privilegian métodos y estrategias de enseñanza aprendizaje tales como el método socrático y el aprendizaje basado en problemas (problem-base-learning), los cuales fomentan la interacción con el facilitador del conocimiento y permiten que los contenidos temáticos de la experiencia educativa, tengan una aplicación que permita enfrentar la realidad relacionada con la disciplina o materia en cuestión.

El Aprendizaje Basado en Problemas..., se presentó como una propuesta educativa innovadora, que se caracteriza porque el aprendizaje está centrado en el estudiante, promoviendo que este sea significativo, además de desarrollar una serie de habilidades y competencias indispensables en el entorno profesional actual. El proceso se desarrolla en base a grupos pequeños de trabajo, que aprenden de manera colaborativa en la búsqueda de resolver un problema inicial, complejo y retador, planteado por el docente, con el objetivo de desencadenar el aprendizaje autodirigido de sus alumnos. El rol del profesor se convierte en el de un facilitador del aprendizaje (MORALES y LANDA, 2004: <http://www.redalyc.org>).

Se describe el método socrático como camino hacia el esclarecimiento de los conceptos, tal como se perfila en los Diálogos, de Platón y, particularmente, en el Menon. Se sitúa la concepción constructivista del aprendizaje en relación con el empirismo y el racionalismo, doctrina ésta cuyos adalides en Grecia fueron Sócrates y Platón. (DE LA TORRE, 2003: <http://www.valenciad.com>).

En este entorno de evolución de los procesos de enseñanza aprendizaje, las tecnologías, juegan un papel preponderante, porque proveen al docente de más y mejores herramientas para transmitir el conocimiento pero a la vez, le representan un reto a quienes han sido rebasados por la brecha generacional y que no se han actualizado para enfrentar dichos retos.

En el marco pedagógico, la Tecnología representa un avance significativo en la aplicación de los métodos de enseñanza, con la rápida adquisición de conocimientos, a través de medios electrónicos y lugares virtuales de acceso. Responde en gran medida a acciones y conclusiones casi inmediatas. Los elementos que la integran deben lograr esta consolidación en el alumno, actualización del profesor y la propuesta progresiva y constante en el proceso enseñanza–aprendizaje (VILLAVICENCIO, 2003: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx>).

Hoy, la interacción con el facilitador del conocimiento, se da más allá del aula y es posible mediante un contacto virtual a través de las redes sociales, cuentas de correo electrónico entre otros, asimismo, la recepción de trabajos en versiones digitales o la consulta de material en el ciberespacio, sugerida por el propio facilitador.

El uso de dispositivos inteligentes y portátiles con conexión a internet, se vuelve una herramienta de consulta de información indispensable, tanto al interior del aula, como fuera de ella, que permite a los estudiantes, tener a la mano cantidades inimaginables de información (no toda fidedigna o confiable), para realizar actividades de forma más eficiente y eficaz.

Sin embargo, el docente que no está preparado en estos embates tecnológicos, básicos en toda experiencia educativa actual, puede causar un retraso en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, alienado a un ritmo tecnológico reciente.

Que pensará un alumno que utiliza diariamente en su dispositivo de comunicación inteligente, el whatsapp (aplicación que permite la intercomunicación con los agregados a la misma, mediante conexión a internet y partiendo de un número telefónico previamente registrado en el dispositivo de comunicación inteligente donde se descarga), para mantenerse en contacto con amigos y familiares, cuando le pregunta a su maestro: ¿me podría dar su número de celular para agregarlo en el whatsapp, para consultarle algo si tengo duda de lo visto en clase, evidentemente en horas oportunas del día? Y éste le contesta: -¿Qué es el whatsapp?, o si le preguntan: ¿le podemos

enviar la tarea por correo electrónico? y él contesta: ¿No, porque luego no llegan los correos, mejor impreso?

Es probable, que el alumno advierta el desconocimiento o desconfianza en las nuevas tecnologías de su maestro y esto genera una imagen del facilitador ante sus alumnos de una persona desactualizada en lo que a nuevas tecnologías se refiere. No es una regla que un docente mejor preparado en tecnologías, brinde mejores clases, o viceversa, que ante la ausencia de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, no logre transmitir el conocimiento satisfactoriamente, pero lo que si se puede afirmar, es que invariablemente, se presentan mayores exigencias y la mayoría de ellas basadas en la, utilización de las TIC, por ejemplo, si un docente, manda a sus alumnos a consultar fuentes a la biblioteca, realizar las fichas bibliográficas y obtener las copias, para después realizar un ensayo y prohíbe el uso de las consultas por internet, si esto obedece a prevenir trabajos constituidos por plagios de internet, sería justificado, pero si obedece al desconocimiento que tiene el docente sobre las fuentes digitales, entonces, esto generaría una inconformidad eventual de los alumnos y cierta resistencia a la adquisición del conocimiento.

Desde hace un par de décadas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han sido incorporadas en los sistemas educativos del mundo entero con la promesa de brindar mejoras en el sistema escolar. Los países de América Latina han realizado a lo largo de este tiempo importantes esfuerzos para no permanecer al margen de esta tendencia global. A finales de los ochenta y principios de los noventa, se comenzaron a gestar las primeras políticas y programas TIC orientados a las escuelas.

Este proceso ha estado guiado por la visión de que las TIC tienen la capacidad potencial de alterar el escenario donde se introducen y, por tanto, que pueden facilitar la revisión y reformulación de prácticas prevalecientes, impulsando cambios y mejoras en las condiciones estructurales del sector. Las expectativas han sido que las TIC contribuirían a enfrentar los desafíos más importantes que tienen los países de la región en el campo educativo. Entre estos desafíos se encuentran garantizar una educación de calidad, mejorar la eficiencia de los sistemas educativos y garantizar la equidad del sistema en distintas dimensiones (SUNKEL y TRUCCO, 2010: www.eclac.org).

Las TIC, pueden ser abordadas desde un enfoque pedagógico, desde dos aspectos generales, como objeto de estudio en el proceso de enseñanza aprendizaje y como herramienta coadyuvante en el proceso de enseñanza aprendizaje, en ambos casos, se requiere una formación y preparación en el entorno tecnológico que sea suficiente para alcanzar las expectativas planteadas por los correspondientes planes y programas de estudio.

Actualmente, si el facilitador pretende transmitir conocimientos y generar en los estudiantes las herramientas necesarias para que ellos adquieran el suyo por sus propios medios, debe estar consiente, que el dominio de las TIC, resulta necesario, para ir más allá de la exposición oral y la interlocución directa con los alumnos, esto es, si pretende realizar una exposición con diapositivas o poner un video bajado de internet o si desea evaluar con un foro de discusión en algún blog o página web.

Se debe destacar, que una cuestión es saber y otra muy distinta, saber enseñar, esto es, el facilitador, debe estar permeado por un aspecto de fondo y de forma, pues mientras que el fondo, refiere el conocimiento que tenga sobre el contenido de la experiencia educativa, la forma, refiere la serie de técnicas y estrategias de enseñanza aprendizaje que deberá emplear para transmitir dicho contenido a sus alumnos.

En medio de un adecuado conocimiento sobre los temas de la experiencia educativa en cuestión y unas adecuadas técnicas y estrategias de enseñanza aprendizaje, se encuentran las TIC, como un coadyuvante cada día más común para estar a la vanguardia educativa.

Pros y contras mas comunes del uso de las TIC, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A continuación, se mencionan algunos pros y contras más comunes, respecto al uso de las TIC:

PROS Y CONTRAS MAS COMUNES DEL USO DE LAS TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	
PROS	CONTRAS
1. Permiten una diversidad mayor de estrategias de enseñanza aprendizaje.	1. Están supeditadas al suministro eléctrico.
2. Agilizan la búsqueda y consulta de información.	2. Están supeditadas a la adecuada configuración y funcionamiento del ordenador.
3. Permiten consultas extra clase con el docente, sin la necesidad de trasladarse físicamente a otro lado.	3. En ciertos casos funcionan como distractor, tanto para docentes como para alumnos.
4. Mayor facilidad en la entrega recepción de trabajos.	4. Propician el menor esfuerzo del alumnado o del docente.
5. Acceso a grandes cantidades de información.	5. Son susceptibles de facilitar la copia indiscriminada de la información.
6. Transferencia de información y material didáctico a dispositivos portátiles sin uso de papel u obtención de copias.	6. Requieren de aulas o instalaciones especiales, más allá de cuatro paredes, pupitres y pizarrón/pintarrón.
7. Mayor facilidad de comunicación entre los alumnos y de ellos con el docente.	7. Pueden propiciar dependencia de las mismas por parte de los alumnos y maestros.
8. Permiten contar con el material más actualizado de la materia en cuestión.	8. Se pueden utilizar al interior del aula, para fines que no sean académicos o relacionados con la clase.

Análisis de los pros

1. Permiten una diversidad mayor de estrategias de enseñanza aprendizaje.- Las diferentes técnicas y estrategias de enseñanza aprendizaje, varían dependiendo de cada docente y de los recursos que tenga a su alcance, de tal suerte que cuando

existen apoyos tecnológicos, se puede acceder a una diversidad mayor y más viable de dichas técnicas y estrategias, verbigracia, si queremos como estrategia didáctica, traer a un connotado conferencista para que brinde a los alumnos un panorama actual sobre un tema en específico, traerlo físicamente, puede requerir, gastos de traslado, planeación muy anticipada, los tiempos del ponente, etc., pero con las nuevas tecnologías, simplemente, se descarga una de sus conferencias más recientes y se proyecta a los alumnos con los mismos efectos positivos de tal dinámica, de igual modo se podría, por ejemplo en una clase de lengua extranjera, utilizar un software de grabado de pronunciación, que compara la misma con la pronunciación correcta de la lengua y el mismo software evalúa que tan aproximada es la pronunciación del alumno con relación a la más adecuada.

2. Agilizan la búsqueda y consulta de información.- Si se tienen dudas sobre el contenido de una determinada materia, o se desea corroborar la veracidad de un determinado material, las TIC, permiten un acceso inmediato a través de internet a información relativa al programa de estudios, por ejemplo en el caso del Derecho, si se desea consultar la reforma más reciente de una determinada ley, simplemente se acceso a internet y se obtiene la información prácticamente en el momento en que se está impartiendo la clase o en el que se tiene la duda.
3. Permiten consultas extra clase con el docente, sin la necesidad de trasladarse físicamente a otro lado.- La comunicación entre el docente y el alumno, es una de las ventajas más comunes y claras de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, dado que con los teléfonos inteligentes y las aplicaciones de comunicación en tiempo real, así como las redes sociales y los correos electrónicos, permiten que al docente se le consulte de forma inmediata y éste conteste casi inmediatamente después de la consulta, sin que ninguna de las partes se traslade a otro sitio, esto también es común en casos de imprevistos o avisos que no se pudieron dar de forma presencial.

4. Mayor facilidad en la entrega recepción de trabajos.- Otra ventaja notoria de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje, es la solicitud y envío de trabajos de clase, debido a que estos se puede realizar de forma digital, sin gastar papel, dejando evidencia del envío y de la recepción en el ciberespacio, evitando el empapelamiento del docente, propiciando la generación de bases de datos por alumno y propiciando también la oportunidad de hacer correcciones y reenviarlas en copia corregida al alumno, posterior a la recepción, sin necesidad de esperar a verlo nuevamente y de forma personal.
5. Acceso a grandes cantidades de información.- Sin duda, la información que existe en bases de datos o en el ciberespacio, es gigantesca y aunque no toda es fidedigna o veraz, existe mucha información seria y accesible para fortalecer el contenido de la experiencia educativa en cuestión.
6. Transferencia de información y material didáctico a dispositivos portátiles sin uso de papel u obtención de copias.- Las antologías de información, son algo común por parte del docente, quien provee de material al alumnado tanto de ejercicios como de contenido, lo que genera que el docente, concentre a lo largo de sus cátedras, grandes cantidades de información, por tanto al enviarse o entregarse de forma digital a los alumnos o transferirla a sus dispositivos portátiles o de almacenamiento extraíble, permite no solo ahorro de papel y evita gasto de copias, sino que impide que el alumno a su vez se empapele o pierda el material impreso o éste se deteriore.
7. Mayor facilidad de comunicación entre los alumnos y de ellos con el docente.- Una cuestión común en las aulas donde se desarrollan las experiencias educativas, es la colaboración entre los alumnos, tanto por cuestiones de dinámicas de equipo como por cuestión de compartir información, dudas o mensajes colectivos, que también pueden incluir al docente, por ejemplo, cuando existe una duda colectiva, que nadie quiso preguntar en clase, alguien la consulta con el maestro mediante un mensaje directo a su teléfono inteligente y posteriormente al tener su duda resuelta,

la comunica con sus demás compañeros de forma inmediata mediante algún grupo de conversación o cuenta de red social.

8. Permiten contar con el material más actualizado de la materia en cuestión.- Hoy en día, los más recientes conocimientos en determinada materia o disciplina, son publicados en Internet, en sitios especializados o mediante medios de divulgación científica y tecnológica, lo cual permite mantenerse al tanto de lo más reciente en cualquier rama en la que se pretenda impartir clases, esto en papel, resulta más complicado, dado que cuando algo se publica en alguna obra impresa, ya ha sido ampliamente estudiado en su versión electrónica, que puede ser susceptible de ponerse al alcance generalizado, prácticamente de forma inmediata de haber sido generado dicho conocimiento o aportación.

Análisis de las contras

1. Están supeditadas al suministro eléctrico.- Una cuestión, que pudiera advertirse como una debilidad en el uso de las nuevas tecnologías, es su dependencia al suministro eléctrico, por ejemplo, si se basa una clase en la exposición prolongada y oral del catedrático, con el apoyo de diapositivas mediante su proyección a través de cañón o pantalla digital y resulta que el suministro de energía eléctrica se corta por determinada razón, sería muy complicado continuar con la clase, o si la batería de la lap top falla o a la tableta de donde se pretendía proyectar la información se descarga o simplemente, no es posible acceder a la toma de corriente eléctrica, en virtud de la distancia o el tipo de entrada, entonces, la clase cuya planeación se basa en el auxilio tecnológico, podría fracasar.
2. Están supeditadas a la adecuada configuración y funcionamiento del ordenador.- Uno de los aspectos que debe cuidarse mucho de las TIC, como auxiliar en el proceso de enseñanza aprendizaje, es prever que se encuentren bien configuradas o funcionando correctamente, dado que una debilidad de las TIC en el referido proceso, es que no siempre se puede anticipar una cuestión lógica o de

configuración, hasta que no se está en el aula a la hora de impartir clase o bien que no se cuente con alguien de soporte técnico que pueda auxiliar al catedrático, un ejemplo común, es cuando un docente tiene preparadas sus clases para proyectarse mediante diapositivas en el software denominado Power Point y resulta que estando en clase, se percata que su archivo no abre, debido a que la máquina que tiene a su disposición, tiene instalada una versión anterior del programa y no permite abrir archivos creados en versiones más recientes, lo que traería como consecuencia que no se pudiera utilizar dicha estrategia expositiva.

3. En ciertos casos fungen como distractor, tanto para docentes como para alumnos.- El uso de dispositivos electrónicos en clase por alumnos y maestros, pueden fungir como distractor del contacto alumno-docente y esto se constata por ejemplo al advertir la mirada de los alumnos ante una exposición con diapositivas, la cual se centra en la pantalla y no en el docente, asimismo, cuando un alumno expone, el docente suele centrarse más en su material digital que en su exposición personal.
4. Propician el menor esfuerzo del alumnado o del docente.- Las nuevas tecnologías, otorgan muchas ventajas en la labor educativa, pero llega un punto, en el que una experiencia educativa, tanto por parte del docente, como del alumno, se centra en la obtención de información por internet y aunque no se podría afirmar que esto ocurra en la mayoría de los casos, se puede decir, que la facilidad de la obtención de información, pudiera propiciar, que ya no se aplique mayor esfuerzo en la preparación de clases o realización de actividades o tareas, que el necesario para obtener material de internet.

Son susceptibles de facilitar la copia indiscriminada de la información.- La obtención de información tanto de docentes para alumnos como de alumnos para docentes, en algunos casos, se centra en la recopilación de información de internet, que se traduce en un “copiar y pegar” de lo advertido en el ciberespacio, cuestión que podría propiciar que se omita el análisis de contenidos y la labor sea únicamente de recopilación.

5. Requieren de aulas o instalaciones especiales, más allá de cuatro paredes, pupitres y pizarrón/pintarrón.- Aunque no pareciera ser una contra de las TIC, en el proceso de enseñanza aprendizaje, se debe tener presente que no todas las instituciones educativas, cuentan con la totalidad de sus aulas, adaptadas para el uso de las TIC, lo que propicia, que en algunos casos exista una constante labor por apartar dichas aulas o bien de impartir clases en una institución educativa con plenitud de aulas equipadas, el docente se podría volver dependiente como se advierte en el siguiente punto.
6. Pueden propiciar dependencia de las mismas por parte de los alumnos y maestros.- El uso constante de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, puede propiciar, que exista una dependencia tanto de alumnos hacia maestros, como de maestros hacia alumnos, por preparar sus clases o realizar sus exposiciones respectivamente, al grado tal en que sin los soportes digitales, no se pueda llevar a cabo la labor académica encomendada.
7. Se pueden utilizar al interior del aula, para fines que no sean académicos o relacionados con la clase.- Típicamente, a los alumnos a quienes se les permite la utilización de dispositivos inteligentes o portátiles al interior del aula, los utilizan con fines de recreación más que académicos y esto repercute de forma negativa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Recomendaciones para un adecuado uso de las Tic´s en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Como ya se ha dicho, existen pros y contras respecto a la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que debe existir es un equilibrio y mesura en su utilización, para lograr gozar de sus beneficios y evitar lo más posible sus aspectos negativos, teniendo en cuenta, que son un coadyuvante en el proceso de enseñanza

aprendizaje, pero no son un sustituto o indispensables para el éxito docente. A continuación se presentan algunas recomendaciones que permiten aprovechar los pros en la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje y disminuir las contras.

- Las estrategias de enseñanza aprendizaje, pueden concentrar diversas dinámicas y técnicas, por lo que se sugiere, que dependiendo de la naturaleza de cada materia, se planeen dos o más y que una de ellas, sea con el apoyo tecnológico, por ejemplo, se puede utilizar la técnica explosiva un breve tiempo, posteriormente, presentar un segmento de video relacionado con la clase y finalmente un foro de discusión respecto del tópico planteado.
- Sabedores que como docente, se puede estar supeditado a cualquier imprevisto en el suministro de energía o un fallo tecnológico, lo recomendable, es no planear la clase con total dependencia de las TIC, y tener siempre un plan de contingencia, por ejemplo, se puede exponer al alumnado con el apoyo de diapositivas, pero a la par con ello, se pueden llevar impresas tales diapositivas, por si se da un imprevisto, la clase siga su curso normal, aunque de forma diferente.
- La información otorgada a los alumnos en forma de antología o como material de clase, si bien puede ser recuperada de internet, es recomendable que no sea en su totalidad proveniente de fuentes electrónicas, pues genera la percepción de que el docente optó por la vía del mínimo esfuerzo para congregiar información, que el alumno por sí mismo pudo haber obtenido sin ser docente, por lo que se sugiere que el material otorgado a los alumnos, incluya lecturas de libros o artículos que no se hallen en internet, ejercicios para resolver y actividades a desarrollar, así como casos prácticos o problemas a resolver relativos a la materia.
- Las TIC, facilitan en demasía la comunicación con el docente fuera de clase y sin necesidad de trasladarse a un lugar específico, pero puede generar que el

alumno haga uso de tal factibilidad, para realizar consultas de lo explicado en clase o pedir aseos ir a de tareas que por sí mismo debe investigar, generando un efecto de menor atención en clase o menor esfuerzo en realizar sus encomiendas académicas, por la percepción de tener al docente a su disposición dada la facilidad de comunicación con él, por tanto se sugiere que haya un equilibrio, es decir, se puede mantener contacto con los alumnos extra clase mediante las TIC, pero estableciendo reglas de consulta, comunicación y tiempos específicos para atención, para evitar que la clase sea por los medios electrónicos más que en el aula.

- Es evidente que algunas asignaturas por su naturaleza requieren el uso de las TIC al interior del aula o ser impartidas en centros de cómputo, pero salvo estas excepciones e incluso en estos casos, se sugiere que se establezcan reglas para el manejo de las TIC en el desarrollo de la clase, pues en muchos casos, se puede presentar la situación en que el alumno ingresa a internet con otros fines distintos a los de la asignatura, distrayéndose él y a los demás, por lo que es recomendable, que si no es necesaria la utilización de las TIC, se limite su uso por parte de los alumnos, no mediante la restricción (pues se podría generar una imagen de docente represor) sino mediante la concientización, valiéndose de un adecuado manejo de grupo y estableciendo reglas claras.
- La entrega recepción de trabajos en clase por la vía de los medios electrónicos, es muy socorrida en la actualidad en el ámbito docente, pero se sugiere que se tengan precauciones y se establezcan ciertos parámetros para esta práctica, por ejemplo, crear una carpeta digital especial para la recepción de trabajos y descargarlos lo antes posible de la bandeja de entrada, en el caso de los correos electrónicos, aunque se revisen con posterioridad, dado que suelen ser superados algunos correos por otros más recientes y esto puede generar que se pierdan de la vista y por tanto, se asuma que no se envió, otra recomendación al respecto, es configurar la cuenta de correo con la opción de auto-respuesta, con un mensaje personalizado, esto genera la certeza en el alumno, de que su

correo ha sido recibido adecuadamente y a su vez se traduce como una evidencia del envío, finalmente se sugiere que en los casos de envío de trabajos fuera de tiempo, se imprima la hoja de recepción del correo en cuestión, como evidencia del envío fuera de termino.

- Dada la gran cantidad de información que existe en Internet, se sugiere que con respecto al contenido de la asignatura que se pretenda impartir, el docente, con independencia de tener material actual y reciente con relación a dicha cátedra, revise aquello que pudiera haber, más actual y reciente, debido a que es frecuente, que determinada información y determinados conocimientos, suelen ser superados por otros más novedosos y esto es advertido fácilmente por los alumnos que se encuentran en constante contacto con las tecnologías y el acceso a Internet.
- Una práctica docente común, es la difusión de material a los alumnos a través de medios digitales, lo que evita el gasto innecesario de papel y fotocopias, pero se sugiere que el docente, solicite autorización al jefe de grupo, alumno voluntario o que designe a alguien, para que sea el encargado de recibir y difundir el material, para evitar largos correos de envío y en ocasiones a correos incorrectamente escritos o bien utilizar una memoria USB destinada exclusivamente para ello.

Bibliografía

- Ávila Font, Ernesto (2003), Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas necesarias en la formación profesional de los estudiantes universitarios, ubicado en http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero1/Articulos/Las_TIC_como_herramienta.pdf, con saltado en febrero de 2013.
- Belloch Ortí, Consuelo (2009), Las tecnologías de la información y comunicación (T.I.C.), Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia, ubicado en <http://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtic1.pdf>, consultado en abril de 2013.
- Ciber espacio profesional (2009), Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC), ubicado en <http://fuerzaprofesional.wordpress.com/nuevas-tecnologias-de-la-informacion-y-de-la-comunicacion-ntic/>, consultado en mayo de 2013.
- De la Torre Gómez, Andrés (2003), El método socrático y el modelo de van Hiele, Lecturas Matemáticas, Volumen 24, páginas 99–121, consultado en <http://www.valenciad.com/Conferencias/ComunicMetodoSocrat.pdf>, en enero de 2014.
- Morales, Patricia, LANDA, Victoria (2004), Aprendizaje Basado en Problemas, vol. 13, núm. 1, pp. 145-157, Theoria, Chile, consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901314>, en enero de 2014.
- Navales Coll., María de los Ángeles, Omaña Cervantes, Oscar, Daniel Perazzo, Claudio (2004), Las tecnologías de la información y la comunicación y su impacto en la educación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, ubicado en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece/43.pdf>, consultado en fecha enero de 2013.
- Padrón Arredondo, Luis Jesús (2005), Las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (NTIC) en la formación del hombre nuevo, ubicado en <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/050810093234.html>, consultado en junio de 2013.

Sunkel, Guillermo, TRUCCO, Daniela (2010), Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades, ubicado en <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/2/41612/P41612.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/dds/tpl/top-bottom.xsl>, consultado en abril de 2013.

Tello Leal, Edgar (2008), Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México, ubicado en <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/tello.pdf>, consultado en febrero de 2013.

RETOS QUE IMPLICA EL TRABAJO DOCENTE

Alejandro de Jesús Retureta Martínez

RESUMEN

La formación permanente, la capacitación de nuevos saberes y la adaptación a la Tecnología del profesorado del siglo XXI son algunos de los criterios que definen la calidad de la educación. Uno de los elementos novedosos en el ámbito educativo global es el desarrollo de las competencias en el alumnado, y reclama por parte del profesorado un cambio en su función como docente, y necesariamente debe ir unido a una formación permanente basada en competencias.

En este artículo se presentan los resultados de un trabajo de investigación que se realizó y se recogen, a través de un método múltiple, las opiniones y las necesidades de docentes de primaria, respecto a su cultura formativa, a las necesidades de formación, siempre desde el enfoque de las competencias profesionales que un docente debe dominar. Los resultados evidencian la debilidad del sistema de formación permanente, puesto que el profesorado reclama una mayor aplicación de la formación recibida su contexto, y considera que su nivel de competencia profesional debe y puede mejorar a través de la formación permanente. Es preciso mejorar estos planes formativos vinculándolos al desarrollo de competencias que posibiliten adquirir técnicas, habilidades y actitudes aplicables a cada situación y contexto. Se procura que la propuesta educativa esté presente de manera transversal en los ejes temáticos. Tienen la intención de enriquecer y articular las dimensiones profesional y social de la docencia con la personal se busca que las. Competencias pedagógicas para la planeación, gestión, evaluación, y mejora continua.

Introducción

La docencia para que sea de calidad, entraña la necesidad y obligación de estar informado y actualizado e indagar críticamente nuevos conocimientos; exige plantear problemas y buscar soluciones, proponiendo para ello un método de trabajo que, indudablemente, sea profesional y constituya para el alumno un abanico de oportunidades. En donde la formación de profesores siempre ha sido tema de preocupación del sector educativo y así lo testifican la cantidad de acciones que, en cada plan gubernamental, se proponen para atender a esta problemática.

De igual manera se puede afirmar que el profesor, es el actor central del proceso educativo, es tema de interés múltiples agentes que coinciden en señalar la importancia de su formación continua

Otro elemento importante que consideramos de suma importancia es la planeación que es una herramienta que nos permite ser más estratégicos, entendiendo que una persona estratégica es aquella que tiene la capacidad de tomar decisiones conscientes y al mismo tiempo intencionadas

La importancia de planificar implica un desafío y un compromiso que se sustenta en una significativa responsabilidad y en la complejidad de las resoluciones adecuadas para organizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje y favorecer los procesos de aprendizaje

La organización de la planificación se sustenta en el reconocimiento de la necesidad de acercarse en diferentes momentos y de distintas formas al objeto de conocimiento. Y apoyarnos en las secuencias didácticas en objetivos y contenidos para trabajar en una secuencia de actividades que implican diferentes acercamientos a los mismos y brindan la posibilidad, recrear, variar o reiterar las propuestas según se considere importante para el desarrollo de los aprendizajes seleccionados. Implica seleccionar contenidos y una secuencia de actividades vinculadas entre sí en función del trabajo

sobre los mismos, oponiéndose al planteo de actividades desarticuladas, sin continuidad en función de aquello que se quiere enseñar y centradas en acciones aisladas más que en el acercamiento paulatino a los saberes a ser abordados. la planificación nos permite observar todos y cada uno de los aspectos de la materia..

Desarrollo.

La formación del docente en el siglo XXI, es un reto de nuestros días producto de la volatilidad de los nuevos desafíos y desarrollo que se experimenta en el mundo científico tecnológico en la formación y la capacitación de nuevos saberes, la adaptación a la tecnología y la globalización es una de forma estratégica que el docente del siglo XXI debe asumir como herramienta para asumir los cambios y transformaciones que se experimenta en este sector educativo.

En nuestro país, el Sistema Educativo Nacional intenta hacer frente a los retos que este mundo global plantea a la educación con la adopción de nuevas Reformas Educativas en la que los modelos educativos se basan en desarrollo de competencias para la vida.

Con base en el artículo tercero constitucional y las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso, como objetivo fundamental, elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional..

La evaluación educativa se concibe como un medio para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad, así como para la rendición de cuentas. (Martínez, 2003). La principal estrategia para la consecución de este objetivo en educación básica es realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de

desarrollo de México en el siglo XXI , para lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria.

Pero para lograrlo existen diversos factores que impiden el desarrollo de la educación, pero estos no son sólo la pobreza o falta de presupuesto, ya que si bien es primordial la inversión para poder desarrollar todo tipo de mejora, también lo es la voluntad política y la participación de la sociedad civil para que se realice de manera sostenida.

Otros factores pueden ser la resistencia y dificultad del cambio, donde se puede identificar tres fuentes: los sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad; las frágiles e insuficientes competencias y estrategias personales que manejan los profesores, y la propia cultura de las instituciones educativas, desgraciadamente aún muy poco acostumbradas al trabajo colaborativo entre sus compañeros y con una actitud aun mayoritariamente conservadora frente a las innovaciones.

En la actualidad lo que se requiere y que la sociedad demanda son alumnos que desarrollen estrategias y habilidades de aprendizaje que les permitan actuar ante cualquier circunstancia y situación que se les presente. Es por ello que se ha modificado la curricula de los programas de estudio, estos cambios han tenido transformaciones con la única intención de mejorar el nivel educativo del país y es por esta razón que se adopta la educación por competencias esta pretende ser un enfoque integral involucrando tanto al sector educativo como productivo y elevar con ello el potencial de los estudiantes con el fin de hacer frente a las transformaciones que sufre el mundo actual y mejorar la calidad de vida.

Al pertenecer México a organismos internacionales como ser miembro de la OCDE pudieron contribuir a sus propios puntos de vista para informar el proceso. El proyecto reconoció la diversidad de valores y prioridades a lo largo de países y culturas, pero identificó también desafíos universales de la economía global y la cultura, así como valores comunes que informan la selección de las competencias más importantes (OCDE, 2005).

Los primeros países que empezaron a utilizar el concepto de competencias, son aquellos que se encuentran afiliados a la OCDE, es decir, los países que, sin importar su ubicación geográfica, han buscado un crecimiento de su producción y han investigado la forma de lograrlo. Entre ellos, se encuentra México, por cierto, bastante lejano aún en los indicadores globales que fijan los resultados idóneos para los países miembros de la OCDE.

La Comunidad Europea, integrada en el Mercomún inicialmente y ahora en lo que se denomina la Unión Europea, que ha llegado al extremo de crear una Constitución común y una moneda soportada por los diversos países, fue la cuna de las competencias, tal como lo indica el Concejo Educativo de Castilla y León.

Ese planteamiento basado en competencias, con su sesgo empresarial, llega a la educación directamente a través de la vía europea, como puede verse en los acuerdos de Lisboa.

El Consejo Europeo de Lisboa de 2000 había invitado a los estados miembros, y a la Comisión a que definieran las nuevas destrezas básicas del aprendizaje a lo largo de la vida", enumerando como tales: las tecnologías de la información, las. Lenguas extranjeras, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las destrezas sociales.

Los países en desarrollo han venido siguiendo las directrices que les marcan quienes han llevado la pauta y han dictado los cánones son los países. Desarrollados es cuando migraron las competencias del área laboral al sector educativo, como una exigencia de los empresarios.

Es cuando aplicamos y desarrollamos las competencias que son un conjunto de habilidades, destrezas, estrategias, conocimientos y valores que en su conjunto. Que para. ALBA, Alicia de, et al. (1981) Las competencias en la nueva educación contienen el potencial para convertirse en un plan efectivo tendiente a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y debe ser un reto que debemos aceptar e integrarlo en nuestra cultura académica, ya que tendríamos un vigoroso instrumento para enriquecer el currículum,

fortalecer el aprendizaje y con ello acortar la distancia que se ha ido abriendo entre educación universitaria y práctica profesional

Además Díaz Barriga (2006), cuestiona al enfoque de competencias, dice que es un disfraz de cambio y no una alternativa real, y por otro lado por competencias no solamente nos debemos preocupar por educar a las nuevas generaciones para que sean productivas para el país y a la sociedad en donde rápidamente se inserten en el mundo laboral y económico; la educación debe conservar parte de ese antiguo sistema de enseñanza de conocimientos y de transmisión de todo el desarrollo de la humanidad. Asignaturas tan importantes como la historia y otras de características sociales no deben desaparecer del currículum escolar. La educación por competencias también debe desarrollar competencias del ser en las personas. El respeto a las reglas y leyes de la sociedad, el respeto de los derechos de las personas. Impartir los conceptos éticos y morales, resaltar la importancia de estos en la sociedad es fundamental en la educación. Como hemos visto, la educación por competencias tiene varios ejes y es una educación integral.

Además se necesita una formación que garantice cierta seguridad y cobertura emocional del profesorado dispuesto a cambiar, una mayor autonomía en relación las decisiones que puede tomar y un mayor énfasis institucional en la necesidad de trabajar en equipo e impulsar proyectos de innovación e investigación didáctica. Que mantengan la ilusión y el compromiso entre los componentes de la comunidad educativa. Dicha formación debería aspirar a efectuar cambios mucho más profundos que los que se impulsan habitualmente, centrados en algunos métodos didácticos, más o menos aplicables a la realidad de los profesores. Modificar los que se hace en clase, las prácticas, siendo una dimensión importante, que no resulta suficiente para un cambio profundo y sostenible.

Como menciona John FitzGerald Kennedy “*La libertad política es la condición previa del desarrollo económico y del cambio social*” es necesario que se tome conciencia de que la educación es un derecho y un deber del estado .Por ello, la sociedad debe exigir a

las autoridades que se ponga al tope la agenda a la educación y así mismo colaborar en lo que sea pertinente. De la misma manera, los políticos deben comprometerse con la causa, dejando de lado las promesas de épocas electorales, pensar primero como, dejarla mezquindad de lado y realizar hechos concretos. Lo más importante de esta cadena de esfuerzos, los docentes dando lo mejor de sí en las situaciones a veces en las que se puedan encontrar y asimismo colaborando con el estado y la sociedad civil para llevar a cabo los cambios necesarios para el desarrollo de nuevos modelos académicos y niveles profesionales emergentes que correspondieron a los principios del proyecto modernizador (Martínez, 2001)

En importante también tener una planeación estratégica con una visión de mediano y largo plazo, que pretende lograr la profesionalización y la excelencia Académica como una base necesaria para garantizar la calidad de la educación en México. Sin embargo, en la base académica persiste una cultura pre moderna; la mayoría de los académicos y docentes aún se encuentran sin vislumbrar los retos. En este sentido, los fondos invertidos pueden encontrar a profesores, estudiantes y directivos que ven los recursos como un fin, y no como el medio necesario para mejorar el sistema.

Por otro lado, los responsables del sistema educativo mexicano enfrentan una cultura tradicional que no está entendiendo que la educación está sometida a exigencias de cambio: se requiere, por supuesto, un estudiante distinto, que vea en la educación la oportunidad para formarse y decidir su destino como un. Ciudadano con grandes responsabilidades; ya no es posible pensar que el egreso de una carrera garantiza un empleo y conlleva la promoción social; ahora el retos egresar bien preparado, teniendo los elementos para desarrollarse profesionalmente y estar habilitado para aprender de por vida; sólo teniendo la formación integral será posible diseñar e implantar una estrategia para incorporarse exitosamente a esta nueva sociedad, a este nuevo sistema social y nos permita mejorar y cambiar nuestros procedimientos y adecuar la organización académica a los nuevos reclamos; tendremos que participar más activamente de una forma propositiva, en equipo con nuestros compañeros, con nuestros directivos, para adecuar los modelos, los métodos, para incorporar la

tecnología y para reorganizar nuestro tiempo y las funciones que debemos desempeñar. No hay duda de que podemos rediseñar el sistema haciéndolo más eficiente y efectivo, incluso incrementando la cobertura, con una optimización de los recursos.

Así mismo la globalización en que estamos inmersos y que toca ámbitos tan diversos como lo social, culturales, político, científico, tecnológico y ecológico que se desarrolla en todo el mundo bajo el control de las grandes empresas multinacionales ya que la globalización no es otra cosa más que el avance del capitalismo que se presenta como la inserción inevitable y necesaria de las naciones, al mundo competitivo en todos los ámbitos de su desarrollo. La globalización no es un fenómeno natural, es un proceso político realizado y dirigido por instituciones internacionales está dominada por la política neoliberal, centrada fundamentalmente en la producción y el comercio de servicios, apoyada por la tecnología y centrados en la calidad total. En este sentido, la Educación no está margen de ellas. Los modelos económicos neoliberales condicionan determinantemente a los modelos educativos y, a éstos, se les exige la formación. de capital humano con capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores afines al modelo económico neoliberal. Por esta razón, la currícula se diseña con base en el modelo de competencias, en el que se exige que los sujetos adquieran solamente los conocimientos que, desde el poder político, son válidos, con las. Habilidades y destrezas para desempeñarse eficientemente en el mercado laboral con los valores propios de una sociedad capitalista.

Conclusiones

Podemos concluir que las reformas educativas neoliberales están estrechamente relacionadas con el modelo económico para que respondan a las necesidades del aparato productivo, pero más específicamente, a los requerimientos de las empresas. La calidad de la educación es vista como un producto, por tanto, para lograr buenos productos debe contarse con servicios de calidad y se requiere de una fuerte inversión financiera, la cual en México no existe y está mal distribuida.

Para los directivos y administradores, incluyendo las organizaciones gremiales, urge un cambio de cultura. "Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados." (J. Mortimore).. El sistema que compartimos en la escuela primaria Emiliano zapata requiere nuevas formas de gestión, hay que garantizarla participación comprometida de todos los actores, pero no debemos olvidar la mejora de los resultados y la rendición permanente de cuentas. Es imprescindible tener siempre presente que nuestro sistema político ha cambiado, y que las formas y métodos de hacer política cada día se dignificarán más y tenderán a minimizar el influyentísimo y la corrupción

Además en el centro de trabajo Emiliano zapata que La evaluación educativa se concibe como un medio para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad, así como para la rendición de cuentas. (Martínez,2003).La principal estrategia que tenemos para la consecución de este objetivo es realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI , para lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria.

Bibliografía

Alba, Alicia de, et al. (1981), Propuesta teórico-metodológica para la evaluación

Anuies 2000, *Acciones de Transformación de las Universidades Públicas Mexicanas*, anuies, 1994-1999.

Díaz Barriga Arceo Frida. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y Guanajuato, Gto., México.

Guevara-Niebla, G., *Agenda Educación 2001*, Edit. Santillana, México. la vida. McGraw Hill.

Martínez, Sergio. (2001) La educación superior privada en México contemporáneo. En Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva. Tomo I, México, UPN, p. 190.

Mertens, L., (1996), Sistema de competencia laboral: Surgimiento y modelos, *Mexicano*. Grijalbo, México.

Prawda, J. (1989) *Logros, Inequidades y Retos del Futuro del Sistema Educativo* Seminario Internacional "Formación Basada en Competencias Laborales: Situación actual y Perspectivas", Organización Internacional del trabajo, Universitario de Ciencias de la Salud, UDG, Guadalajara.

UNAM, Comisión Base, El modelo de competencias integradas en el Centro de planes de estudio en educación superior, en serie: Ponencias, No. 1, Departamento de Evaluación Académica. ENEP Zaragoza, UNAM, México

Zorrilla, J. F., (1998) *Quality assessment in mexican higher education*. Higher Education Management, 10 (3), 57-71.

LA PERSPECTIVA DEL ABOGADO COMO DOCENTE

*“Largo es el camino de la enseñanza por medio de teorías;
Breve y eficaz por medio de ejemplos”
(Séneca)*

Doris Guadalupe Hernández Barradas

Resumen

El Derecho es una de las áreas del conocimiento con mayor trascendencia en el correcto desarrollo de la vida en sociedad, por lo tanto, generar abogados, profesionales del Derecho, capaces de desenvolverse adecuadamente, con ética y capacidad profesional, es de suma importancia en todo Estado de Derecho. Por ello, la labor del docente de Derecho en el aula es sumamente importante, la que debe enfrentarse con una serie de barreras que deben ser cruzadas con esfuerzo, trabajo y vocación. Una de ellas, tal vez de las más importantes, es precisamente la falta de preparación en el campo de la educación, lo que debe subsanar a lo largo de su desempeño docente. Este artículo analiza y reflexiona, sobre la importancia de la educación, no solo como el medio por el cual un docente transmite el conocimiento al alumno, sino la complejidad del profesional para la impartición de un conocimiento específico y para la cual, no es preparado. Y la actividad profesional del abogado, en particular, es la que abordaremos.

Introducción

Sin lugar a dudas, el trabajo del docente es tan trascendente como profunda sea su enseñanza. Es decir, el profesor frente a grupo tiene una gran responsabilidad social, el generar el desarrollo intelectual, ético, crítico y profesional del individuo, pero este trabajo en sí mismo complejo, sólo cobrará relevancia en tanto la enseñanza sea adecuada, pertinente y eficaz. Es así, como grandes polémicas en el campo

pedagógico, han despertado la generación de corrientes que explican y argumentan cuál es la forma correcta de entender la labor docente y, sobre todo, llevarla a la práctica; las que normalmente buscan adaptar la realidad social contemporánea a la actividad educadora.

Sin embargo, cuando estas teorías son llevadas a la práctica, se encuentran con un sinfín de obstáculos que parecieran establecer y comprobar su alejamiento con la realidad del estudiante, aunque se puede pensar que mucho de esa actividad del profesor es precisamente adaptar los modelos educativos al contexto de su grupo. Es aquí, en donde, la formación del docente es importante, pues finalmente se convierte en el eje que lo llevará a aplicar estrategias de aprendizaje pertinentes a un conjunto de individuos, encaminado a alcanzar fines y objetivos claros y concretos, en coordinación y pertinencia con los contenidos que debe abordar, todo ello, de acuerdo con el área del conocimiento en la que se encuentre.

Ahora bien, precisamente en este último aspecto, es en donde se presenta una de las grandes problemáticas de la educación en el nivel superior; docentes preparados en sus diversas áreas de conocimiento, pero no en educación. Lo que, en muchas ocasiones, provoca que frente a grupo se encuentren profesionales completamente capacitados para impartir una cátedra, pero incapaces de generar un vínculo con el estudiante fundado en técnicas de enseñanza-aprendizaje, no por la falta de deseo sino de conocimiento al respecto.

Esto es, en el ámbito de la educación superior, quienes se encuentran a cargo de los grupos, obviamente, son profesionales del área de formación específica, no especialistas en educación, lo que puede, en determinadas ocasiones, considerarse como una limitante para la correcta aplicación de técnicas y estrategias pedagógicas.

Es entonces, que específicamente en las Licenciaturas de Derecho, se vuelve común el que abogados dedicados a la actividad académica enseñen a partir de técnicas, estrategias y modelos aprendidos durante su propia formación, sin tener una

preparación previa en docencia; es decir, gran parte del trabajo en aula que se realiza en la enseñanza del Derecho, es realmente tradicionalistas, derivado de un aprendizaje implícito durante el paso del docente por los estudios propios de licenciatura; lo que lleva a que repetitivamente, el alumno se exprese con relación al vasto conocimiento del facilitador, pero su poca capacidad para comunicar.

Por ello, a lo largo de este texto, se intentará describir la situación que vive un profesional del Derecho en el aula; aunque para ello es importante comenzar por definir aspectos y conceptos básicos sobre la educación y la enseñanza del Derecho en México.

El docente como agente externo y activo en la educación.

De inicio, es importante señalar que la educación debe ser vista desde tres diferentes perspectivas, como hace mención Gastón Mialaret (1977) importante pedagogo francés: en primer lugar como un sistema educativo, en donde las escuelas de los sectores público y privado desempeñan el papel de atender a individuos que buscan formarse profesionalmente. En segundo lugar, como un resultado, al culminarse el tiempo de formación profesional y atendiendo a la obtención de nuevos conocimientos. Y en tercer lugar, como un medio, para el consecutivo logro de objetivos, especialmente la mejora de la calidad de vida.

Es entonces, que la educación no puede ni debe ser vista como una actividad simple, sino como un fenómeno complejo que abarca diferentes aspectos en la vida de un estudiante: sociológicos, psicológicos y axiológicos, entre otros. Es decir, la educación no sólo puede ser medida en un sentido material, sino también en uno intangible, en tanto que trabaja como forjadora de ideales y en el desarrollo del espíritu humano; tal como lo establece Jaime Sarramona,

[...] Todo el mundo se atrevería a dar una definición de educación. Aunque existen diversas maneras, de concebirla, y más aún de llevarla a cabo, se da como

denominador común la idea de perfeccionamiento, vinculada a una visión ideal del hombre y la sociedad. La educación aparece precisamente como posibilitadora de los ideales humanos (1989: 27).

Ahora bien, es posible afirmar, que dicha actividad no puede realizarse completamente de manera interna; sino que deben existir agentes externos que se encarguen de dirigirla y encausarla, tal como lo marca la corriente de la intervención social. A partir de esta idea, la figura del docente cobra un papel sumamente importante, pues al final de cuentas es él, el encargado de guiar la actividad educadora a partir de acciones en el aula que permitan el logro de los objetivos que se plantean.

Un texto ilustrativo de lo anteriormente planteado, es el expuesto por Félix Von Cube, que a la letra expresa:

[...] la educación consiste en una forma de conducción bien específica, a saber: una conducción que requiere de corrección continua, ya que el discente está constantemente sometido a influencias internas y externas y además posee él mismo iniciativa y espontaneidad. En pocas palabras, no siempre se comporta como debería según el proceso de conducción. Por esta razón, el educador debe constatar constantemente el nuevo estado del aprendizaje y corregir de acuerdo a esto sus medidas de conducción (1981:23).

Esto es, el docente como elemento activo de la relación de enseñanza-aprendizaje, debe encargarse en todo momento de conducir la educación, es él, el responsable de encontrar los fallos en el desenvolvimiento del conocimiento y a su vez, solucionarlos para evitar que obstaculicen el aprendizaje. De esta manera, se convierte en parte importante e irrenunciable de la educación; sin embargo, cuando el profesor no tiene conocimientos sobre aspectos educativos, difícilmente tendrá la base para encontrar soluciones a los diferentes problemas de aprendizaje que se puedan presentar, limitando la adecuada construcción del nuevo conocimiento.

Panorama general de la educación superior en México.

Actualmente, la educación en México ha tenido diversas modificaciones, a partir de la implementación de modelos educativos que buscan generar en el estudiante el desarrollo de habilidades que les permitan ser competitivos y competentes en sus diversas áreas de formación. Esto, ha puesto en conflicto a los docentes que cobijados en el tradicionalismo, ahora tienen que impartir sus cátedras basados en un sistema educativo que les exige replantear su labor, pero sobre todo, reestructurarse, cambiar su forma de pensamiento y con ello, repensar el papel del alumno, convirtiéndolo en un sujeto más activo dentro de la relación de enseñanza-aprendizaje. Ante ello, es importante visualizar brevemente, la situación que actualmente se vive en México, en el ámbito de la educación superior, para posteriormente comprender, el papel del facilitador en ella.

México, en el devenir de su historia, ha tenido un desarrollo lento en cuanto a educación se refiere, sin embargo, se puede hablar de un avance paulatino en el logro de integrar a cada vez más estudiantes a los diferentes niveles educativos. Así, de acuerdo con los datos presentados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el año 2013, el 23% de los jóvenes entre 25 y 34 años de edad, han logrado concluir estudios universitarios, mientras que en contraste, los adultos entre los 55 y 64 años, sólo alcanzan el 12%. Es decir, un crecimiento de seis puntos porcentuales que representan un crecimiento lento pero constante en egresados de estudios superiores.

Ante todo esto, México, como muchos otros países, han establecido la responsabilidad en las Universidad, Institutos tecnológicos y Escuelas Normales, de desarrollar a los jóvenes que deberán participar de forma adecuada en la sociedad, convirtiéndolos en las únicas encargadas de formar personas funcionales, que puedan cumplir con las actividades y satisfacer las exigencias que la vida social les impone. Es decir, dentro de los Instituciones Superiores de Educación, se debe generar a los futuros profesionistas que tendrán en sus manos el adecuado funcionamiento del país. Lo que convierte la tarea, en una labor sumamente complicada y compleja, pues de entrada deben trabajar

con limitada infraestructura, la falta de recursos, la generación de polémicas políticas educativas que transforman constante el sistema educativo evitando su estabilidad y las condiciones personales de los estudiantes; así como la adecuada preparación de los docentes.

Es aquí, en donde el papel del docente se vuelve trascendente, e incluso, socialmente se generan expectativas en torno a su labor, las que en ocasiones no son del todo realistas; de inicio se espera que domine la asignatura, que sepa enseñar, que cubra la currícula de la cátedra, que controle al grupo, que logre que el alumno aprenda y que se encuentre en constante actualización. Y aunque son verdaderas responsabilidades de todo profesor, también es cierto, que cada escuela y cada grupo representan un gran reto. En el primer caso, debido a que las políticas de cada institución, a veces laxas con respecto al trato del alumno, pueden representar un obstáculo para la labor docente, el material con que se cuenta o la infraestructura existente para la realización de prácticas, por ejemplo. En el segundo caso, cada colectivo tiene una personalidad y esta, debe conectarse con la del facilitador, para lograr el ambiente que permita el aprendizaje, situación que no siempre se logra.

Sin embargo, todas estas barreras pueden ser superadas, siempre y cuando el docente logre adaptarse a su contexto y para ello, requerirá, por supuesto, conocer y entender el modelo educativo en el que desarrollará sus actividades; así como tener conocimientos sobre la aplicación de técnicas y estrategias de enseñanza que lo lleven a adaptar sus contenidos a las necesidades de cada grupo. Por ende, un docente no sólo requiere de mucho conocimiento o de gran cantidad de tiempo libre para poder desempeñarse, sino también de vocación, puesto que a todas luces, la tarea es ardua, desgastante y requiere de creatividad, imaginación, adaptabilidad y constancia. Al respecto, se pronuncia Fernando Savater con las siguientes palabras: [...] bajo esta concepción un profesor responsable, es aquel que quiso y quiere ser profesor, es aquel que está movido por la vocación. La persona que se asume como responsable y por lo tanto libre, busca contagiar su libertad [...] (1999).

De esta forma, se puede inferir, que debido al crecimiento de la población estudiantil en niveles superiores de educación y al contexto actual en el que se desenvuelve la sociedad, las exigencias hacia el docente se incrementan, pues tiene que aprender a adaptarse y sobre todo a reinventarse en cada una de sus asignaturas, dependiendo de la entidad académica y el grupo ante el que se encuentre trabajando.

Es así, como el profesor debe estar cada vez más preparado en temas de educación, que le permitan innovar en su práctica docente y lograr el objetivo fijado: el aprendizaje del alumno, no sólo de aspectos teóricos, sino también heurísticos y axiológicos. Permitiendo con ello, que el estudiante se desarrolle de manera integral y se forme como un profesional funcional, competitivo y competente.

Aprendizaje del Derecho en México.

El Derecho, es una de las áreas de formación disciplinar más preocupantes dentro de las diferentes instituciones de nivel superior. Esto, a razón de que requiere de una constante actualización en sus mapas curriculares, debido a los recurrentes cambios en las normas jurídicas, que llevan a considerar obsoletos los contenidos de un día para otro; pero además, porque los trámites burocráticos ante las autoridades educativas, impiden que se realicen estas modificaciones de manera ágil. A su vez, esto debe conjugarse con una complicada labor para seleccionar los métodos y materias más apropiados para formar a los futuros abogados; pues es una realidad, que en la gran mayoría de los casos, se les educa a partir de modelos tradicionalistas basados en la memorización de conceptos, dando preminencia a los contenidos teóricos. Al respecto, se expresa Jorge Witker: *“En la mayoría de las ocasiones, se enseña al estudiante únicamente con contenidos informativos, con un enfoque limitado y pragmático”* (Witker, 2000:71)

Es entonces, que los estudiantes de Derecho se ven obligados a concurrir a una serie de clases teóricas, llamadas magistrales; en donde un abogado, idealmente experimentado, se encarga de informar a partir de oratorias a los alumnos, los

contenidos que deben ser abordados durante la clase. Lo que resulta en clara apatía por parte de los segundos, así como la incapacidad de comprender los temas tratados. Pero además y mucho más importante, el alumno desarrolla una fractura entre su aprendizaje y la sociedad con la que posteriormente trabajará. Es decir, la enseñanza del Derecho se ha basado durante años en la replicación de dogmas jurídicos, que alejan a quien lo estudia de la realidad social en la que habrá de laborar.

Debido a lo anterior, los alumnos de Derecho transcurren el tiempo de su formación profesional, creyendo que aprenderán lo que necesitan para desenvolverse en el ámbito laboral afuera de la escuela, en la práctica. Lo que constituye un grave error, pues al concluir sus estudios, se encuentran ante la realidad de que se requiere el conocimiento teórico para lograr la comprensión y aplicación del práctico. Sin embargo, no se puede culpar al estudiante que fue sometido a una serie de protocolos y rituales materializados en exámenes, que semestre con semestre prueban a partir de una calificación numérica su desempeño. Si no, tal vez, a la preocupante incapacidad del docente, para hacerle llegar de manera efectiva el conocimiento y aún más allá, un conocimiento significativo.

A todo esto, de acuerdo a lo expresado por Alejandro López Olvera, hay que agregar los siguientes factores: “[...] pasividad de los alumnos..., exceso de estudiantes en las aulas, la escasez de personal docente; la penuria del material bibliográfico y hemerográfico, así como la falta de interés de los estudiantes, debido a que no están acostumbrados a realizar una labor continua y permanente en los temas señalados en los programas [...]” (López, 2013: 2). Es decir, la labor de la enseñanza jurídica es sumamente compleja, toda vez que no sólo se enfrenta con las limitantes propias de la disciplina, sino también con las insuficiencias del docente y además, con las características propias y situacionales del alumno, lo que lleva a requerir con urgencia, la búsqueda de métodos y mecanismos adecuados para la impartición de las clases en las Facultades de Derecho.

El Papel del Docente en la Enseñanza del Derecho: Necesidades y Expectativas.

El pensamiento moderno en el campo de la educación, está llevando a las diferentes áreas de formación profesional, a repensar al alumno de modo que sea ubicado como un elemento activo en la relación de enseñanza-aprendizaje; en donde deje de ser un mero receptor de información; para convertirse en un agente capaz de construir nuevo conocimiento por cuenta propia. De la misma forma, el docente de Derecho debe enfocarse en generar en sus estudiantes un alto nivel de criticidad, desarrollando su capacidad para la resolución de problemas, el análisis de conceptos, el cuestionamiento de teorías y la participación recurrente y constante en las sesiones que les ocupan.

Así, se plantea como una necesidad, el que el docente logre con la pasividad, pero sobre todo con la falsa preocupación de “pasar los exámenes”; para que se enfoque en el aprendizaje significativo de los contenidos temáticos. Sin lugar a dudas, no se trata de una labor sencilla, pero tampoco imposible. A decir de González Rus, coordinador de la licenciatura en derecho de la Universidad Iberoamericana de Puebla, el modelo de aprendizaje se debe enfocar en el desarrollo de las habilidades propias del estudiante, en el siguiente sentido:

[...] el propósito es ejercitar al estudiante en el conjunto de técnicas, de métodos y de procedimientos que le permitan conocer el derecho por sí mismo, identificar y resolver por sí mismo los problemas que plantea su interpretación y aplicación, y formular por sí mismo las soluciones que puedan solventarlos de forma que sea su propia iniciativa, su propia experiencia, su propio esfuerzo formativo, lo que constituya a lo que en el modelo de enseñanza recibe pasivamente.

Es decir, el logro de su independencia formativa. Ahora, el cuestionamiento reiterado ¿cómo lograrlo?. El docente de Derecho, debe en primer lugar, deshacerse de todo lo aprendido para comenzar a reaprender a la par de sus alumnos; es decir, entender que debe avanzar en paralelo con ellos y accionar de acuerdo a las necesidades específicas de cada grupo. En segundo lugar, romper con estereotipos, como el pensar

que un grupo tiene mal rendimiento o es incapaz de aprender; pues seguramente, aunque será cierto que tienen carencias y deficiencias cognitivas, también lo es que en muchas ocasiones, el aprendizaje se ve limitado por la impericia del profesor para construir el conocimiento. A partir de eso, debe preocuparse por conocer e identificar diferentes métodos para lograr el aprendizaje, tal es el caso del Aprendizaje Basado en Problemas **(ABP)** bastante útil en asignaturas de índole procesal o el uso de técnicas como el debate.

Con todo lo anterior, es notable que el docente de Derecho, tiene un papel importante en el trabajo dentro del aula, pues será a partir de él que el estudiante logre comprender y aprender adecuadamente los contenidos temáticos de cada asignatura, pero sobre todo, que vincule esos conocimientos con su realidad y contexto, para así, generar la capacidad profesional y laboral que la sociedad le exige. Aunque, todo esto, sólo podrá ser logrado a partir de la capacidad inventiva y creativa del docente, para poder construir estrategias y técnicas pertinentes para cada uno de sus grupos, basados en las características propias de ellos. Buscando propiciar la criticidad, el análisis, la capacidad para la resolución de problemas, el desarrollo de la habilidad argumentativa y de expresión. Pero sobre todo, fomentar la pasión por un área del conocimiento sin duda trascendente para la correcta vida social.

Conclusiones

La educación en México ha sufrido una serie de transformaciones que la han llevado a repuntar en los últimos años, no se puede cerrar los ojos ante la realidad de un largo camino que hay que recorrer para poder expresarse sobre una verdadera educación de calidad. Muchos son los factores que funcionan como contra peso a este avance deseado; la falta de infraestructura, el poco recurso que se le invierte, el limitado número de Universidades, las condiciones y características personales de los estudiantes, entre otras. Sin embargo, una de ellas resulta importante de análisis, la pericia del docente para conducirse en dentro el aula, para construir el camino adecuada para lograr el aprendizaje en el alumno. Puesto que es común, que muchos de los profesores de nivel superior, se encuentran especializados en sus áreas pero no en temas educativos.

Con ello, el docente se ve limitado al momento de poner en práctica técnicas y estrategias que pudieran ser enriquecedoras y motivadoras del ambiente propicio para lograr un aprendizaje significativo en el estudiante. Lo que lleva a que en una primera instancia, en la más básica de todo el sistema educativa, la relación enseñanza-aprendizaje no se logre, llevando al alumno a un evidente analfabetismo funcional, es decir, tiene un cierto grado de conocimientos teóricos que pudieran tomarse como aceptables, pero no suficientes para poder ponerlos en práctica. Lo que rompe con las expectativas que se espera el docente cumpla, así como aquellas que se idealiza que el profesional tenga.

Ahora bien, específicamente en el campo del Derecho, la enseñanza se ha basado en modelos tradicionales, concretamente en las clases magistrales, basadas en exposiciones simples y llanas por parte de los docentes; con las que lo único que se logra es la emisión de contenidos informativos que a la larga generan apatía y desinterés en el alumno. Pero además y de mayor gravedad, una desarticulación entre los futuros abogados y la sociedad, la materia prima de su posterior trabajo. Propiciando ideas erróneas al respecto del desempeño de un abogado y de las

habilidades que con que éste debe contar, y las interrogantes ¿cómo puede ser un abogado docente? O ¿cómo puede un abogado transmitir el conocimiento de la manera más eficaz, para que el alumno pueda captar y procesar dicho conocimiento? Siempre están latentes.

Ante ello, es importante que el docente de Derecho sea consciente de su papel dentro del aula, repensando su actividad y la forma en que la desarrolla, para evitar así la monotonía en sus cátedras y enfocarse en despertar capacidades que se creen inexistentes en el estudiante; pero que tal vez, en realidad, sólo requieren ser desarrolladas apropiadamente, tales como la argumentación, la expresión, la resolución de problemas, el análisis o la crítica. Esto con el simple afán de lograr el objetivo principal de todo docente, que el estudiante se desarrolle como un profesional competente, competitivo, humano y capaz.

Bibliografía

González Rus, Juan José. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del derecho en el futuro. Revista electrónica de ciencia penal y criminología.

López Olvera, Miguel Alejandro. (2013). Primer foro Mexicano en Docencia Jurídica. UNAM.

Mialaret Gastón. (1977). Ciencias de la educación. Editorial Oikos . tau.

Sarramona López, Jaume. (1989). Fundamentos de educación. Ediciones CEAC.

Sarramona López, Jaume. (1998). Teoría de la Educación. Editorial Ariel.

Savater Fernando. (1999). Las preguntas de la vida. Editorial Ariel.

Von Cube Félix.(1982). La ciencia de la Educación. Ediciones CEAC.

Witker Velásquez, Jorge Alberto. (2000). Derecho de la competencia en América. UNAM.

Hacia un Nuevo Modelo en la Integración y Capacitación de Funcionarios de Mesas Directivas de Casilla en Veracruz

Ramón Hugo Hernández Peredo

Resumen

La operatividad de las elecciones hoy en día son más complejas. Cada vez se hace necesario estar más y mejor preparado para evitar la improvisación y estar acorde al requerimiento de los partidos políticos y la sociedad con un criterio más amplio dentro del marco de la legalidad.

En el ámbito electoral, se requieren de funcionarios de mesa directiva de casilla profesionales que apeguen su función a los principios rectores de la actividad electoral, para lo cual, hay que enaltecer su función y proporcionar un pago por actividades profesionales, con el fin de garantizar en el día de la jornada electoral, eficiencia y eficacia. Todo esto, para evitar los problemas postelectorales, como el recuento de votos y los que tengan que ver con esta función.

Es necesario que la ley electoral sea flexible y permita que el órgano administrador de la elección tenga mejores instrumentos para llevar a cabo la integración de estos importantes órganos.

Introducción

La construcción y desarrollo de las instituciones político-electorales en nuestro Estado, han tenido como propósito avanzar en la realización de procesos electorales confiables y transparentes. Es de esta manera como todo organismo electoral en la actualidad,

tiene la necesidad de renovarse y replantear sus procedimientos, adaptándose a las nuevas circunstancias y demandas sociales.

El resultado de esta investigación no sólo arroja una propuesta para el establecimiento de nuevos procedimientos, también vierte experiencia y conocimientos a procesos electorales con una visión renovada, tendiente a la solución real de abatir costos humanos, económicos y políticos.

Actualmente los procedimientos de sorteo utilizados para la integración de las mesas directivas de casilla, han dado muestras de ineficiencia y falta de operatividad; partidos políticos centrados en la desconfianza y organismos electorales incapaces de renovarse son el reto de cambio. Por lo anterior, sería pertinente preguntarnos ¿Resulta problemática la integración de las mesas directivas de casilla? ¿Los partidos políticos impugnan los resultados electorales derivados del desempeño de los funcionarios de casilla? ¿Existe un alto índice de impugnaciones sobre los errores aritméticos provocados por los funcionarios de casilla? ¿Resulta congruente el costo del procedimiento de insaculación adoptado a la fecha, con relación a los resultados obtenidos? ¿Es necesario profesionalizar a los ciudadanos que recibirán y contarán los votos el día de la elección?

De lo anterior, se desprende la siguiente hipótesis: si es posible establecer la necesidad de profesionalizar a los funcionarios de mesa directiva de casilla; entonces se deben replantear los procedimientos de selección existentes y optar por mecanismos eficientes que desarrollen una cultura democrática social y participativa.

Por lo tanto, se hace necesario reflexionar sobre los procedimientos de sorteo y designación del funcionario de la mesa directiva de casilla, para establecer una conexión entre el desempeño de esta figura y los resultados electorales; analizar el procedimiento de capacitación; elevar el profesionalismo de los funcionarios de casilla. En tal virtud, el presente estudio se justifica por: los elevados costos económicos para llevar a cabo sus procedimientos por falta de autonomía técnica y estructural; solución a

los problemas postelectorales derivados de impugnaciones de los partidos políticos inconformes por el trabajo realizado por los funcionarios de las mesas directivas de casilla; y la necesidad de crear un sistema objetivo, con reglas claras y transparentes para la provisión de servidores públicos acorde a los perfiles requeridos y la función a desempeñar, con la visión de la democracia participativa.

Problematización, Designación de Funcionarios de Casilla y Propuestas para un Mejor Desempeño de Quienes Integran las Mesas Directivas de Casilla

La operatividad de las elecciones hoy en día es más compleja. Cada vez se hace necesario estar más y mejor preparado para evitar la improvisación y estar acorde al requerimiento de los partidos políticos y la sociedad con un criterio más amplio dentro del marco de la legalidad. En este sentido, quiero referirme al comportamiento ciudadano frente al cumplimiento de una de sus obligaciones político electorales que tiene que ver con desempeñar gratuitamente las funciones electorales para las que sean designados, entre las que se encuentra la de ser funcionario de mesa directiva de casilla², actor principalísimo en un proceso electoral.

Cabe señalar que las mesas directivas de casilla son los órganos electorales integrados por ciudadanos seleccionados por la autoridad electoral, se trata de órganos que funcionan únicamente durante la jornada electoral y para un proceso electoral. En una ocasión alguien me preguntó, en un curso de capacitación: ¿Qué si dichos funcionarios no podrían nombrarse por dos o tres procesos electorales? a lo que respondí: La respuesta es sencilla, no es posible porque la ley no lo contempla. No obstante, es un supuesto que puede ser objeto de una reforma legal. El tema queda en el tintero.

En términos del Código Electoral para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, las casillas están integradas por un presidente, un secretario, un escrutador y tres suplentes generales³. Estos funcionarios son ciudadanos vecinos de la sección electoral a la que corresponde la casilla, los que han pasado por un sorteo, que se denomina “proceso de insaculación” y que además han recibido capacitación.

² Artículo 5, fracción IV del Código Electoral para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, número 307

³ Artículo 190, fracción I, Ibídem

En el ámbito electoral, se requieren de funcionarios de mesa directiva de casilla profesionales⁴ que apeguen su función a los principios de legalidad, imparcialidad, objetividad, certeza, independencia, profesionalismo, equidad, transparencia y definitiva, para lo cual hay que enaltecer su función y proporcionar un pago por actividades profesionales, con el fin de garantizar en el día de la jornada electoral, eficiencia y eficacia en: la instalación de las casillas, recepción de los votos, escrutinio y cómputo, el llenado de actas. Todo esto, para evitar los problemas postelectorales, como el recuento de votos y los que tengan que ver con esta función.

El actual Código Electoral de Veracruz, establece un procedimiento aleatorio para integrar las mesas directivas de casilla⁵ para impedir que los ciudadanos sean seleccionados de forma tendenciosa y otorga a todos los elementos de la población la misma probabilidad de ser elegidos. Sin embargo, hay que considerar varios aspectos, como los que tienen que ver con el nivel educativo y socioeconómico, la escasa cultura político-electoral, disponibilidad de tiempo, étnicos, inseguridad, falta de ética (el que no asisten el día de la elección), geográficos y religiosos. En este marco, sería importante preguntarnos ¿por qué un ciudadano no participa o bien no es apto? A continuación se muestran algunas razones:

- Razones por las que es imposible localizar a un ciudadano seleccionado.
- Impedimentos legales por los que un ciudadano no participa
- Impedimentos derivados de los procesos electorales coincidentes.
- Laborales y sociales
- Rechazos⁶.

⁴ La profesionalización desde mi concepción debe ser entendida como la pertinencia de cualquier acto educativo, es una categoría que opera en el nivel social, como en la educación, ya sea escolarizada o informal, en el mundo de la escuela, en la comunidad y en el trabajo. Debemos poner de moda la ética y demostrar que genera beneficios y no solo en el pensamiento utópico, comprobar que su riqueza es el resultado de un proceso moral, de valores comprendidos por todos en la sociedad donde la confianza, la responsabilidad y el compromiso crean ciudadanía

⁵ Artículo 195, ibídem

⁶ Razones por las que es imposible localizar a un ciudadano seleccionado.

1. Cambio de domicilio.
2. Domicilio no localizado.
3. Domicilio fuera de la sección (mal referenciado).
4. Fallecimiento del ciudadano.
5. Ciudadano no localizado.

Todas las razones antes descritas, inciden en una compleja problemática para integrar las mesas directivas de casillas. En tal virtud, es necesario revisar el procedimiento de insaculación como la única estrategia de integración de las casillas e incluir nuevas propuestas que atiendan tales circunstancias.

La propuesta que aquí se presenta es provocadora y apela a un cambio de paradigma, tiene una visión integradora, donde de forma alterna a la insaculación tradicional, se pueden incluir otras, tales como: La urna electrónica, mediante la cual se reciben y cuentan, de manera electrónica, los votos emitidos por los ciudadanos durante la jornada electoral, este sistema electrónico permite registrar de forma automática el total de votantes y los votos que cada partido, coalición y candidato obtengan. Estas maquinas, bien podrían quedar ubicadas donde se instalan las casillas especiales

-
6. No conocen al ciudadano.
 7. Residir en el extranjero.
 8. Vivienda deshabitada o abandonada.
 9. Ciudadanos con dos o más registros en la lista nominal (duplicados).

Impedimentos legales por los que un ciudadano no participa

10. Doble nacionalidad.
11. No contar con credencial para votar.
12. No estar en ejercicio de sus derechos políticos.
13. Ser servidor público de confianza con mando superior.
14. Tener cargo de dirección partidista de cualquier jerarquía.
15. No saber leer ni escribir.
16. Tener 71 años cumplidos o más el día de la elección.

Impedimentos derivados de los procesos electorales coincidentes.

17. Ser funcionario de órgano electoral federal o estatal.
18. Ser candidato para la elección federal o local.
19. Haber resultado sorteado en la elección local, en aquellas entidades en las cuales se realicen elecciones coincidentes.
20. Ser representante de partido político para la elección federal o local ante alguna instancia de la autoridad electoral.

De salud Rechazos

21. Incapacidad mental.
22. Embarazo o lactancia.*
23. Estar enfermo o tener incapacidad temporal.*
24. Tener alguna discapacidad.*

Laborales y sociales

25. No tener permiso para ausentarse del trabajo.*
26. Por trabajar por su cuenta.*
27. Por usos y costumbres.*
28. Por inequidad de género.*
29. Por motivos religiosos.*
30. Pertener al ejército, marina, fuerza aérea o cuerpo de seguridad pública.

Rechazos

31. Miedo a participar.
32. Motivos escolares.
33. Estar al cuidado de un familiar.*
34. Familiares niegan a un ciudadano.
35. El ciudadano no atiende al capacitador asistente electoral o al supervisor de capacitación aun estando en el domicilio.
36. Viaje durante el día de la Jornada Electoral.
37. El ciudadano no quiere firmar.
38. **Negativa a participar**

Estos datos están disponibles en: Manual del Capacitador-Asistente Electoral Tomo II, IFE, Proceso Electoral Federal 2011-2012, p, 39, y del IEV Proceso Electoral Local 2009-2010, documento anexo a los diversos manuales de capacitación.

donde actualmente se presentan incidentes por no tener un numero suficientes de boletas para que los ciudadanos que se encuentran en tránsito voten. Asimismo, se lanzaría una amplia convocatoria pública, ponderando zonas donde se instalen secciones de atención especial (zonas militares, navales con ciudadanos insaculados que no cuentan con el permiso de la superioridad de las fuerzas armadas; zonas con fenómenos demográficos y características geográficas que dificultan la localización, ubicación y capacitación de los ciudadanos que han sido sorteados; zonas de alto porcentaje de fenómenos asociados a migración, población flotante y analfabetismo y; zonas urbanas o rurales, en las cuales los ciudadanos se niegan a participar por motivos personales donde sea prácticamente imposible localizarlos, notificar y capacitarlos).

En dicha convocatoria, se debe establecer la forma mediante la cual los próximos funcionarios serán reclutados, seleccionados, contratados, capacitados y evaluados para comprobar si cuentan con el perfil adecuado para desempeñarse como funcionario de la casilla.

En este sentido, existen grupos de la sociedad cuyos miembros se consideran con las habilidades y destrezas relacionadas con las actividades electorales, por citar algunos como: los abogados, profesores, empleados bancarios, jóvenes universitarios, jóvenes que se encuentran haciendo su servicio militar y que ya cumplieron dieciocho años o más. La ventaja de dirigirse a grupos profesionales específicos es significativa, particularmente en zonas como la del estado de Veracruz, donde en algunas áreas geográficas existe un campo limitado de ciudadanos con capacidades y destrezas para desempeñar las funciones electorales en la casilla.

En las escuelas (primarias, secundarias, bachilleratos, tecnológicos, universidades, etc.) los profesores pueden ser una vasta fuente de funcionarios de casilla, ya que hasta en las comunidades más apartadas existen escuelas y maestros, quienes están familiarizados con la ubicación de la casilla, con el manejo de de la logística, del llenado de formularios y diversos documentos. De esta forma, puede haber un verdadero

ahorro en los costos de operación y capacitación. Es imperante dirigirse a los estudiantes de nivel universitario, a las instituciones educativas y profesionales.

El personal que se requiere debe seleccionarse estrictamente en función de la idoneidad de actividades que tendrá que desempeñar. Es por ello que, con base en un enfoque por competencias⁷ (Roegiers) se deberá elaborar un método para evaluar la calidad del personal. La evaluación se podrá hacer tomando en consideración los antecedentes laborales: lugar, tipo de actividad, nivel académico, disponibilidad, etc.; lo anterior, conforme al distrito electoral del solicitante.

Un ejemplo de integración de las mesas directivas de casilla con esta visión sería: un porcentaje de ciudadanos insaculados (modelo tradicional), un porcentaje de máquinas receptoras de votos donde se requieren un mínimo de personas capacitadas (especialmente para casillas especiales o bien en secciones urbanas de ciudades densamente pobladas, donde existen 10 o más casillas contiguas) y un porcentaje de ciudadanos por convocatoria pública. Los porcentajes podrán variar de acuerdo con el procedimiento más convincente para el órgano electoral.

El objeto de esta propuesta es la profesionalización de los funcionarios como factor para desterrar la cultura de la desconfianza entre los actores políticos, mediante la impartición de cursos o talleres de teoría y práctica, utilizando la tecnología para elevar la cultura electoral, tanto en años electorales como en los no electorales, creando un padrón con ciudadanos capacitados eficientemente que reúnan los perfiles necesarios, además su disposición para participar. Los temas serían cuidadosamente seleccionados con un enfoque en materia político electoral, evitando en todo momento, la improvisación.

Tales procedimientos evitarían, finalmente, las descalificaciones e impugnaciones

⁷ Para Xavier Roegiers y otros autores situados en la esfera del socioconstructivismo, las competencias no se definen en función de situaciones concretas sino de una categoría de situaciones sociales importantes para todo el mundo. Así, la competencia es la posibilidad que posee un individuo de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos –de conocimientos, de saberes, de esquemas, de automatismos, de capacidades, de «saber-hacer» de diferentes tipos...– Luengo Navas, Julián J, *Las reformas educativas basadas en el enfoque por Competencias: una visión comparada*, 2008, p. 5

frívolas o sin sustento, que sólo buscan engañar a los ciudadanos o bien enrarecer el clima postelectoral. Mucho de esto, derivado de la actuación de los funcionarios de casilla⁸.

Es necesario que la ley electoral sea flexible y permita que el órgano administrador de la elección tenga mejores instrumentos para llevar a cabo la integración de estos importantes órganos creados *ad hoc* para recibir la votación ciudadana.

El siguiente paso sería la selección de todos aquellos ciudadanos que tengan los mejores perfiles y que, bajo declaratoria de decir verdad, establezcan un compromiso de incorporación al padrón ciudadano para participar como funcionarios de la mesa directiva de casilla: por uno, dos o hasta tres procesos electorales como máximo.

El reclutamiento debe contemplar personal excedente que recibirá capacitación para suplir al:

- Funcionario que abandona el puesto o que resulta inadecuado durante la etapa de capacitación.
- Funcionario que no está disponible, por motivos personales o de otro tipo, el día de la jornada electoral.
- Contingencias en la etapa previa y el día de la votación.

El padrón no será conocido hasta en tanto no se realice una propuesta de integración de la casilla, primera publicación (también llamada encarte); la seguridad de que un ciudadano participe se determinará en una segunda publicación. Para el reclutamiento

⁸ Se deberá realizar nuevamente el escrutinio y cómputo de una casilla cuando:

- a. Los resultados del acta en su poder y el acta que contiene el expediente de la casilla no coincidan.
- b. Se detecte en las actas alteraciones evidentes que generen una duda fundada sobre el resultado de la elección en la casilla.
- c. El acta no se encuentre en el expediente de la casilla ni en poder del presidente del Consejo.
- d. Existan errores o inconsistencias evidentes en los distintos elementos de las actas, salvo que puedan corregirse o aclararse con otros elementos a satisfacción plena del quien lo solicite.
- e. El número de votos nulos sea mayor a la diferencia entre los candidatos ubicados en el primer y el segundo lugar en votación.
- f. Todos los votos hayan sido depositados a favor de un mismo partido.

La hipótesis que mayor incidencia presenta es la (d), asimismo, aconsejo estudiar el Art. 295, del COFIPE y Art. 244 del Código Electoral de Veracruz para una mayor información.

se hace necesaria la adherencia estricta a las directrices que promueven la transparencia en el proceso de designación. Las garantías básicas de transparencia residen en la aplicación de:

- Criterios de selección de dominio público.
- Proceso documentado de selección a través de la evaluación equitativa que incluya la especificación de las razones por las cuales se tomó la decisión de aceptar o rechazar.
- La resolución abierta e imparcial de cualquier queja sobre los procesos de selección.
- Proceso de designación no manipulado, de tal forma que se designe a funcionarios de la casilla libre de sospecha de que apoya puntos de vista políticos específicos al realizar sus labores oficiales.

Cabe señalar que la primera publicación de la integración de casillas, se lleva a cabo con la finalidad de que los ciudadanos y los partidos políticos realicen observaciones o impugnaciones a quienes integren la mesa directiva de casilla; el órgano electoral tendrá que proporcionar todo a su alcance para canalizar las observaciones que surjan, analizando las impugnaciones para que sean confirmadas o, en su caso, desechadas. Por tal motivo, se solicitará que al hacer las observaciones presenten las pruebas conducentes para sostener las impugnaciones realizadas.

Es notorio que los discursos más actuales sobre el tema están apegados a la concepción procedimental⁹ establecida en las leyes, idea que ha tenido amplia aceptación en países como México, que han adoptado la concepción procedimental para realizar elecciones. Dicha visión, que desde luego no se subraya como incorrecta, da pie para que procedimientos como el analizado sean una limitante en la exploración de nuevos modelos.

⁹ "Asistimos a un cambio sustancial del concepto de democracia, ella dejó paulatinamente de lado ese núcleo vital de valores a preferir, para reducirse a una maquinaria de gobierno, a una democracia procedimental. Ya no predicación de valores, lo que supone preferir lo sustancial y posponer lo aleatorio. Para esta nueva democracia sólo vale que el procedimiento sea coincidente con el sistema de normas. La corrupción que pulula por todas partes se produce cuando el sistema normativo cae en desuso. Nos hemos transformado en sociedades anónimas", Sanguinetti Eduardo, *La democracia procedimental*, 2007, p. 2.

Lo mismo sucede si reflexionamos sobre los costos de un proceso electoral, los ciudadanos se preguntan si vale la pena tanto gasto en las elecciones. Tales aspectos minan la confiabilidad social y posteriormente, cuando observamos la economía, eficacia y eficiencia en la administración pública, la respuesta se confirma; hay mucho que desear en este renglón. Sobre lo anterior, los ciudadanos adoptan una postura pesimista y opinan que no es necesario tanto gasto para los resultados de la gestión del gobierno ya que existen otras prioridades como la seguridad y la educación.

Por ello, la democracia participativa procura que la conciencia ciudadana sea directriz y atenúe la concepción procedimental, ya que un ciudadano preparado para vivir en democracia, es un ciudadano consciente, informado y participativo que adopta una posición corresponsable ante el gobierno.

La capacitación que se imparta se promoverá como un evento estatal para fomentar el interés por la democratización ciudadana. Dicha capacitación contribuirá a la educación cívica y profesionalización, descartando los antivalores como la coacción, deshonestidad, irresponsabilidad, intolerancia, ignorancia, etcétera.

Conclusiones

En el ámbito electoral, se requieren de funcionarios de mesa directiva de casilla profesionales que apeguen su función a los principios rectores de la actividad electoral, para lo cual, hay que enaltecer su función y proporcionar un pago por actividades profesionales, con el fin de garantizar en el día de la jornada electoral, eficiencia y eficacia. Todo esto, para evitar los problemas postelectorales, como el recuento de votos y los que tengan que ver con esta función.

El objeto de esta propuesta es la profesionalización de los funcionarios como factor para desterrar la cultura de la desconfianza entre los actores políticos, mediante la impartición de cursos, talleres; de teoría y práctica, utilizando la tecnología para elevar la cultura electoral, tanto en años electorales como en los no electorales, creando un padrón con ciudadanos capacitados eficientemente que reúnan los perfiles necesarios y disposición para participar.

Es necesario que la ley electoral sea flexible y permita que el órgano administrador de la elección tenga mejores instrumentos para llevar a cabo la integración de estos importantes órganos desconcentrados.

Es notorio que los discursos más actuales sobre el tema están apegados a la concepción procedimental establecida en las leyes, Dicha visión, que desde luego no se subraya como incorrecta, da pie para que procedimientos como el analizado sean una limitante en la exploración de nuevos modelos.

La capacitación que se imparta se promoverá como un evento estatal para fomentar el interés por la democratización ciudadana. Dicha capacitación contribuirá a la educación cívica y profesionalización.

Vista así, la tarea del funcionario de la mesa directiva de casilla contribuye a la legitimación del acto electoral y constituye un órgano primario de todo proceso, ya que

por medio de la vigilancia de las condiciones del sufragio; se garantiza transparencia y credibilidad al proceso democrático, así como un blindaje contra actos de fraude electoral.

En tal virtud, las propuestas que aquí se enaltecen son: la convocatoria pública, las urnas electrónicas o máquinas receptoras de votos y la profesionalización de los funcionarios de mesa directiva de casilla. Tales iniciativas representan materia de reforma electoral, que se espera no permanezcan en el olvido, ya que son parte de la asignatura pendiente de realizar.

Bibliografía

Código Número 568 electoral para el estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, Editora de Gobierno, pp. 156.

Diccionario de *Ciencia Política: Teorías, métodos, conceptos*, dos tomos, Ciudad de México: Porrúa, 2006.

Diccionario de la lengua española, Espasa-Calpe S.A., Madrid, 2005.

Manual del Capacitador-Asistente Electoral Tomo II, IFE, Proceso Electoral Federal 2011-2012.

Manual del Capacitador-Asistente Electoral, Instituto Electoral Veracruzano, Proceso Electoral Local 2012 y 2013.

Navas, Julián J, *Las reformas educativas basadas en el enfoque por Competencias: una visión comparada*, Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 12, núm. 3, 2008, Editorial Universidad de Granada, España, pp. 1-10.

Paginas Web:

Sanguinetti, Eduardo (2007), “La Democracia Procedimental”, <http://www.larepublica.com.uy/editorial/264789>.

TIPOS DE EVALUACIÓN APLICADOS AL ÁMBITO DEL APRENDIZAJE: UNA PRECISIÓN CONCEPTUAL Y OPERATIVA.

Virginia Aguilar Davis
Carlos Hernández Rodríguez

Resumen

La complejidad en la sociedad del conocimiento, hace de la evaluación un reto mayor para los docentes. Al respecto, la comprensión diferenciada de la *evaluación en, del y para el aprendizaje*, así como de los diferentes tipos de evaluación, puede ser una herramienta útil para que los docentes organicen, planifiquen y ejecuten mejor la tarea de evaluar en el ámbito del aprendizaje, por ejemplo. Para ello, una ampliación conceptual y operativa se hace necesaria, puesto que en algunos casos, se emplean de manera indistinta: evaluación final y sumativa, evaluación procesual y formativa, así como evaluación inicial y diagnóstica. Si bien teóricamente no suelen establecerse diferencias radicales entre estos tipos de evaluación, en este texto se insiste en una conveniente separación operativa de tales procesos en la cotidianeidad escolar. Se plantea también, la necesidad de determinar previamente los puntos de referencia, en el caso de las evaluaciones interna, externa, global y parcial; así como de considerar la cantidad de componentes y no la temporalidad en éstas dos últimas.

Palabras clave: Evaluación, aprendizaje, docencia.

Introducción

Más allá de la sociedad de la información; las sociedades del conocimiento y la innovación presentan necesidades, características y condiciones complejas, generando nuevos retos a los sujetos implicados en la educación formal: autoridades, docentes, alumnos. Tales retos se enfocan, entre otros, a la necesidad de que los docentes enseñen a estudiar y los alumnos aprendan a aprender (Castillo y Polanco; 2005). Así, el aprendizaje permanente se convierte en una competencia indispensable dentro del proceso formativo de sujetos capaces de satisfacer las demandas tanto socio-laborales, como personales.

Entre los diversos medios que habrán de permitir el desarrollo de esta competencia, sin lugar a dudas se encuentra la evaluación, siendo concebida en el ámbito educativo, como un proceso sistemático y continuo que, mediante técnicas e instrumentos confiables, permite obtener información para emitir juicios de valor y tomar decisiones de mejora, complementándose con la retroalimentación a los evaluados y sirviendo como base para la regulación y autorregulación de los aprendizajes. Sin embargo, este proceso se convierte hoy, en un mecanismo complejo y ambicioso, pues se espera que a partir de él sean valorados ciertos aprendizajes (conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes o competencias) adquiridos por los individuos inmersos en un contexto social diverso, cambiante, exigente y voluble; así como que fundamente decisiones que impactarán a los evaluados en diferentes facetas de su vida: académica, social, familiar, laboral, e incluso emocional.

Además de lo anterior, entre diversas problemáticas asociadas a las prácticas evaluativas, se advierte una doble orientación: por un lado, las pruebas de gran alcance que miden conocimientos a escala nacional e internacional, homogeneizando los saberes; mientras por otro, las prácticas de evaluación desde un enfoque comprensivo, en donde se privilegia el aprendizaje contextualizado bajo principios de respeto a la diversidad. Ante esta disyuntiva, la evaluación de los aprendizajes se hace más

compleja y en ciertos aspectos, incluso complicada para el docente, quien cada vez más requiere de elementos precisos que le clarifiquen esta labor.

Por ello, se hace necesario revisar y replantear algunas prácticas evaluativas, así como brindar elementos desde el punto de vista teórico y también práctico, que le clarifiquen al docente, y de ser posible le faciliten, tan importante tarea. Entre varios elementos de este campo, que vale la pena abordar y, por ende precisar, se encuentran los tipos de evaluación, pues constituyen, además de un cuerpo conceptual, un elemento metodológico a partir del cual se definen evaluadores, evaluados, estrategias, técnicas, instrumentos y momentos en que será realizado este proceso.

Al respecto, Casanova (1995), y Castillo y Cabrerizo (2003) ofrecen una amplia clasificación sobre los tipos de evaluación que pueden emplearse en diferentes ámbitos educativos, tal clasificación ha sido de utilidad para poner en práctica estrategias evaluadoras que facilitan la toma de decisiones. Por su parte, otros autores como López (Coord.) (2009) y Perrenoud (2008), han profundizado en el análisis de un tipo de evaluación específica, como en la formativa, por ejemplo. Con base en estas aportaciones, el presente documento plantea la necesidad de precisar algunos límites conceptuales de los tipos de evaluación propuestos, así como de realizar algunas precisiones que pueden facilitar su aplicación práctica en el ámbito del aprendizaje, lo cual no excluye a los ámbitos institucional, curricular y docente.

Se espera que, a partir de la descripción conceptual de tales categorías, puedan ofrecerse elementos operativos de interés y utilidad para los docentes que pretenden hacer de la actividad evaluadora, un medio para optimizar y regular el aprendizaje de sus alumnos, así como para promover la autorregulación en los mismos, a fin de favorecer entre ambos procesos, la capacidad para aprender permanente. También pretendemos ofrecer una herramienta de utilidad en el momento de comunicar y organizar actividades de evaluación en el colectivo académico, puesto que evaluar en *solitario*, ha propiciado la generación de diferentes lenguajes en los contextos

escolares, así como también que los evaluados desarrollen capacidades de *adaptación* y *supervivencia* frente a una gama amplia de sistemas de evaluación discrepantes.

La evaluación del, en y para el aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje depende del concepto mismo que se tenga de aprendizaje; por lo que resulta necesario hacer a un lado las concepciones principalmente memorísticas, que concebían a la evaluación como una herramienta de control y como un paso terminal y unidireccional del proceso educativo, para dar cabida a concepciones más actuales, acordes con enfoques que priorizan la reflexión, la metacognición, la resignificación y la transformación del conocimiento y del sujeto evaluado, en el afán de posibilitar el desarrollo pleno de las potencialidades humanas con equidad y respeto a las garantías individuales dentro de esta comunidad global y diversa.

Por lo tanto, antes de abordar el tema motivo de este texto, resulta conveniente, y diremos necesario, ofrecer otra breve clarificación de conceptos que sustentan de fondo a los tipos de evaluación, insistiendo en la necesidad de que el docente conciba a la evaluación como un medio para el aprendizaje y no como un fin de éste; es decir, precisar la diferencia entre *evaluar el aprendizaje*, *evaluar en el aprendizaje* y *evaluar para el aprendizaje*.

La primera dimensión hace alusión al **objeto** específico de la evaluación que el profesor realiza: el aprendizaje, sea éste de conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas o competencias. Esta dimensión, ha sido abordada ampliamente por autores como: R. Hills, 1982; Santos, 1996; Lafrancesco, 2004; Valdéz y Pérez, 2003; Ahumada, 2005; Zarzar, 2005, quienes desde diferentes contextos y perspectivas, han analizado la problemática que esta concepción de evaluación conlleva, y han aportado elementos significativos para practicarla.

La segunda dimensión, corresponde al **momento** en que el docente evalúa, siendo conveniente con fines de regulación y autorregulación, que ésta se de a lo largo del proceso mismo en que se desarrolla el aprendizaje. Ya varios autores (Castillo y Cabrerizo, 2003; Flórez, 2000; Rosales, 2000; Perrenoud, 2008) se han referido ampliamente a los beneficios y características, en este caso, de la evaluación procesual y formativa.

Por otra parte, la evaluación *para el aprendizaje*, destaca uno de los **finés** (el más importante) de ésta que es el aprendizaje mismo. Si bien, esta dimensión como función de la evaluación ha sido menos abordada en la bibliografía evaluativa (García – Coordinador-, 1999) se considera fundamental en todo momento de la evaluación. En tal sentido, Pozo menciona “Se potencia la evaluación como mecanismo no sólo para el cambio, sino también para el aprendizaje estratégico. La evaluación, a través de la autorregulación, es una muy buena estrategia de aprendizaje tanto para alumnos como para profesores. La evaluación se convierte, en definitiva, en el principal motor del aprendizaje” (Pozo, 1999, 2001, p.4-5). Particularmente, a partir de la toma de decisiones necesarias para la mejora, esta dimensión constituye el eje principal de la evaluación para el ámbito que nos ocupa.

En definitiva, el docente juega un papel crucial frente a estas dimensiones, puesto que él mismo debe ser competente para evaluar el aprendizaje; Cázares y Cuevas llaman a esta capacidad: metacompetencia (Cázares y Cuevas, 2008). El docente debe poseer conocimientos, aptitudes, destrezas, habilidades y actitudes para la selección apropiada de las estrategias y técnicas de evaluación, así como el diseño (o selección) de los instrumentos necesarios para evaluar el aprendizaje en sus alumnos, en un contexto específico. Debe de tener también disposición y habilidad para retroalimentar oportunamente a los alumnos, así como para elaborar los juicios de valor pertinentes, tomar las decisiones y hacerlos partícipes de su propio proceso de aprendizaje y evaluación. Hetero, auto y coevaluación, concebidas como procesos simultáneos o complementarios, deben ser la base para dinamizar la regulación (ejercida por el docente) y la autorregulación (ejercida por el alumno).

Lo anterior implica un gran reto para los profesionales de la docencia y para las instituciones educativas; por ello a manera de herramientas conceptuales (con miras a convertirse en operativas), se presentan a continuación algunas precisiones con base en los tipos de evaluación definidos por Casanova (1995), Castillo y Cabrerizo (2003), principalmente.

Tipos de Evaluación Aplicados al Ámbito del Aprendizaje

La evaluación educativa ha sido clasificada de varias formas, empleando para ello diversos criterios. Casanova (1995) ofrece una clasificación de los tipos de evaluación, orientados al ámbito institucional, por ejemplo; posteriormente Castillo y Cabrerizo (2003), amplían esta clasificación, orientándola hacia la evaluación del aprendizaje.

En nuestra experiencia, estas clasificaciones han sido de suma utilidad como docentes del tema, y también en la práctica, al momento de evaluar en diferentes ámbitos (aprendizaje, institución, docencia); sin embargo, es precisamente a partir de las preguntas de los estudiantes de licenciatura y posgrado, así como de las dificultades e interrogantes expresadas por otros colegas frente al proceso de evaluación, que consideramos necesario realizar algunas precisiones o recomendaciones prácticas, con el único fin de adaptar los términos aún más a nuestros contextos escolares.

A continuación serán referidos estos tipos de evaluación, incluyendo las especificaciones realizadas:

I.- Por su finalidad o función:

a) Diagnóstica.

Es realizada generalmente al inicio de un proceso o ciclo. “Su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico” (Castillo y Cabrerizo,

2003:27). Cabría aquí mencionar, que el momento de esta evaluación también puede ser flexible, pues es posible realizarla también una vez iniciado o avanzado el curso, en el entendido de que cualquier momento es propicio para indagar sobre los conocimientos o estado personal del alumnado y con base en ello, realizar ajustes al programa o plantear nuevos retos a los estudiantes.

La evaluación diagnóstica permite conocer, comprender y profundizar en procesos o condiciones individuales y grupales que intervienen en el aprendizaje, pero que no necesariamente forman parte del currículum formal, por ejemplo: las interacciones y representaciones sociales, el tipo de inteligencia de los alumnos o sus habilidades de pensamiento, los factores personales o emocionales que condicionan el proceso educativo, entre otros factores. Esto será de gran ayuda para determinar las experiencias de aprendizaje en lo grupal e individual.

b) Formativa.

Se lleva a cabo principalmente en la evaluación de procesos educativos, e implica la obtención de datos a lo largo del mismo, de manera que en todo momento se posea conocimiento preciso de la situación en que éste se encuentra. En palabras de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1997, p. 371), "...es aquélla que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo...", a lo que se puede agregar que "es la evaluación que sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, de cara a conseguir las metas previstas" (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 27).

Lo anterior significa una recopilación de información que posibilita tomar decisiones de mejora e intervenir durante el mismo proceso evaluado. Su mayor beneficio es la posibilidad de corregir, reforzar o reorientar lo evaluado (en este caso, el aprendizaje) cuando aún es tiempo de mejorar los resultados. Para ello, debe realizarse en cada momento (de forma continua) o intermitentemente después de un cierto número de episodios dentro de un curso o programa (de forma periódica).

c) Sumativa.

Resulta ser más propia para la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados; en donde no se pretende modificar o mejorar nada de ese objeto o de ese componente (al menos en ese momento) sino simplemente determinar su valía, positiva o negativa, en función de la utilización que se desee hacer de los resultados posteriormente. Frecuentemente se utiliza en procesos de selección, y “tiene una función sancionadora en la medida en que permite decidir el aprobado o no aprobado de una asignatura” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 27).

Sobre este tipo de evaluación, encontramos algunas diferencias entre Miras y Solé, por una parte, y Díaz Barriga y Hernández, en contraste. Las primeras afirman que el resultado de esta evaluación permite determinar el grado de dominio de un alumno en un área del aprendizaje y también, otorgar una calificación que a su vez puede ser utilizada como una acreditación del aprendizaje realizado (Miras y Solé, 1990), por ello en ocasiones se denomina también evaluación acreditativa. En la segunda postura, se afirma que no se debe confundir a la evaluación sumativa con la acreditación; pues “si bien debe reconocerse que la evaluación tiene entre otras funciones una de tipo social, hay que señalar de inmediato que la evaluación sumativa no es sinónimo de acreditación” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 207). Al respecto explican que este tipo de evaluación alcanza un verdadero sentido cuando se realiza con el propósito de obtener información para saber si los alumnos serán capaces de aprender otros nuevos contenidos relacionados con lo evaluado, siendo entonces ese momento, el de la toma de decisiones.

Pese a la controversia anterior, es posible afirmar que la evaluación sumativa puede tener componentes acreditativos, aunque no sea necesariamente esta, su función principal, pudiendo también asumir funciones selectivas y de retroalimentación. Algunas certificaciones, son un ejemplo, pues su fin es dar cuenta de si una persona o institución es apta o no para ofrecer un tipo de servicio específico; ante la cantidad de

personas e instituciones que solicitan la certificación, algunos la obtienen y otros no, por lo que están sujetos a un tipo de evaluación sumativa. Los exámenes de selección, son otro ejemplo, pensemos en los jóvenes que aspiran a ingresar a una universidad pública en México; los examinadores que provienen del organismo evaluador (CENEVAL) desconocen el proceso previo de aprendizaje de cada alumno (e incluso a los mismos evaluados), sin embargo con base en una prueba o instrumento, determinan el grado de conocimientos o competencias manifestadas por los alumnos y “seleccionan” a los que ingresarán a la institución, “descartando” a quienes no hayan alcanzado el puntaje esperado. Si bien, el concepto de evaluación aquí planteado hace alusión a un proceso más prolongado y profundo, puede estar presente también en el ejemplo citado, aunque temporalmente el período de evaluación corresponda a unas cuantas horas.

II.- Según su extensión:

a) Global.

“Pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumno... es como una totalidad interactuante en la que cualquier modificación en uno de sus componentes tiene consecuencias en el resto” (Castillo y Cabrerizo; 2003: 28).

b) Parcial.

Pretende el estudio y la valoración de determinados componentes o aspectos del aprendizaje, en orden a conocer profundamente sus mecanismos de acción y a determinar su valía para la calidad educativa que se pretende conseguir.

Cabe aclarar que ambos tipos de evaluación, suelen referirse a la cantidad o dimensiones del objeto evaluado, mas no al periodo de tiempo que perdura el proceso de evaluación, dicho esto tomando en cuenta una de las principales confusiones que se presentan en los estudiantes de licenciatura y posgrado, en el momento de reflexionar

sobre este tema. A su vez, en ambos tipos de evaluación resulta fundamental señalar los puntos de referencia, pues una evaluación sobre el aprendizaje de todos los contenidos correspondientes a una materia, puede ser global si el punto de referencia es dicha materia, o parcial si el punto de referencia son todas las materias del semestre, por ejemplo.

III.- Según los agentes evaluadores:

Al considerar a los agentes evaluadores, se hace referencia a tres sujetos distintos: *diseñadores, ejecutores e informantes*. Los primeros suelen ser los evaluadores expertos, autoridades administrativas o académicas que diseñan el sistema de evaluación determinando sus objetivos, características, organización, metodología, e incluso planean el tipo de decisiones a tomar y de retroalimentación consecuente.

Por otra parte, se encuentran quienes ejecutan el proceso, es decir, quienes se dan a la tarea de aplicar las técnicas e instrumentos para la recopilación de los datos, de sistematizarlos e incluso, interpretarlos.

Sin embargo, en ocasiones las personas que aportan los datos, desempeñando el papel de informantes, no son los mismos sujetos que diseñan o ejecutan el proceso. Así, los informantes pueden ser: alumnos, directivos, padres de familia, docentes, personal administrativo, entre otros.

La distinción anterior, permite clarificar que los siguientes tipos de evaluación se basan principalmente en los *informantes*, aunque en ocasiones, ellos mismos puedan ser los ejecutores y diseñadores; por ejemplo, cuando el docente diseña, ejecuta e informa de los resultados de la evaluación de sus alumnos, o cuando el alumno autorregulado diseña y ejecuta su evaluación, e informa de los resultados sobre su propio desempeño. Así, de acuerdo con esta clasificación, encontramos los siguientes tipos de evaluación:

a) Heteroevaluación.

Es aquella evaluación unidireccional, es decir, el juicio valorativo se ejerce de una persona a otra. En este caso se distingue como ejemplo al docente, quien generalmente es el encargado de evaluar a sus alumnos.

b) Autoevaluación.

El evaluador y evaluado son la misma persona (Castillo y Cabrerizo; 2003, p. 28). Consiste en la realización de un juicio valorativo sobre sí mismo, aquí el estudiante tiene la tarea de reflexionar y emitir juicios de valor sobre su propio desempeño y/o aprendizaje.

c) Coevaluación.

Aquí se da un proceso bidireccional, entre evaluador y evaluado; implica la evaluación mutua generalmente entre pares (dos alumnos o grupos), de tal manera que los papeles entre evaluador y evaluado se intercambian alternadamente (Castillo y Cabrerizo; 2003, p. 28).

IV.- Según el origen de los agentes evaluadores:

a) Interna.

Aquella que es llevada a cabo por los propios integrantes de la institución, de un programa, de un equipo educativo o directivo. Aquí, la ubicación tanto de los diseñadores, como de los ejecutores e informantes corresponde al mismo espacio contextual o *geográfico*, ya sea el aula o la institución.

b) Externa.

Se considera cuando agentes no integrantes de la institución o grupo, evalúan el funcionamiento de éste. (Castillo y Cabrerizo; 2003, p. 28).

Al igual que en la evaluación global o parcial, es recomendable definir previamente el punto de referencia que habrá de considerarse, pues el hecho de que el director de la escuela evalúe el aprendizaje de un grupo puede considerarse una evaluación interna si el punto de referencia es la escuela, pero puede ser considerada como externa si el punto de referencia es el grupo mismo. Quepa esta aclaración, especialmente para todos aquellos alumnos y alumnas que en sus ejercicios evaluativos, han planteado dudas al respecto.

V.- Según el momento de aplicación.

a) Inicial.

Es aquella que se realiza, sin excepción, al comenzar un proceso de aprendizaje y consiste en la recogida de datos sobre la situación de partida en un grupo. El análisis y la interpretación de estos datos proporcionan información que servirá para efectuar, si es necesario, el replanteamiento de las actividades didácticas, de los objetivos que se desea conseguir o de otros numerosos aspectos.

b) Procesual.

Consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del proceso educativo de un alumno a lo largo del período de tiempo para el que se haya planteado la consecución de ciertos objetivos (Castillo y Cabrerizo; 2003, p. 28). Sin embargo, no necesariamente implica intervención o toma de decisiones sobre la marcha del proceso educativo, si es de interés del evaluador conocer por ejemplo, los

efectos de un nuevo programa educativo, de un material didáctico o de una metodología específica. A diferencia de la evaluación formativa, en la evaluación procesual las decisiones de mejora podrán tomarse al final, una vez concluido el proceso que se evalúa.

c) Final.

“Consiste en la constatación del nivel de resultados a los que se llega al final de un período” (Rosales; 2000, p. 103). A diferencia de la evaluación sumativa, la final deberá situarse solamente al término de un período específico (unidad, curso, tema, semestre, ciclo escolar), implicando el conocimiento del proceso que antecede a los resultados obtenidos.

VI. Por su normotipo.

a) Normativa.

“El referente de comparación es el nivel general de un grupo determinado... Establece la comparación entre el rendimiento de cada alumno con el rendimiento medio de la clase, la escuela, o la media nacional” (Castillo y Cabrerizo; 2003, p. 29). Este tipo de evaluación sitúa al alumno dentro de un grupo determinado, y basándose generalmente en el uso de herramientas estadísticas, compara los resultados del individuo con los de la población o grupo al que pertenece.

Esta evaluación es especialmente benéfica cuando se trata de evaluar contextualizadamente, considerando las particularidades tanto del grupo escolar, como individuales. Implica también cierta flexibilidad en los parámetros o escala de calificación, pues en función de las circunstancias en que se haya dado el aprendizaje, de las características de los alumnos, del curso, etc., pueden realizarse modificaciones y ajustes.

b) Criterial.

Implica el respeto por parte del evaluador de los criterios previamente establecidos. Ello supone la formulación previa de objetivos educativos y de unos criterios de evaluación que los delimiten (Castillo y Cabrerizo; 2003, p. 28). Esta evaluación permite establecer parámetros absolutos de comparación a nivel grupal, regional, nacional o internacional, cuando se pretende determinar el nivel de logro de los aprendizajes o competencias esperadas, con base en un criterio de referencia que establece lo que “debe saber hacer” el estudiante.

c) De referente personal o autorreferencia.

Este tipo de evaluación toma como referencia de evaluación el punto de partida del mismo sujeto evaluado. Así, podrían considerarse como base los resultados de una evaluación inicial o diagnóstica de un alumno, y una vez concluido un determinado período formativo, comparar los resultados de la nueva evaluación con los anteriores, para definir de manera más exacta el proceso de aprendizaje de ese sujeto, únicamente (García, 2000).

Los tipos de evaluación no se agotan en este texto, puesto que, como se dijo antes, se presentan solamente aquellos que más han destacado en la literatura de los años recientes. En este caso, el valor del presente radica en la especificidad y clarificación pretendida, lo cual idealmente puede facilitar la tarea de docentes y directivos, en tanto asumen su tarea de evaluar para el aprendizaje de manera contextualizada y diversa.

Conclusiones

Cada generación al parecer, tiene la sensación de estar viviendo cambios sin precedentes. Sin embargo, no se tiene conocimiento de una etapa histórica con mayores avances tecnológicos e informáticos, lo que imprime al momento en que vivimos un sello peculiar: el rápido acceso a la información y la velocidad cada vez mayor en que se renueva el conocimiento. Esta situación al mismo tiempo, abre brechas ya no generacionales, sino en cuanto al acceso a la información y adaptación al cambio.

La educación, fuente de transformación y al mismo tiempo de preservación, necesariamente debe responder a tales condiciones, permitiendo el desarrollo de sujetos con capacidades que les posibiliten el aprendizaje permanente. En este sentido, los docentes de cualquier nivel educativo requieren contar en mayor medida, con herramientas tanto teórico-conceptuales, como metodológicas, que apoyen su labor cotidiana.

Con base en ello, y en experiencias personales de los autores al diseñar sistemas y aplicar los tipos de evaluación en los ámbitos docente, institucional y del aprendizaje, se considera útil ampliar la definición conceptual y operacional de algunos tipos de evaluación, tradicionalmente unidos.

Por otra parte, dadas las confusiones generadas no solamente en el momento de poner en práctica estas evaluaciones, sino incluso en el momento mismo de discutirlos en espacios académicos, ha sido necesario establecer puntos de referencia en el caso de los tipos de evaluación global y parcial, o interna y externa.

Hacerlo no ha significado priorizar unos tipos sobre otros, sino enfatizar la importancia, complementariedad y utilidad de todos ellos, al diseñar y poner en práctica sistemas

evaluadores, así como insistir en la necesidad de clarificar y unificar parte de la terminología empleada en el apasionante campo de la evaluación educativa.

Por lo anterior, se considera que este texto permite concretar discursos conceptuales y teóricos, en acciones que permitan evaluar el aprendizaje. Así, la clasificación mostrada, invita a poner en práctica los límites expuestos y a que el lector-evaluador opine sobre la utilidad real de la misma.

Bibliografía

- Alighiero, M. M. (1976). México: Siglo XXI.
- Bazant, M. (1993). *La popularidad del magisterio*. México: El Colegio de México.
- Bolaños Martínez, R. (1981). *Los orígenes de la Educación Pública en México*. México: FCE-SEP.
- Guzmán, J. T. (1974). *Revisión de actividades del sistema educativo nacional durante el sexenio 1958-1970*. México: Gernika.
- Larroyo, F. (1986). *El proceso del neohumanismo*. México: Porrúa.
- Lira, A. (1984). *Las opciones políticas en el Estado liberal mexicano, 1853-1910*. México.: Porrúa.
- Meneses, E. (1983). *Los modelos europeos de la educación nacional*. México: Porrúa.
- Roett, R. (1991). *Las alternativas estratégicas de México en un cambiante sistema mundial: Cuatro opciones, cuatro ironías* . México: Siglo XXI.
- Tenti, E. (1999). *Ideología y política educativa del liberalismo en el poder*. México: Pax.
- Vásquez de Knauth, J. (1992). *La república restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva*. México.: Colegio de México.
- Vera, R. (1991). *Reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976*. México: SEP Nueva Imagen.

Inteligencia emocional y su influencia en la práctica docente

José Francisco Báez Corona

Introducción

¿Cuán eficiente se será en el trabajo?, ¿Cuánto éxito profesional se alcanzará? o ¿cuál será el nivel de felicidad que se logre?, son cuestionamientos cuya respuesta no depende únicamente, ni siquiera principalmente del nivel de inteligencia determinado por las pruebas usuales de coeficiente intelectual (CI).

La concepción tradicional de inteligencia, basada en la cuantificación de habilidades lógico-matemáticas, quedó atrás con el reconocimiento de inteligencias múltiples y posteriormente con el estudio de la inteligencia emocional (IE).

Este trabajo busca describir cuantitativa y cualitativamente la relación que se presenta entre inteligencia emocional y práctica docente y junto con ello delinear una propuesta que permita mejorar esa relación en la población estudiada, a través de un marco teórico-metodológico, descripción de resultados, propuesta y conclusiones.

Marco Teórico-Metodológico

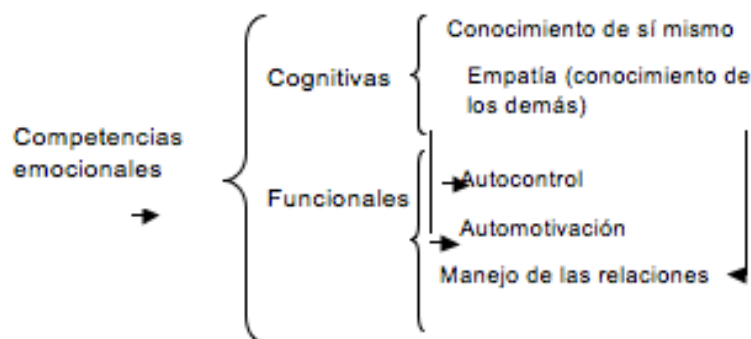
A principios del siglo XX predominaba una concepción de inteligencia limitada a lo cognitivo, característicos de este periodo son los trabajos de Binet, quien afirmaba: “inteligencia es lo que miden mis test” (Citado en MAYA-PAVAJEAU, 2003: 25).

En los ochenta, Gardner (2001), procuró demostrar que lo cognitivo es sólo un aspecto de la inteligencia planteando que existen ocho inteligencias. También Goleman (2009) evidenció que la inteligencia humana, tiene más facetas que el coeficiente intelectual, el

cual alude sólo al aspecto lógico-matemático, Goleman centró su interés en lo que en 1990, Peter Salovey y John Mayer, denominaron “inteligencia emocional”.

La inteligencia emocional, “Significa conocer las emociones propias y ajenas, su magnitud y su causa” (STEINER Y PERRY citados en MAYA Y PAVAJEAU, 2001: 65), “es el uso inteligente de las emociones” (WEISINGER citado en MAYA Y PAVAJEAU, 2001: 64). Es un constructo complejo en el que se aprecian diferentes competencias (Goleman, 2009) las cuales han sido clasificadas en el esquema 1:

Esquema 1: Clasificación de las competencias emocionales



Fuente: elaboración propia

Sobre la importancia de la inteligencia emocional se afirma:

“Aunque un CI elevado no es garantía de prosperidad, prestigio ni felicidad en la vida, nuestras escuelas y nuestra cultura se concentran en las habilidades académicas e ignoran la inteligencia emocional, (...) que también tiene una gran importancia en nuestro destino personal (...) la aptitud emocional, es una meta-habilidad y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento” (GOLEMAN, 2009: 56).

En la educación, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) consideran que la inteligencia emocional se ha estudiado fundamentalmente desde la perspectiva de los alumnos, soslayando su influencia en el docente. Sin embargo, sus estudios concluyeron que ésta puede tener también una influencia positiva en los profesores y que existe una correlación a mayor nivel de inteligencia emocional, menor estrés de los docentes.

En complemento, autores como, Weisinger (1998), Gardner (Citado por BAENA, 2002), GOLEMAN (2009), CARRIÓN (2001), SALOVEY Y MAYER (Citados por MAYA Y PAVAJEAU, 2003: 73), consideran que es posible desarrollar la inteligencia emocional a través de diferentes estrategias, ello implica, realizar la operación básica de vincular el cerebro racional con el emocional, lo cual biológicamente es posible, y en el lenguaje común es conocido como tomar conciencia.

Dados estos antecedentes, resulta conveniente cuestionarse si, dentro del contexto educativo, la inteligencia emocional podría ampliar su correlación positiva o si es posible diseñar un curso que permita desarrollarla en los docentes. Sin embargo, esto no se ha demostrado.

Aunado a lo anterior, en la Universidad de Xalapa y específicamente en educación, no se había realizado algún estudio de la inteligencia emocional en los docentes, por ello, se consideró oportuno explorar este tema como un área de oportunidad, escogiendo como población un grupo tipo y a través de las siguientes preguntas:

¿Cuál es la correlación entre el nivel de inteligencia emocional y la evaluación de la práctica de los docentes de cuarto semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de Xalapa?

¿Qué características debe tener un curso-taller para el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes de la población estudiada?

Conceptualmente conviene apuntar, dado que la práctica docente es un fenómeno complejo-multidimensional (HERNÁNDEZ, 2002; CERDÁ, 2001; DÍAZ-BARRIGA Y RUEDA, 2004; FIERRO, FORTOUL Y ROSAS, 2005). Que en la investigación, se estudió esta variable sólo desde la evaluación que hacen los alumnos.

Por lo que respecta a actitud, se entiende que tiene tres componentes (FELDMAN, 1998):

- Afectivo: Emociones experimentadas ante determinado objeto.
- Conductual: Actuar específico, conducta generada.
- Cognitivo: Creencias o pensamientos sobre el objeto.

De éstos, la investigación se enfocó en lo conductual, ya que puede ser observado y evaluado directamente por los estudiantes.

Metodología

1. Objetivo General

Analizar la correlación que puede existir entre la inteligencia emocional y la evaluación de la práctica de los docentes de cuarto semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de Xalapa y diseñar una propuesta de curso-taller que permita el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes de la población estudiada.

a. Hipótesis

A mayor nivel de IE, mejores resultados en la evaluación de la práctica de los docentes de cuarto semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de Xalapa.

b. Variables

Independiente: *nivel de inteligencia emocional*

Dependiente: *evaluación de la práctica de los docentes*

c. Técnicas e instrumentos

Cuantitativamente se aplicó un test de inteligencia emocional y un cuestionario para evaluar la práctica docente, como complemento cualitativo, se utilizaron guiones para entrevista contruidos con base en algunas de las preguntas de los instrumentos cuantitativos, para triangular información (ANDER-EGG, 2006).

El test de inteligencia emocional se compone de uno general y cinco subtest que integran una batería de 85 reactivos, fue estandarizado y se retomó de Märtin y Boeck, (Citados en GALLEGO, ALONSO, CRUZ Y LIZAMA, 1999).

El cuestionario para evaluar la práctica docente se diseñó con una escala de 1 a 5, los aspectos a evaluar se determinaron con base en el marco teórico y el instrumento de evaluación oficial aplicado en la Universidad de Xalapa y la Universidad Veracruzana, fue piloteado previamente a su implementación. La tabla 1, muestra la relación entre variables, indicadores e instrumentos.

Tabla 1: Variables, indicadores e instrumentos			
Variables	Indicadores	Instrumentos	y
Inteligencia emocional	1.Conocimiento de sí mismo. 2.Autocontrol. 3.Automotivación. 4.Empatía. 5.Manejar las relaciones.	Test de la inteligencia emocional global. Märtin y Boeck, (Citados en GALLEGO, ALONSO, CRUZ Y LIZAMA, 1999). 1. Test ¿muestra abiertamente sus emociones? 2. Test. ¿Cuál es el grado de dominio sobre sí mismo? 3. Test. ¿Piensa de manera positiva? 4. Test. ¿Se interesa por	Preguntas

Práctica docente	<p>a. Desempeño actitudinal.</p> <p>a.1. Conductas en relación pedagógica.</p> <p>a.1. Conductas relativas a la inteligencia emocional.</p> <p>b. Desempeño pedagógico.</p> <p>b.1. Planeación didáctica.</p> <p>b.2. Actividades durante el curso.</p> <p>b.3. Evaluación.</p>	<p>las personas?</p> <p>5. Cuestionario de habilidades sociales.</p> <p>Cuestionario</p> <p>a.1 Rubro 3, preguntas a-c</p> <p>a.2 Rubro 3, preguntas d-o</p> <p>b.1 Rubro 1, preguntas a-e</p> <p>b.2 Rubro 2. preguntas a-o</p> <p>b.1 Rubro 4. preguntas a- f</p>
------------------	--	---

d. Contexto, población y muestra

Se definió como población al grupo 401 de la licenciatura en ciencias de la educación, durante el semestre febrero-julio 2009. Resultando 7 docentes como objeto de estudio y 14 estudiantes como fuentes de información.

En los instrumentos cuantitativos se aplicó censo. Para los cuantitativos se realizó una muestra mediante de sujetos tipo (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ Y BAPTISTA, 2010) tomando de los resultados cuantitativos la calificación más alta, más baja y la mediana.

Resultados

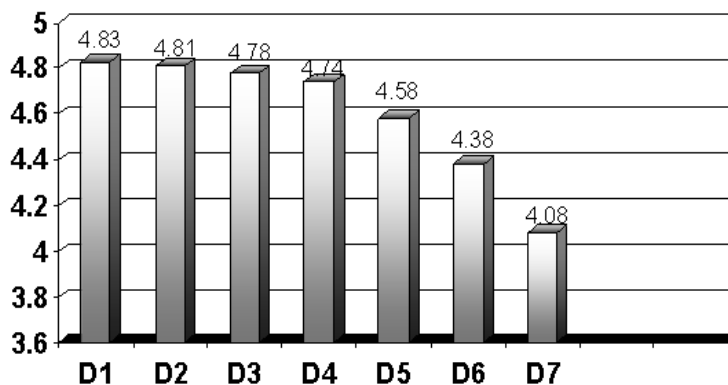
e. Práctica docente

Para mantener el anonimato de los docentes participantes en el estudio, la descripción de los resultados se realizó con base en una clave de identificación asignada de acuerdo al resultado obtenido por los docentes en la evaluación de su práctica, siendo docente 1 (D1) quien obtuvo la evaluación más alta, Docente 2 (D2) quien alcanzó el segundo lugar y de esta manera hasta docente 7 (D7) quien quedó al final de la lista, esta clave asignada se respetó en cada docente para el análisis de los resultados de inteligencia emocional y la correlación.

El promedio general de evaluación a la práctica de los docentes estudiados fue 4.60 de un máximo de 5, la calificación más baja la obtuvo el docente 7 (D7) varón, con 4.08 puntos mientras que la más alta fue Docente 1 (D1) mujer, con 4.83 puntos.

Los resultados presentaron poca variabilidad, la desviación estándar fue de 0.28, todos los docentes, salvo el D7, presentaron una desviación estándar menor a la promedio, como se aprecia en la gráfica 1:

Gráfica 1: Promedio de evaluación de la práctica docente



Los resultados promedio de los cuatro subrubros de práctica se mostraron equilibrados, con una desviación estándar de 0.11; el mejor evaluado fue “planeación didáctica” (4.80), el más bajo “actividades académicas” (4.50), según ilustra la tabla 2.

Tabla 2: Resultados por rubro de la práctica docente								
Rubros de evaluación	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	Promedio
Planeación didáctica	4.9	5	5	4.8	4.5	4.6	4.6	4.80
Actividades académicas	4.9	4.8	4.6	4.7	4.6	4.2	3.7	4.50
Actitudes	4.8	4.7	4.8	4.7	4.5	4.4	4.1	4.57
Evaluación	4.6	4.7	4.7	4.6	4.7	4.4	4.2	4.55
Promedio	4.83	4.81	4.78	4.74	4.58	4.38	4.08	4.60

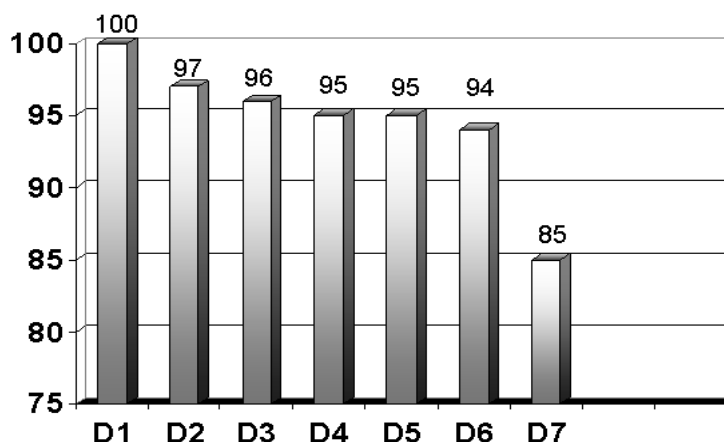
Cualitativamente, las diferencias fueron más marcadas, docente 1 (D1) y docente 2 (D2) fueron descritos como maestros dinámicos con los que se aprende mucho mientras que la práctica de docente 6 (D6) y docente 7 (D7) fue considerada tediosa y poco productiva. Se encontró que en actividades docentes, es necesario fortalecer la aplicación del constructivismo, particularmente los estudiantes se mostraron interesados porque se haga explícita la utilidad práctica de los contenidos.

La evaluación es aplicada como un proceso que apoya al desarrollo de los estudiantes, aunque deberían incrementar el uso del diagnóstico.

f. Resultados de IE

Los puntajes ubican a los docentes en un buen nivel, el promedio alcanzado fue 94.57 de un máximo posible de 145 puntos, se mantuvo una diferencia de seis puntos entre el docente 1 (D1) y Docente 6 (D6), la Desviación fue de 4.64.

Gráfica 2: Resultados de IE



Sorprendentemente el orden de colocación por resultados en ambos instrumentos fue el mismo, es decir D1 obtuvo el primer lugar en ambos instrumentos, D2 el segundo en ambos y así sucesivamente con la única diferencia que para el caso de los resultados de inteligencia emocional se presentó un empate entre D4 y D5.

En entrevista, se apreció conocimiento conceptual de la inteligencia emocional, a excepción de D7 quien mencionó: *“Para mi significa el desarrollo de ciertas habilidades que propician el acceso a experiencias y conocimientos nuevos”*

Existe un área de oportunidad en el desarrollo del autocontrol y autoconocimiento de los docentes, donde muchos se ubicaron en un nivel medio, mientras que el manejo de relaciones y empatía se encuentran muy favorablemente desarrolladas aunque con marcadas diferencias individuales respecto del D7.

La empatía resultó muy importante por permitir que los estudiantes se sientan comprendidos y establecer una excelente base para hacer las relaciones con mayor confianza.

g. Correlación inteligencia emocional y práctica docente

Para estudiar la correlación de las variables se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, el valor ésta función estadística puede variar entre -1 y 1, en donde -1 indica una correlación negativa perfecta, es decir, que a medida que incrementa el valor de una de las variables, disminuye el de la otra y viceversa. El valor 1 corresponde a una correlación positiva perfecta, lo cual implica que conforme incrementa el valor de una variable, incrementa el de la otra y si disminuye una, disminuirá la otra también. El 0 implica que no existe correlación entre las variables, por lo tanto conforme más se acerque el valor obtenido a los extremos 1 o -1 la correlación será más fuerte (YOUNG Y VELDMAN, 2007).

El coeficiente de correlación entre los resultados de ambos instrumentos inteligencia emocional y práctica docente fue 0.92, con ello se concluye que a mayor inteligencia emocional, mejor evaluación en la práctica de los profesores de la población estudiada. No obstante, la relación no es tan estrecha en todos los componentes; planeación y evaluación están menos correlacionados con inteligencia emocional que las actitudes y actividades académicas, la tabla 3 muestra el resultado de correlacionar inteligencia emocional con cada rubro de práctica docente:

Tabla 3: Correlación de la inteligencia emocional por rubro de práctica.	
Resultados correlacionados	Coeficiente de correlación
IE-planeación.	0.57
IE-actividades académicas.	0.93
IE-actitudes.	0.90
IE-evaluación.	0.84
Promedio	0.92

La correlación se manifestó también en opiniones, los estudiantes reconocieron que el sentimiento de empatía hacia un profesor impacta en la manera en que perciben su práctica, comentaron:

“Cuando el maestro desde el principio cae mal, es muy difícil que se de lo demás que se necesita para un buen curso”

“Un maestro que no tiene una buena comunicación con los alumnos o buena relación, no va a desempeñar bien su práctica docente.”

Sobre el vínculo emociones y práctica los docentes expresaron:

D4: *“Van muy de la mano, la práctica docente refleja mucho a las personas, entonces en el momento en que tu eres algo como ser humano y expresas emociones es directamente perceptible para el alumno”.*

Con estos resultados, se justifica una propuesta, en la cual se retoma también el estudio teórico y diferentes recomendaciones didácticas para generar el plan que se presenta a continuación.

Propuesta

Curso-taller para el desarrollo de la inteligencia emocional

Objetivo:

Identificar el concepto de inteligencia emocional y las competencias emocionales, valorar su importancia en la práctica docente y la vida cotidiana y ser capaces de autoaplicar estrategias para su desarrollo.

Contenidos:

1. ASPECTOS BÁSICOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

- a) ¿Qué es la inteligencia?
- b) Inteligencias múltiples e IE.
- c) Orígenes y definición de la inteligencia emocional.

- d) IE desde la neurociencia.
- e) Competencias emocionales.
- f) Desarrollar la inteligencia emocional es posible.

2. PRÁCTICA Y DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

- a) Identificando cuando se actúa de manera emocionalmente inteligente.
- b) Desarrollando la inteligencia emocional

3. LA IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

- a) 3.1. Como arma para la vida.
- b) 3.2. IE en el trabajo.
- c) 3.3. IE en el contexto escolar.

Metodología:

Será constructivista y humanista, acorde al enfoque de competencias, además se presenta un catalogo de técnicas para desarrollar IE, extraídas del estudio de varios especialistas en el tema.

Autoconocimiento y autocontrol:

- Bolas (BAENA, 2002)
- Ejercicio para reconocer nuestros sentimientos (WEISINGER, 1998)
- Seleccionar la emoción que convenga (CARRIÓN, 2001)
- Otra forma de expresar emociones (CARRIÓN, 2001)
- Arañas y ñañas (BAENA, 2002)
- El abanico emocional (CARRIÓN, 2001)
- Las anclas (CARRIÓN, 2001)
- Cambiando la emoción que aflora (CARRIÓN 2001)
- Mantener un diario de sentimientos (WEISINGER, 1998)
- Aprender a ser responsable de mis sentimientos (GLENNON, 2002)

Automotivación

- Utilizar reafirmaciones motivadoras (WEISINGER, 1998)
- Piensa en algo bonito (BAENA, 2002)
- Día uno (WEISINGER, 1998)
- Transforma el problema en oportunidad,
- Empatía y manejo de las relaciones
- Adivina la emoción (GLENNON, 2002)
- Distinguir entre información sensorial y valoración (WEISINGER, 1998),
- Desarrollar cooperativamente la inteligencia emocional (RYBACK, 1998),
- El abrazo grupal
- Dile que le quieres (GLENNON, 2002)
- El Dumbo (BAENA, 2002)
- Escuchar con inteligencia emocional (RYBACK, 1998)

Evaluación:

Combinará la diagnóstica, formativa y sumativa aplicando solicitud de productos, técnicas de observación y técnicas de interrogatorio (DÍAZ Y HERNÁNDEZ, 2005).

Conclusiones

Al encontrar 0.92 como coeficiente de correlación se acepta que a mayor inteligencia emocional, mejor evaluación en la práctica de los profesores de la población estudiada, dicha correlación aparece también cualitativamente en las opiniones externadas por alumnos y maestros.

Por variable, los profesores tuvieron un nivel alto de eficiencia en su práctica docente. La inteligencia emocional también estuvo favorablemente desarrollada, aunque existen algunas áreas de oportunidad en autoconocimiento y autocontrol.

La relación de inteligencia emocional no es la misma con todas las actividades que comprende la práctica docente, los rubros planeación y evaluación no se encuentran tan estrechamente correlacionados como actitudes y actividades didácticas.

Es posible desarrollar la inteligencia emocional en la población estudiada a través de un modelo de intervención con la estructura de curso-taller, entre las características principales que debe tener éste pueden mencionarse: ser congruente con las orientaciones constructivista, humanista y por competencias para su metodología, abordar la inteligencia emocional desde una perspectiva integral considerando conocimientos habilidades y actitudes, retomar ejercicios diseñados por psicólogos y expertos en la materia para el desarrollo de cada una de las competencias emocionales y comprender una evaluación integral.

Con ello se cumplió el objetivo general de la investigación, no obstante es conveniente señalar que las conclusiones formuladas son válidas únicamente para la población estudiada, así mismo que la eficiencia del curso-taller diseñado como propuesta, deberá ser probada definitivamente en otros estudios.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. (2006). *Cómo elaborar un proyecto*, España: Lumen-Humanitas.
- Baena, G. (2002). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil*. México: Trillas.
- Báez Corona, J. F. (2011). *La inteligencia emocional y su influencia en la práctica docente*. España: Académica Española.
- Carrión, S. (2001). *La inteligencia emocional con PNL*. España: Editorial EDAF.
- Cerdá, A. (2001). *Nosotros los maestros*. México: UPN.
- Cortese, A. (2006). *La inteligencia emocional y la excelencia en el trabajo*. (<http://www.gestiopolis.com/canales2/rrhh/1/ieexcelenciaw.htm>) Consultado el 7 de febrero de 2007.
- Díaz-Barriga, F. y Rueda, M. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad* México: UNAM.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). (<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>) Consultado el 7 de febrero de 2007.
- Feldman, R.; (1998). *Psicología con aplicaciones para los países de habla hispana* México: McGraw-Hill.
- Fierro, Fourtoul y Rosas (2005). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.
- Gardner, Howard. (2001). *La inteligencia reformulada*. España: Paidós.
- Goleman, Daniel. (2009). *La Inteligencia Emocional*. México: Vergara.
- Hernández Fernández, y Baptista. (2010): *Metodología de la investigación*. Chile: McGraw-Hill.
- López, J. (2005). *Planificar la formación con calidad*. España: Praxis.
- Maya, A. y Pavajeau, N. (2003). *Inteligencia emocional y educación*. Colombia: Cooperativa editorial.

- Ryback, D. (1998). *EQ Trabaje con su IE*. España: EDAF.
- Vivó, P. (2005). *Programación y unidades didácticas*. México: CEP.
- Weisinger, H. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Argentina: Zeta.
- Young, R. y Veldman, D. (2007). *Introducción a la estadística aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.

La Importancia de la Comunicación Educativa en la Educación: Una revisión teórica

Carlos Hernández Rodríguez
Milagros Cano Flores
Daniel Armando Olivera Gómez

Resumen

La Comunicación Educativa surge en la década de los años 1960, debido a su identificación como un campo de estudio interdisciplinario fue la UNESCO quien dio a conocer el término de “Comunicación Educativa” en 1972, a partir del estudio de Edgar Faure (1972) en el que señala el cambio cultural generado por los medios de comunicación colectiva y los sistemas de información en la modernización de la enseñanza. La comunicación pedagógica, como forma especial de comunicación que ocurre en el proceso docente entre el profesor y los alumnos, resulta vital para la educación de los sujetos en dicho proceso. La educación a lo largo de su historia se ha visto permeada por el tipo de comunicación que se produce en el salón de clases, esta comunicación ha jugado un papel central en la transmisión y recepción de información. A través del tiempo son muchos los investigadores que han estudiado el proceso comunicativo en la educación, contribuyendo a entender de mejor forma la relación de la comunicación con la educación.

Introducción

La comunicación que se ha dado en el salón de clases ha sido estudiado de diversos puntos de vista, y se ha coincidido que el éxito en el proceso de enseñanza y de aprendizaje depende de la forma de cómo se estructura el proceso de comunicación:

emisor (catedrático), mensaje (contenidos), perceptor (alumno) y de todos los elementos que se encuentran a su alrededor.

Por muchos años la comunicación educativa en nuestro país ha sido tradicional (unidireccional); es decir, el catedrático actúa como un expositor y los alumnos como receptores pasivos, sin el análisis del impacto que causa en los receptores el contenido del material expuesto por el docente, fomentando la memorización de material, nulificando el razonamiento y la producción intelectual, lo anterior no es una crítica hacia alguna Institución que pudiese tener un modelo con estas características, simplemente que este sistema no ha proporcionado resultados satisfactorios.

La comunicación educativa es entonces un sistema complejo formado no solo por el emisor-mensaje-receptor, incluye aspectos como el ambiente que rodea al salón de clases, la institución, el nivel o grado escolar, los medios y recursos tecnológicos utilizados por el catedrático, aspectos económicos, políticos y sociales, estructura del mensaje entre otros.

En pleno siglo XXI, el pizarrón y el gis (pintarrón y plumón) sigue siendo la estructura fundamental de transmisión de información por parte del profesor, en medio de una sociedad agobiada por los constantes avances de la comunicación y la informática, las instituciones educativas siguen empeñados en formar a los alumnos tal y como sucedía hace 30 años; en cualquier nivel escolar del básico a la Universidad no se quiere aceptar el uso de la tecnología (sin exagerar en su uso y aplicación).

Ante la expectativa que causa el alejamiento de la escuela de los avances de la informática y comunicación, el empleo equivocado de estos, o la “incomunicación en el salón de clases”, la pedagogía penetra en la comunicación educativa analizando, estudiando y haciendo recomendaciones con la finalidad de que la escuela profundice en la complicada labor de la comunicación y que su vez esta impacte en el aprendizaje de los alumnos, para Manuel Martínez la comunicación ha de ser relación no causal

libre; no unidireccional, sino bidireccional, “no irreversible sino susceptible de respuesta” (Martín-Barbero, 1992)

Este trabajo pretende exponer un recorrido teórico de las aportaciones que han realizado diversos investigadores en torno a la comunicación educativa y su impacto en la educación, el presente documento está dividido por subtemas en donde existe la vinculación del proceso comunicativo con el proceso educativo.

Modelos de Comunicación

Los modelos de comunicación que se aplican en la educación son el lineal y el interactivo. Tomados de Charles (1992)

a) Lineal

El modelo lineal tiene como características observar la conducta del perceptor - alumno cuando este es afectado positiva o negativamente por un estímulo. En este modelo el proceso de enseñanza – aprendizaje se da en el momento que se ponen en contacto el emisor-catedrático y el perceptor - alumno. Si analizamos este modelo nos damos cuenta que el proceso de comunicación se da en una sola dirección; es decir es unidireccional.

El modelo de estímulo – respuesta es el principal modelo lineal y tiene su base en el análisis de la conducta del ser humano y sus cambios, uno de sus principales teóricos es David K. Berlo (en Charles,1992) y el sostiene que existen dos tipos de conducta las manifiestas y las latentes, las primeras son medibles y las segundas no, el aprendizaje en este modelo se logra cuando hay una modificación en la conducta del perceptor - alumno.

La importancia de un estímulo es reconocer que este modelo puede provocar distintas reacciones en el perceptor, si lo trasladamos al ámbito educativo podemos hacer una analogía y decir que una misma exposición del catedrático es captada de manera distinta por el alumno y provocar un aprendizaje diferente.

Dentro del modelo de estímulo – respuesta encontramos dos modelos, el de efectos de los medios y el de usos y gratificaciones, el primero se ocupa de analizar que pasa en los educandos al aplicar tecnología educativa en el proceso enseñanza – aprendizaje y el segundo centra su atención en el análisis de que es lo que hacen los educandos con los contenidos educativos.

El modelo lineal tiene la tendencia de estudiar al emisor y perceptor, analiza la respuesta del educando cuando es sometido a un mensaje; sin embargo, no profundiza en la estructura de este mensaje ni en la retroalimentación que se puede originar en el proceso de comunicación.

b) Interactivo

En los modelos interactivos se tiene como premisa asumir que las partes involucradas en el proceso de comunicación actúan en forma activa y dinámica provocando la interactividad, estos modelos no son unidireccionales.

Manuel Martín Serrano se ha destacado por su participación en el estudio del modelo de las mediaciones, el cual analiza como ejes centrales la emisión y la recepción llegando a la conformación de los modelos de mediación en el polo de emisión y mediación en el polo de recepción.

El modelo de las mediaciones analiza al perceptor como un ser activo generador de ideas y de un cúmulo de mensajes, capaz de retroalimentar la información recibida , James Lull y Meyrowitz han contribuido en el estudio del análisis de la recepción, el primero menciona que el sujeto como ser individual (alumno) realiza la primera

interacción con el mensaje (contenido) , el segundo hace énfasis en la situación y sus diversos componentes, resaltan el papel de estos al mediar la recepción de una audiencia determinada, que determinan de manera significativa la conducta del alumno. (Martín, 2008)

Dentro del modelo de las mediaciones encontramos el modelo de los estudios culturales en donde se engloba distintos acercamientos al estudio de la producción cultural, unos más centrados en los contenidos, significados y sentidos y otros más enfocados a los procesos. (Martín, 2008)

La pregunta central traducida al campo educativo de este modelo es ¿Cómo se apropian el grupo de educandos de los contenidos que le son propuestos para ser aprendidos?.

Los estudios culturales reciben un cúmulo de críticas por otorgar, a la cultura un papel demasiado fuerte en la interacción social por querer abarcar todo lo referente a la producción e intercambio simbólicos; por lo contrario los defensores de este modelo comentan que lo que se provoca es reforzar la capacidad negociadora de los alumnos para que su producción cultural sea más crítica y autónoma, más creativa y poder resistir a las montañas de información y a los bombardeos de mensajes. (Bourdieu, 2001)

Dentro del proceso educativo encontramos a las múltiples mediaciones cognoscitivas, dentro de las teorías que encontramos en este modelo son: las teorías sociales del aprendizaje y las teorías psicológicas del aprendizaje, en las primeras se analizan el entorno o ambiente, relaciones sociales, agentes e instituciones sociales, medios y tecnologías de información como factores que influyen en el sujeto (que se encuentra inmerso en ellos), al momento de recibir el aprendizaje; las segundas hacen referencia a que el éxito del aprendizaje esta determinado por el propio sujeto, la motivación para aprender y el arranque del proceso surgen y dependen del nivel de desarrollo alcanzado por cada individuo. El sujeto busca conocer el medio, para ello debe aplicar

alguna estrategia cognoscitiva, ya sea de experimentación o de observación. (Martín, 2008)

Se pretende con las dos teorías anteriores formar una perspectiva integradora en donde se asume que el sujeto es un ser social activo, su desarrollo psicológico, psicomotriz, intelectual entre otros, siempre es explicado dentro de contextos culturales específicos. Noam Chomsky (en Charles, 1992) asume que el desarrollo específico de las habilidades cognitivas fija los límites de lo que un sujeto es capaz de aprender, y la relevancia de lo que se aprende, deriva de la cultura y del grupo social en el que participa el sujeto.

Por otro lado tenemos a la mediciones cognoscitivas, en estas mediciones lo cognitivo esta referido directamente al sujeto y no al medio de información. El concepto de mediciones cognoscitivas se ha ido construyendo por la integración de elementos de distintas disciplinas como la psicología, sociología y la antropología con la intención de tematizar un conjunto de elementos que conforman el proceso de aprendizaje – comunicación y que tienen origen en el sujeto mismo.

Dentro de las mediaciones cognitivas encontramos los esquemas mentales, repertorios culturales y guiones mentales.

Los esquemas mentales provienen de estudios recientes de la psicología, un esquema mental es una estructura cognoscitiva que actúa de diversas maneras en el procesamiento de la información, en estos esquemas encontramos tres pasos, 1) se proporciona una categoría anticipatoria para estimular al sujeto a buscar una determinada información, 2) sirve como patrón para evaluar la información seleccionada y percibida para almacenarla en la memoria y 3) que le permita al educando comparar la nueva información con informaciones pasadas similares. (Charles, 1992)

Los repertorios culturales surgen dentro del modelo de los estudios culturales y se han nutrido del desarrollo de la psicología del conocimiento. Para David Morley un repertorio

se compone de significados, códigos y un marco de referencia para interpretar los códigos. Gurevitch, Stuart Hall y James Curran, destacan que la noción de repertorio cultural esta fincada sobre la premisa siguiente: la realidad no es inteligente por si misma, por tanto, siempre es necesario que el perceptor – alumno le de su propio significado, para que así adquiera un sentido. (Charles, 1992)

La noción de los guiones mentales, tienen su origen de los trabajos de Durkheim, para este investigador, un guión es la representación ordenada jerárquicamente de una serie de eventos en la que transcurre una secuencia dirigida a la obtención de una o varias metas.

La edad, el sexo, la etnia, lugar de origen y de residencia y clase social son los elementos que se analizan en las mediciones culturales de referencia, en donde los elementos anteriores confieren a los perceptor – educando una manera particular de percibir la realidad y funcionan como referente para su interacción con los demás y la instituciones sociales (familia, iglesia y la escuela), en donde esta últimas pueden actuar como referentes. (Bourdieu, 2001)

Comunicación Pedagógica

Establecer una comunicación más efectiva, intensa y viva dentro del proceso educativo, es uno de los objetivo principales de la pedagogía del lenguaje total, el alumno se ha acostumbrado (o lo hemos acostumbrado), a repetir mecánicamente lo que previamente se ha atravesado por su mente, y esto refleja que no está preparado para decir su palabra y por lo tanto su capacidad de comunicación.

En el proceso de comunicación no se busca una pedagogía centrada en la transmisión de conocimiento, sino en técnicas de conducción de grupos, de compromiso personal, de investigación y de creatividad, y más aún de la forma de utilización de los medios de comunicación en el salón de clases.

Una de las investigaciones más importantes para la escuela es la efectuada por los lingüistas que estudian la comunicación pedagógica. La comunicación pedagógica busca ante todo esclarecer los cambios de conducta del educando conforme se van presentando avances tecnológicos y otras palabras se busca observar los cambios conforme se va presentando el futuro imprevisible. (Sarramona, 1988)

La comunicación representa una determinante del cambio de estructuras psicológicas y por lo tanto se transforma en un campo de la pedagogía revolucionaria con enormes prospectiva en el campo educativo.

Las modernas técnicas de comunicación y los impresionantes avances de los medios de comunicación no tendrían el más mínimo valor, si no provocan una transformación social, dicho lo anterior el sentido de valor que tienen los recursos de la comunicación se da cuando tienen una relación con el hombre.

Para Francisco Gutiérrez (1992:75) toda pedagogía ha de basarse en el proceso de la comunicación y no tanto en las técnicas audiovisuales.

El mundo de hoy en día con avances tecnológicos plantea una serie de interrogantes para la pedagogía tradicional, las cuales no han sido resueltas en forma satisfactoria., más un si de quiere realizar una pedagogía impositiva por que se estaría realizando una labor opuesta a la comunicación.

Paulo Freire hace énfasis sobre el diálogo y lo considera como una factor indispensable en la educación y lo enfatiza diciendo “solamente el diálogo, que implica el pensar crítico es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación “. (Freire, 2009:77)

Por lo descrito anteriormente, la pedagogía dentro de la educación debe basarse en la comunicación y no tanto en las técnicas audiovisuales. Resulta complicado entender como los instrumentos de comunicación representan verdaderas fuentes de poder para

un grupo determinado, y no como agentes promotores de transformaciones sociales que permiten a los estudiantes generar conocimiento.

No toda la comunicación en el salón de clases genera aprendizaje, entendamos como aprendizaje a un cambio duradero. El aprendizaje no se da por una simple información que reciba el educando, y depende de la forma de cómo el emisor estructura su mensaje y la forma de cómo el receptor la recibe, en este proceso de envío y recepción de mensajes radica el éxito del aprendizaje.

Los pedagogos se han ocupado durante mucho tiempo de encontrar soluciones para brindar una respuesta a la interrogante de cómo los alumnos pueden aprender más y mejor, por el momento no se han encontrados resultados favorables a esta interrogante, sin embargo, se espera que al estudiar el fenómeno de comunicación se encuentren mejores resultados.

El aprendizaje se da cuando se ha efectuado un cambio duradero en el alumno, pero este debe encuadrarse en un proceso interactivo y de intercambio del alumno con el medio.

Dentro del proceso educativo las teorías sociales del aprendizaje y las teorías psicológicas del aprendizaje son importantes por los análisis que efectúan, en las primeras se analizan el entorno o ambiente, relaciones sociales, agentes e instituciones sociales, medios y tecnologías de información como factores que influyen en el sujeto (que se encuentra inmerso en ellos), al momento de recibir el aprendizaje; las segundas hacen referencia a que el éxito del aprendizaje esta determinado por el propio sujeto, la motivación para aprender y el arranque del proceso surge y dependen del nivel de desarrollo alcanzado por cada individuo. (Freire, 2009)

Definitivamente son muchos los aspectos que provocan una desviación del efecto deseado de la comunicación educativa como el género, la edad, la cultura, el estrato social, el lugar de residencia, la ubicación de la escuela, entre otros.

El proceso de comunicación en el aula

El éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje se debe a la estructuración correcta del proceso de comunicación, la comunicación en el aula es sumamente compleja y podría pensarse que el proceso es sencillo y bastaría con que el catedrático se parase frente al grupo para comunicarse (es lo que tradicionalmente ha venido ocurriendo), pero no es así, intervienen aspectos tan complejos como el político, económico, social y cultural.

Con el avance de la tecnología en la informática y la comunicación, lo más lógico sería pensar que lo descrito con el párrafo anterior es parte de un proceso histórico y que hoy en día en la práctica no existe, pero es asombroso observar que se sigue dando y lo peor aun es que nosotros como catedráticos lo fomentamos.

Podríamos hablar de cambios macro o micro o de las afectaciones políticas sociales, económicas y culturales que se dan dentro del medio que nos rodea y a veces determinan el rol de la escuela pero en el interior del aula no ha sucedido nada trascendental que haya cambiado.

En muchas ocasiones se presenta el cuestionamiento ¿por qué los alumnos no exigen un cambio en la comunicación en el aula?, estamos convencidos que los educandos hoy en día consiguen información vía Internet más rápido y más actualizada que su maestro, manejan, los alumnos manejan diferentes recursos tecnológicos que el catedrático se niega a utilizar, y la respuesta que he encontrado es que los alumnos tampoco quieren involucrarse en un cambio y todo parecería funcionar perfectamente dentro del aula.

Un cambio en el proceso de comunicación podría darse cuando el catedrático y el alumno tenga y compartan la misma fuente de información, que no solo se de la información en forma de plan de estudios, sino que el catedrático estimule la producción intelectual y fomente la generación de conocimientos por parte del alumno, que la

comunicación se da en dos direcciones (bidireccional) y tanto el emisor como el receptor invierten papeles y ambos estructuran mensajes.

La Comunicación en el salón de clases es un proceso complicado, que se encuentra enmarcado de múltiples factores que provocan el “éxito o fracaso “ del proceso de enseñanza - aprendizaje .

Una crítica severa para la educación formal es que esta se ha separado vista separada de la sociedad, y hoy en día diversos paradigmas de la sociología o de la teoría social se han utilizado para explicar como participa la sociedad en los procesos educativos. (Sarramona, 1988)

Se concibe a la sociedad como un factor compuesto por diversos elementos que pueden provocar múltiples alteraciones en el proceso comunicativo en el salón de clases, diversos estudios han señalado que el sexo, la edad , el estrato social, así como las instituciones sociales (familia, escuela, iglesia), son determinantes para tener una adecuada comunicación en el aula.

Existen diferentes teóricos que han estudiado el fenómeno de comunicación en el aula, a través de diferentes enfoques y puntos de vista, cada uno ha interpretado y justificado sus teorías.

Durkheim comienza a estudiar la relación de la educación con la sociedad, señala que la educación ha sufrido cambios a través de su momento histórico y el tipo de sociedad de que se trate. Este autor sostiene que cada sociedad ha conformado un sistema de educación con singularidad particularidad para llevar a cabo la socialización de los educandos, de tal manera, se busca conformar el ser social de cada uno de ellos, Este investigador plantea que la educación es funcional al sistema a partir de tres dimensiones: la educación como acción, como proceso y como institución. (Durkheim, 1991)

Existen dos teorías fundamentales de la educación y podemos comenzar por analizarlos para entender el proceso comunicativo en el aula, a) la teoría tradicional y b) teoría crítica.

a) Teoría tradicional de la educación.

María de Ibarrola (en Charles, 1992:13), menciona que esta teoría tiene sus orígenes en la sociología dominante, y parte de los siguientes supuestos: a) ausencia de un cuestionamiento crítico sobre la sociedad , b) la concepción de que la esencia de la sociedad consiste en un aumento constante de la productividad económica y de la tasa de crecimiento para obtener mejores niveles de vida, c) que es necesaria la división social del trabajo para lograr la eficiencia económica y d) el criterio de selección y de jerarquización depende del mérito, del rendimiento , de la productividad y de la eficiencia personal, por lo cual toda la población tiene las mismas oportunidades de desempeñar altos puestos .

Las anteriores teorías sociales , según De Ibarrola, derivan una concepción de educación : a) la eficiencia y la calidad son los parámetros que norman la educación para lograr los objetivos que la sociedad demanda, b) las funciones principales de la escuela son, transmisión del conocimiento, socialización de los individuos, la continuidad histórica y la capacitación , c) el proceso transmisión del conocimiento es vertical y unilateral , d) la educación debe adecuarse a los requerimientos del sistema productivo, e) la movilidad social es planteada dentro de la teoría tradicional como factor determinante, f) se resalta la neutralidad y la objetividad del conocimiento. (Charles, 1992)

b) Teoría crítica de la educación

La mayoría de sus representantes sostienen que la principal función de la educación es la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento y de la

distribución de las habilidades necesarias para reproducir la división social del trabajo que existe en la sociedad.

Para Aronowitz y Giroux, el análisis del papel reproductivo de la educación tiene tres ejes principales : a) la escuela provee a los diferentes grupos de clases sociales con el conocimiento y las habilidades que requieren para ocupar en forma pasiva y crítica su lugar respectivo en la fuerza de trabajo, b) la escuela es reproductora en el sentido cultural, uno de sus objetivos es distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguajes y los estilos de cultura dominantes , c) las escuelas son concebidas como confirmadoras de un aparato de estado que produce y legitima los imperativos económicos que están detrás del poder político del estado. (Sarramona, 2000)

Dentro de esta corriente crítica encontramos dos modelos el económico y el cultural, y un tercero que se ha hecho llamar modelo de la autonomía relativa.

El modelo económico tiene como punto central el análisis de los efectos estructurales del espacio de trabajo en el sistema escolar, los autores que se identifican con este modelo mencionan que las características de la escuela permiten pensar que sostienen al sistema capitalista, dentro de este modelo se integran aspectos de ideología, valores y conductas que promueve la escuela.

El modelo cultural tiene como principal eje de análisis a la relación existente entre la cultura, la clase social y la dominación. La cultura es concebida como el núcleo mediador para la conformación de las diferentes clases sociales que requiere el sistema capitalista para su funcionamiento, uno de sus principales es Pierre Bourdieu.

Bourdieu y Passeron (2003) sostienen que la llamada cultura es, en si misma, un arbitrario social que se inserta como eje del sistema escolar, afectando las prácticas surgidas en sus interior y sostienen que las escuelas juegan un papel importante en legitimar y reproducir el capital cultural dominante.

El modelo de la autonomía relativa nace con la intención de matizar las posiciones de los dos modelos anteriores, tanto la producción económica como la producción cultural no son procesos mecánicos, simples y lineales, si no complejos y permeados por la contradicción y el conflicto. Michael Apple afirma que los alumnos no son sujetos pasivos y que representan resistencia al discurso escolar, por su parte Giroux explica que dentro de la escuela existen prácticas de resistencia junto con prácticas que mantienen los valores y las creencias de la sociedad dominante. David Hogan sostiene que dentro de la escuela se llevan a cabo procesos de conflicto y de lucha, de negociación y de intercambio, de resistencia y de acomodo, se llevan a cabo actividades humanas y ocasionalmente se presenta un conflicto de clase entre la cultura oficial burguesa y la creación cultural informal de la clase obrera. (Martín-Barbero, 1992)

Dentro del salón de clases se llevan a cabo una serie de prácticas educativas y de relaciones de comunicación, que definitivamente se ven afectadas por las políticas educativas de las diferentes Instituciones o Estado.

La comunicación en el salón de clases se ve afectado por grupos de poder como los sindicatos, colegios de maestros, asociaciones de alumnos y de padres de familias, para Carlos Torres, entender las políticas educativas no es sencillo, se requiere analizar: a) los objetivos del estado y sus fines políticos, la historia social del aparato educativo, b) los modos y métodos de operación en la formación de políticas educativas, en relación a los problemas sociales que surgen por la acumulación de capital y las prácticas legitimadoras del Estado, c) la organización burocrática del aparato educativo, d) las ideologías de la burocracia educacional, e) los resultados materiales y no materiales de las políticas educativas, así como el papel de la educación en la producción y reproducción de la fuerza de trabajo productiva y no productiva, f) el papel de las políticas educativas en relación a todas las políticas públicas del Estado y g) las luchas de grupos y clases sociales para resistir las prácticas hegemónicas del estado capitalista. (Martín-Barbero, 1992)

El salón de clases es un espacio cerrado donde se llevan a cabo una multiplicidad de prácticas y de procesos de interacción social. En la comunicación dentro del aula el catedrático es el factor determinante para lograr que se cumpla con éxito el proceso comunicativo.

Rockwell y Mercado (1986) opinan que la práctica docente se puede analizar en función de la transformación del curriculum formal a real, dependiendo del conocimiento que tenga el maestro de los temas curriculares, el mismo sostiene que el poder que tienen los maestros de ordenar a los alumnos cierto tipo de interacción verbal se enfrenta a las interacciones que realizan los alumnos. (Rockwell y Mercado 1986).

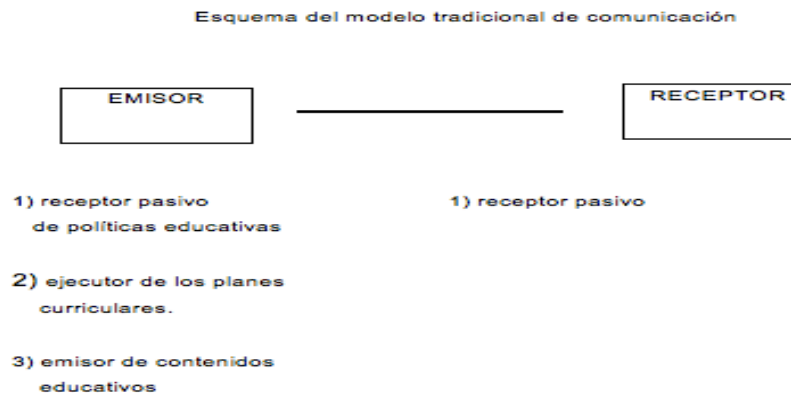
Lucien Goldmann hace referencia de cuatro factores que provocan dependencia del nivel de significación de las informaciones que se manejan en el aula :

1) falta de información previa, 2) factores psicológicos personales, 3) factores psicológicos periféricos, 4) factores psicológicos primarios. (Gutiérrez, 1992)

Para estudiar el problema de la comunicación en el aula, la teoría tradicional retoma los modelos de análisis utilizados para comprender los efectos de los medios de la comunicación masiva y los adecua al ámbito educativo.

Del modelo de comunicación tradicional se deriva el esquema de comunicación interpersonal y en el uso educativo de los medios tecnológicos. En el modelo de comunicación interpersonal, el proceso de comunicación dentro del campo educativo es concebido como la transferencia de información emisor - maestro , receptor - alumno.

Esquema del modelo tradicional de comunicación de políticas educativas



Para Mario Kaplún (1998) el modelo anterior implica una pedagogía autoritaria. Aunque en la realidad este modelo no se encuentra en forma pura, si se considera a un esquema tradicional de enseñanza que predomina a pesar de las reformas pedagógicas que realizan distintos países.

Para Wilbur Schram (en Kaplún, 1998) las condiciones de éxito en la comunicación para lograr la respuesta deseada por parte de los receptores son las siguientes: a) el mensaje debe lograr la atención del destinatario escogido, b) en el mensaje se deben emplear signos que hagan referencia a experiencias comunes de la fuente y el destinatario, c) el mensaje debe evocar necesidades de personalidad en el destinatario, d) el mensaje debe sugerir una manera de satisfacer esas necesidades.

Uso de los medios en la comunicación (Tecnología Educativa), se puso en boga en la década de los sesenta debido a la teoría social de la modernización. (Prieto, 1992)

La Tecnología Educativa pretendía solucionar problemas que atravesaban de América Latina, como: a) el aumento de la demanda de la educación formal, b) descenso de la calidad de la enseñanza, c) avances tecnológicos para lograr que la T.E. sea un fundamento de aportación de sus áreas y disciplinas: 1) psicología educativa, 2) teoría general de sistemas, 3) teoría de la comunicación. (Prieto, 1992)

La T.E. sostenía que el uso de los medios de comunicación y de tecnologías audiovisuales colaboraría con el mejoramiento de la actividad docente y podría sustituir la falta de preparación de los maestros. Además se podría optimizar los resultados del proceso educativo y hacer más eficiente el logro de los objetivos de aprendizaje.

En varios países de América Latina la T.E. tuvo gran impacto y de inmediato se realizaron esfuerzos para adquirir equipo audiovisual tanto para producir como emitir mensajes.

A la fecha se menciona que la problemática que se pretendía solucionar con el uso de los medios y de material audiovisual, no sólo persiste, sino que se ha agudizado.

Daniel Prieto (1992) menciona que la tecnificación que aparecía como parte privilegiada de la T.E. fue un fracaso y pasó a engrosar la lista de los fallidos intentos de reforma que han vivido nuestros sistemas educativos.

Mario Kaplún, refuerza lo anterior, mencionando lo siguiente “creyendo usar y aprovechar los medios, lo que se hizo fue someterse a ellos, y lo que aparentaba ser un avance, una modernización en la enseñanza, aliada ahora con las nuevas tecnologías electrónicas, se tradujo, pedagógicamente hablando, en un estancamiento” (Kaplún, 1998)

La Teoría Crítica, busca entender a la comunicación como un proceso global en donde intervienen posiciones sociales, políticas y culturales.

En este modelo el Maestro ya no es considerado como un simple reproductor de ideologías, se concibe como un sujeto con posibilidad de reflexionar, analizar y transformar su papel de docente de producir y coproducir mensajes.

En la década de los años 1960 y principios de los años 1970, el análisis de los mensajes se concentró principalmente en su desentrañamiento ideológico. Era

importante reconocer el mensaje oculto. Armand Mattelart influye en América Latina con la perspectiva anterior. (Nethol y Bosco, 2008)

Ana María Nethol y Joaó Bosco Pinto (2008) mencionan que un modelo de producción discursiva tiene que considerar tres elementos claves: a) los interlocutores del proceso, b) las condiciones de producción, c) las condiciones de recepción.

El receptor de los años sesenta del siglo pasado era concebido como una víctima del discurso de poder, posteriormente se encontró que el receptor era un sujeto capaz de resistir y modificar ese discurso de poder y se le ve como un coproductor de mensajes.

Nethol y Bosco (2008) hace mención sobre los procesos de comunicación diciendo que son un principio constitutivo de la actividad humana, una red de interacciones y relaciones simbólicas que afectan las múltiples acciones que tienen lugar en la vida institucional y cotidiana, la comunicación significa intercambio e interacción.

Paulo Freire (2009) sostiene que el profesor es el protagonista y quien define la comunicación con el alumno.

Se plantea que en el salón de clases se dan 4 universos lingüísticos. (Charles, 1991)

LENGUAJE	CARACTERÍSTICAS
Escolar	Oficialista
Magisterial	Autoridad
Alumnos	Esponaneidad informalidad
textos y material auxiliares	posición ante el mundo y ante el objeto de conocimiento

No necesariamente se dan los 4 lenguajes al mismo tiempo, dependen de la negociación al interior de la institución.

En el modelo pedagógico de comunicación educativa, el maestro (emisor - receptor) y los alumnos (receptores- emisores) son protagonistas de un diálogo que contextualiza,

confronta y relaciona al objeto de conocimiento de la vida. En este modelo se plantea una interrelación maestro - alumno, sin ubicar niveles de superioridad, sino que ambos interlocutores juegan un papel importante en el proceso educativo. (Charles, 1991)

En el salón de clases se ha propuesto el uso de los medios para facilitar la comunicación la comunicación y con ella la enseñanza, para Francisco Gutiérrez (1992) en su pedagogía, planteó la necesidad de incorporar los medios masivos de la comunicación en el curriculum de las escuelas para que se abran a los cambios que tienen lugar en la sociedad.

Uso de la tecnología para beneficiar la comunicación en el aula.

Los medios de comunicación y las tecnologías de la información han desempeñado un rol importante en la historia humana, han sido fundamentales en la configuración de nuestra sociedad y nuestra cultura.

No es posible concebir a una sociedad solamente utilizando la comunicación oral, difícilmente podemos hacer a un lado los medios de comunicación y aislarnos del mundo por completo, todos los avances tecnológicos tienen lugar dentro de un determinado marco socioeconómico que hace posible no solo su desarrollo en las universidades, sino también su transferencia a la sociedad y su aplicación a la producción.

Algo que se debe destacar es no confundir a la información y el conocimiento. El conocimiento implica un cambio duradero en la persona que recibe información y la información es un conjunto de mensajes que se proporciona o transmite.

Las nuevas tecnologías no sólo van a incorporarse a la formación como contenidos a aprender o como destrezas a adquirir, serán utilizados como medios de comunicación

al servicio de la formación, es decir podrán ser entornos en los cuales tengan lugar proceso de enseñanza aprendizaje.

Es indiscutible que las instituciones de Educación Superior tradicionales tendrán una deslocalización de la información y la disponibilidad de nuevos canales de información.

Las instituciones están utilizando poco a poco a las nuevas tecnologías como recursos didáctico para una mejor comunicación en el aula, indudablemente las nuevas tecnológicos y los medios de comunicación son una opción para incorporarlos en el salón de clases, nos podrán ayudar a comprender mejor las Teorías Críticas de la Comunicación y permitirán una estructura emisor-mensaje-receptor flexible en ambas direcciones.

La Comunicación en el Aula Desde un Punto de Vista Didáctico

El análisis de la educación generalmente se hace en una forma tradicional y desde el punto de vista de la comunicación ha provocado un trasplante de los modelos que existen en las teorías de la comunicación, cayendo la mayoría de las veces en un esquema lineal.

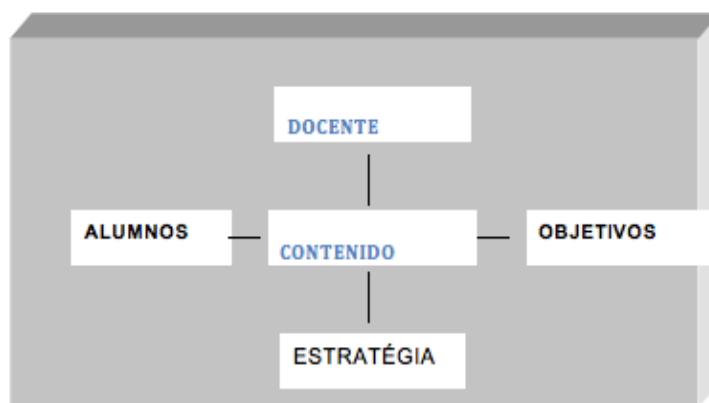
Se observa que dentro del aula pueden tomar diferentes formas en un mismo momento la emisión de mensajes, su relación con el contenido de enseñanza, y la múltiple diferencias que existen entre maestros y alumnos, de tal suerte que el proceso Emisor - Mensaje – Receptor es cerrado y no tienen una representación significativa de lo que acontece en el salón de clases.

Desde el punto de vista psicológico se ha analizado la autoridad del catedrático y estudios sociológicos demuestran como esta autoridad representa un rol, el cual se convierte en una función de control ideológico, social, institucional entre otros, de tal suerte que el maestro en un momento dado determina el proceso de comunicación en el aula.

Se pretende que la comunicación en el aula conduzca con éxito al proceso enseñanza – aprendizaje, y donde la comunicación educativa se convierta en un medio didáctico para favorecer este proceso.

El contenido de enseñanza es un conjunto temático seleccionado de ideas, nociones, conceptos, categorías, posturas filosóficas y científicas y otras representaciones de carácter no discursivo. Para Gaspar y Campo (en Álvarez, 2010) el contenido de enseñanza es una selección sintética de carácter didáctico, preparadas para operar como núcleo en el aula. Se origina en el plano de la realidad y pasa por tres mediaciones históricas: mediaciones científicas, pedagógicas y didácticas

El proceso de transferencias que constituyen el contenido de enseñanza – aprendizaje toma fuerza didáctica en la interacción que se da en el aula.



Sistema de relaciones fundamentales del proceso didáctico

El alumno se involucra en el proceso de enseñanza – aprendizaje, pero es factible que el alumno no aprenda absolutamente nada, lo que supone que el catedrático no ha estructurado en forma correcta sus mensajes, bombardeando con un cúmulo de información, la comunicación que propone el maestro es carente de retroalimentación. (Álvarez, 2010)

Un grave problema para la comunicación en el aula es la masificación, lo que provoca una precaria atención del catedrático hacia el alumno y al no estimular el proceso comunicativo mediante la comunicación se pierde el vínculo maestro – alumno.

La Formación Social Dentro del Aula de Clases.

La escuela tiene una gran responsabilidad que le ha conferido la sociedad, la formación social de los alumnos, la pedagogía, psicología y sociología suponen que el ser humano es un ser social por naturaleza y que tiende a la socialización, y por tal motivo la formación social en él, prácticamente es sencilla y cuestión de tiempo, de tal forma que el ser humano se forma socialmente dependiendo de las características de las personas encargadas de su formación o del tipo de institución que se trate.

La educación, como fenómeno social, no puede definirse no comprenderse, sin establecer vinculación directa con el cuerpo de sistemas de relaciones sociales, del cual forma parte articulada y activa. De ello depende que toda formación social haya desarrollado su propia manera de formar a los individuos y de prepararlos para participar en la producción y en la vida social.

A los conceptos conocidos del proceso de comunicación emisor, mensaje, códigos, recursos y medios y receptor se añade una más el de formación social, que es la formación social? son los modos de producción específicos y las relaciones sociales de producción, que se dan en una determinada región o país, todo proceso de comunicación se inserta dentro de la formación social. El concepto de formación social nos permite estudiar, analizar y explicar los procesos de comunicación que se dan en los diferentes países, dado que la formación social es diferente de un país a otro, en esta formación intervienen aspectos como el económico, político, social y cultural.

Daniel Prieto Castillo (1999) menciona que una formación no es un bloque homogéneo que se opone a otras, en este error se cae frecuentemente cuando es interpretada a la nación como la unidad indiferenciada de sus habitantes. El concepto de formación

social nos recuerda que cada uno de nuestros países es un todo con sus contradicciones internas.

El fenómeno que observamos en las clases sociales dominantes que son las que producen y difunden los mensajes sociales y que son dominantes en una determinada formación, lo mismo ocurre en las formaciones sociales dominantes producen y difunden los mensajes dominantes en otras formaciones. (Prieto, 1999)

Lo anterior pone de manifiesto que al interior del aula se verán reflejadas esas dominaciones y que el alumno es producto de ellas, y aunque se menciona que la escuela y concretamente en el aula esta inmune de conflictos políticos y religiosos considero que es donde más se bombardea al alumno con estos matices.

Uso de Medios en la Comunicación Educativa

La educación, en cualquiera de sus niveles o sistemas, se realiza a través de procesos de comunicación y en todo proceso de comunicación están involucrados uno o más medios, para transmitir los mensajes. El uso de estos medios, no es causal o aislado, sino que responde a intenciones e interés determinados por una formación social dada.

El uso de los medios tiene su particularidad, según sea el tipo de proceso de comunicación que se trate: interpersonal, intermedia o colectiva, o de procesos de educación formal, no-formal o informal.

Se considera importante la necesidad de preguntarnos sobre la función de los medios de comunicación colectiva sobre la educación, debemos entender sus lances y limitaciones.

En México influyeron dos aspectos importantes que decidieron el uso de los medios audiovisuales como recursos de apoyo a la labor docente: a) la abundancia de materias de carácter técnico en la curricula y b) la creciente demanda de la matrícula.

El proceso educativo en nuestro país supone que el individuo debe formarse en el salón de clases a lo que llamamos una educación formal, pero se conocen otros tipos de conocimiento que son el no-formal y el informal y que no son tomados en cuenta por el catedrático para conformar lo que llamaríamos la educación integral de los alumnos.

Daniel Prieto (1999) reconoce a los elementos que participan en el proceso de comunicación de cualquier índole y son: emisor, código, mensaje, medios y recursos, referente, marco de referencia, perceptor y formación social.

Dependiendo de la forma de cómo se establezca una relación entre los anteriores elementos y del número de personas involucradas se determina el proceso de comunicación.

Siguiendo con este autor, explica que entre el emisor y perceptor existen diferentes procesos y distingue tres tipos: interpersonal, intermedia y colectiva. El primero se refiere a la participación directa frente a frente entre el emisor y perceptor en donde se puede utilizar movimientos y gestos, lo que permite una mejor comunicación, en este proceso tanto el emisor y perceptor intercambia papales. El segundo es la relación que se da en un grupo cuyos miembros comparten cierta finalidad, es posible que se de una relación interpersonal, siempre y cuando lo consideren conveniente, en este proceso es esencial la proximidad espacial, la similitud de tareas e intereses y la circulación de mensajes que sea importantes para la mayoría del grupo. El tercer proceso hace referencia a la transmisión de mensajes a través de los medios proyectados a la colectividad. (Prieto, 1999)

En el salón de clases se pueden aplicar los tres tipo de comunicación, de echo los alumnos continuamente están interactuando con los tres procesos, por un lado reciben mensajes a través de medios colectivos (radio, televisión, prensa), por otro interactúan con miembros de su comunidad (escuela, casa entre otros) y por último participan en conjunto recibiendo mensajes de interés para ellos.

Algo que debe quedar claro, es que el salón de clases no está aislado y en un sentido apocalíptico, todo hace parecer que la escuela es como una gran isla que de vez en cuando se ve afectada por diversos aspectos pero lejos del alcance del desarrollo y avances de todo tipo.

Los pedagogos en sus teorías sostienen que la comunicación en clases está relacionada con diversos aspectos (distractores) que provocan una mala recepción de los mensajes del profesor aspectos como la forma de pararse frente al grupo, la manera de usar el pizarrón, las muletillas, la distribución de las bancas, la iluminación, la nitidez con el catedrático habla, los movimientos y gestos del catedrático etc. Y por otro los psicólogos y sociólogos mencionan que la comunicación en clases se ve afectada por factores, tales como problemas internos del profesor y del alumno, estado de ánimo, perfil psicológico del maestro y alumno entre otros. (Prieto, 1999)

Lo anterior seguramente influye en el proceso de comunicación en el aula, pero es probable que si en el seno del aula de clases se propone fomentar los tres tipos de comunicación a los que hace referencia Daniel Prieto se obtendrán mayores y mejores resultados que no solo darán una relación diferente comunicacional entre el maestro y el alumno, sino que se propiciará por un lado un eficiente proceso de enseñanza y por otro un aprendizaje verdadero.

Conclusiones

La comunicación educativa ha tenido y tendrá una estrecha vinculación con la educación, desde los años 1970 ha surgido una gran cantidad de investigaciones en torno al tema que han derivado en teorías o conceptos aplicados al proceso educativo, siendo la enseñanza y aprendizaje donde más han impactado estos estudios.

A lo largo del documento se expusieron a destacados investigadores que han aportado valiosos elementos al proceso de comunicación que enfrentan los profesores y los estudiantes, con se abordó a lo largo del trabajo el salón de clases es un espacio idóneo para generar conocimiento, al existir un proceso de comunicación relevante dentro de las instituciones educativas, éstas se vuelven gestoras del conocimiento entre docentes y alumnos.

También se señaló que existe un alejamiento de la escuela de los avances de la informática y comunicación (en ocasiones involuntario), el empleo equivocado de estos, o la dependencia de esos recursos, pedagogía se vincula con la comunicación educativa analizando, estudiando y haciendo recomendaciones con la intención de que la escuela profundice en la complicada labor de la comunicación y que su vez esta impacte en el aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, la comunicación en el salón de clases pareciera que no representa obstáculo alguno, ya que tanto docentes como estudiantes existe la presunción de que saber comunicarse, pero entonces la gran interrogante de los últimos 40 años (por lo menos) es ¿por qué no se ha logrado una comunicación eficiente en el proceso educativo?.

Bibliografía

- Álvarez García, Sergio (2010). *Uso de Contenidos Educativos digitales a través de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) y su repercusión en el acto didáctico comunicativo*. (Tesis Doctoral), Universidad Complutense de Madrid.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- Charles Creel, Mercedes (1992). *Comunicación y Modelos Educativos II, comunicación en el aula*. (libro de la unidad 4 del tercer módulo "Comunicación de la Maestría en Tecnología Educativa): México: ILCE.
- Charles Creel, Mercedes (1991). *Educación y medios de comunicación: una relación conflictiva* (Revista Electrónica de Tecnología y Comunicación Educativas);, México: ILCE.
- Durkheim, Emile (1991). *Educación y sociología*. México: Editorial Colofón.
- Freire, Paulo (2009). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Editorial Siglo XXI
- Gutiérrez, Francisco (1992). " *La comunicación y la educación, "Antología, Módulo I La interdisciplinariedad en la Comunicación Educativa, Especialidad en Comunicación Educativa*. México: ILCE.
- Kaplún, Mario (1998). *Una pedagogía de la Comunicación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Martín Serrano, Manuel (2008). *La mediación social*. Madrid, España: Editorial Akal, edición conmemorativa 30 Aniversario.
- Martín-Barbero, Jesús (1992). " *Comunicación, campo cultural y proyecto mediador "Antología, Módulo I La interdisciplinariedad en la Comunicación Educativa, Especialidad en Comunicación Educativa*. México: ILCE.
- Nethol, Ana M, Bosco Pinto, Joaó (2008). *La comunicación Participativa, versión digital, volumen 7 de cuadernos de trabajo del taller de investigación en comunicación masiva*. México: UAM-X.

Prieto Castillo, Daniel (1992). *“Aportes a la comunicación y a la educación , ¿Qué puede ofrecer la comunicación a la educación?, Antología, Módulo I La interdisciplinariedad en la Comunicación Educativa, Especialidad en Comunicación Educativa.* México: ILCE.

Prieto Castillo Daniel (1999), *La comunicación en la educación.* Madrid, España: Editorial CICCUS-La cruzja.

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1986). ***La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates.*** México: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav-IPN. Reeditado por SEP en 1999.

Sarramona, Jaime (1988). *Comunicación y Educación.* España: Editorial Ariel S.A.

Sarramona, Jaime (2000). *Teoría de la Educación: Reflexión y normatividad pedagógica.* España: Editorial Ariel S.A.

Construcción de un Programa Institucional de Tutoría para licenciatura

María Guadalupe Marinero Uribe

Resumen

El presente capítulo, tiene la finalidad contribuir en la aplicación de un programa para la tutoría en una universidad privada, la cual, preocupada en contribuir en el desarrollo académico de los alumnos y coadyuvar de manera preventiva y oportuna en el rendimiento académico de los alumnos, instaura un Programa Institucional de Tutorías.

Coordinación de Tutorías: Trabajo con alumnos y docentes.

La finalidad del instaurar un Programa Institucional de Tutorías, es que los resultados en cuando a los índices de eficiencia terminal sean satisfactorios, por ello se presenta la siguiente estrategia de trabajo bajo la figura de una Coordinación de Tutorías, para que de manera individual y/o grupal se pueda trabajar con los alumnos (tutorados) y docentes (tutores). Dichas estrategias se encuentran acordes con la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior de la República Mexicana A.C. (ANUIES), así como del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES).

En cuanto al trabajo, se pueden dividir en cinco grandes temáticas a trabajar, las cuales son bloques de apoyo a los alumnos de manera individual y/o grupal.

Tales áreas comprenden de manera general:

- Inteligencia emocional

- Salud
- Familia
- Cuestiones de tipo administrativo
- Rendimiento académico

Para el trabajo de **inteligencia emocional**, se contará con el apoyo del un psicólogo, el cual atiende y canaliza los casos que se le presenten. La finalidad de este apoyo es que el alumno pueda despuntar emocionalmente en beneficio de su rendimiento personal, y por lo tanto, académico.

En cuanto a la parte de **salud**, se hace un sondeo sobre hábitos de alimentación y tiempo libre, así como padecimientos, lo cual nos permite reconocer si constara algunas prácticas que van en el detrimento del progreso académico.

La **familia** es un factor que pesa mucho en la trayectoria académica del alumno. Si los alumnos regularmente vienen de poblaciones distantes a donde se encuentra el recinto universitario, serán más vulnerables en contraste con los alumnos que viven en su familia mientras estudian.

Los factores que los hacen es la lejanía con los padres, el extrañar a la familia y el espacio donde se convive; el modo de vida nuevo tanto en comida, actividades y nuevas amistades, hace que los cambios de hábitos se modifiquen a favor o en contra (según sea el caso) del avance académico.

A ello se suma las **cuestiones de tipo administrativo**, los adeudos de documentación, requisitos de egreso fuera del currículo establecido en la escuela (como algún otro idioma, computo o actividades extracurriculares), el servicio social etc. no deben dejarse a un lado, así como los esfuerzos para lograr la titulación correspondiente.

En este rubro, también se considera la parte proporcional a las finanzas para solventar los pagos, de alimentación, transporte y vivienda, y diversión. Ya que si el alumno se encuentra en una escuela particular no deberán de existir los recursos económicos que solventan la inscripción y colegiaturas.

El **rendimiento académico**, es donde se ve reflejado los esfuerzos empleados (o la falta de ello). En cuanto a este punto, el bagaje del alumno para el estudio se ve puesto a prueba, ya que las exigencias académicas son más altas.

Las asesorías académicas no serán parte del Programa Institucional de Tutorías, ya que los cursos remediales son fundamentales, no es la prioridad en este caso para la Coordinación, sin embargo existen cursos para contribuir a mejorar el rendimiento académico del alumno, entre los cuales se pueden mencionar:

1. Administración del tiempo.
2. Cómo mejorar la memoria.
3. Cómo prepara exámenes.
4. Cómo tomar apuntes.
5. Elaboración de guías de estudio.
6. Elaboración de resúmenes y cuadros sinópticos
7. Ortografía y acentuación.
8. Ser estudiante.
9. Signos de puntuación.
10. Recursos de aprendizaje.
11. Preparación de informes escritos.
12. Uso de la biblioteca.
13. Estilos de aprendizaje.
14. Cómo pararnos frente a un público académico.

Los materiales pueden ser proporcionados en un compendio de trípticos informativos elaborados como parte de la estrategia del servicio que se les brinda a los alumnos, con la finalidad de fortalecer los hábitos de estudio que se comprende debe poner en práctica como parte de su proyecto de vida académica a nivel superior. Dicha estrategia comprende que después de una charla orientadora de cada una de las temáticas, el alumno ponga en práctica lo aprendido en conjunto con la parte teórica del tríptico, el cual puede llevarse consigo y por ende, la información.

Proyecto. Programa Institucional de Tutorías.

Con el objetivo fundamental de coadyuvar en el rendimiento académico del alumno, la Coordinación de Tutorías, tendrá que hacer hincapié en mantener informada a las autoridades que se destinen, en cuanto al comportamiento académico/administrativo de los alumnos. Ese comportamiento va encaminado a tres problemáticas recurrentes durante los ciclos de estudio (cuatrimestres o semestres), por ello, es esencial que de manera preventiva se revise la situación del alumnado en las áreas de: inasistencias, alumnos con problemática académica (estos dos rubros nos pueden llevar a la reprobación y/o deserción) y rezago de pagos.

En los tres casos, la información es esencial que llegue a la Coordinación de Tutorías, por lo que se requiere un mecanismo estratégico de manera institucional para obtener la información necesaria y en tiempo.

Con ello, las tutorías, como estrategia de trabajo, se enfocan principalmente a tres factores: reprobación, deserción y eficiencia terminal

La reprobación por inasistencias puede llevarse por medio del control de las listas asistencias llevadas a cabo por los docentes en cada materia, de ahí lo es esencial contar con un mecanismo que nos permita tener el control de las faltas de los alumnos que ponen en riesgo su estancia en la institución, por no entrar a clases, para ello proponen distintas estrategias:

- Rescatar el número de inasistencias, solicitando cada 15 días la lista de asistencia a los docentes, ya sea fotocopiando dicho documento o por medio de un formato (digital o físico) que permita contar con la información correspondiente. Dicho documento le permitirá al profesor señalar, qué alumnos se encuentran en riesgo académico por faltas o alguna otra problemática.
- Realizar reuniones académicas periódicas, donde los académicos proporcionen información sobre la inasistencia de los alumnos y el rendimiento académicos de

los mismos, con la finalidad de llegar a acuerdos colegiados entre Jefes de Escuela, Docentes, Evaluación Institucional y Tutorías.

- Realizar una campaña al interior de la Universidad de Xalapa, donde se le ofrezca al alumno tutorías académicas y asesorías (por parte de jefaturas de escuela), las cuales tendrán un horario fijo en un espacio determinado. Para ello, se tendría que realizar una estrategia con el Departamento de Promoción.

Cabe señalar que los diferentes casos de inasistencia se presentan por:

- Alumnos que no asisten a clases por desánimo o falta de interés.
- Alumnos que se inscriben después de que iniciaron las clases.
- Alumnos que mal informados por los docentes o compañeros, dejan de asistir a clases, creyendo que no tienen derecho al examen de segundo parcial o final.
- Alumnos con la creencia de que como han excedido sus faltas, sólo se presentan al extraordinario o título.
- Alumnos que en cuestión de revalidación, no pueden (por el número de materias asignadas) o dejan de asistir a clases con la creencia de que ellos pueden presentar el examen final sin ningún problema. En este rubro, actualmente la Coordinación bajo la encomienda de la Secretaría Académica, se encuentra haciendo ciertas acciones de seguimiento alumnos/docentes, para controlar y verificarla información de ambos en cuanto a la revalidación, horarios y materias asignadas para el presente ciclo escolar.

Cuando el alumno no entra a clases, el docente es el primero en notarlo, de ahí la importancia de contar con los reportes periódicos de los docentes en cuanto a las asistencias, y no contar únicamente con la información final del reporte global de inasistencias.

Si la reprobación por comprensión, la universidad le puede proporcionar herramientas extras que le permitan subsanar la falta de conocimientos al alumno, por medio de tutorías académicas, ya sea individuales y/o grupales, según sea el caso. Cuando sea por faltas de estrategias de aprendizaje, ya mencionamos que la Coordinación deberá

de contar por lo menos, con algunos cursos que se mencionaron anteriormente para contribuir a mejorar el rendimiento académico del alumno,

El abandono de los estudios por un estudiante de nivel superior, puede ser multifactorial. Sin embargo a veces, su comportamiento se manifiesta antes de que ocurra. De ahí lo importante de actuar a tiempo como institución.

Las posibles causas que originan la deserción pueden llegar a ser:

- Alumnos mal informados en cuanto a su situación escolar
- Condiciones económicas poco favorables
- Deficiente nivel cultural
- Expectativas poco favorables con respecto a la importancia de los estudios
- Incompatibilidad entre el tiempo del trabajo y los estudios
- Matrimonio
- Gestación
- Falta de actitud de logro
- Poco interés por los estudios, carrera e institución,
- Problemas físicos de salud, ya que es un factor que obstaculiza el adecuado desenvolvimiento académico.

Se caracteriza por:

- Abandono o suspensión de los estudios
- Salida por deficiencias académicas
- Cambio de carrera
- Baja del alumno por alterar el orden o disciplina institucional

Comportamientos posibles que lo causan:

- Transición escolar, entre nivel medio superior y licenciatura
- Expectativas no satisfechas en cuanto a la vida estudiantil, académica o institucionales

- Poco rendimiento académico y la institución no le proporciona herramientas necesarias para superar las deficiencias académicas.
- Falta de cuidado personal, que recae en una buena alimentación y/o promiscuidad.

Los docentes tendrán un papel importante en las tutorías académicas y asesoría, cuando la reprobación es por falta de comprensión y/o conocimientos. dichos cursos pueden ir enfocados de una manera muy general a ser preventivos, entre los cuales destacan: Matemáticas básicas, álgebra, contaduría, comprensión de textos y redacción, expresión oral y cualquier otra materia que presente dificultad para los alumnos (según la estadísticas que la escuela tenga en la dificultad expresada por los estudiantes en anteriores generaciones).

Otro de los cursos son los remediales, que como lo indica el nombre, son los cursos que sirven de repaso y asesoría en materias en que el alumno ya presenta dificultades. Esto se puede deber a falta de conocimientos o por la inasistencia a la materia. estos cursos pueden estar apoyados por los docentes tutores que sean catalogados como pacientes y participativos, así como por alumnos destacados en la materia y que tengan una actitud de apoyo y solidaridad con los compañeros.

Ya mencionamos anteriormente los cursos para contribuir a mejorar el rendimiento académico del alumno, los cuales sin dudas, servirán de plataforma para que el alumno tenga las mayores herramientas posibles para adquirir el conocimiento y desarrollar sus saberes dentro y fuera del salón de clases.

Seguimiento al alumno: Coordinación de tutorías y Tutores.

El seguimiento del alumno en las cinco áreas ya mencionadas entre las que se encuentra: Inteligencia emocional, Salud, Familia, Cuestiones de tipo administrativo y Rendimiento académico, pueden complementar el panorama general de lo que sucede en el alumno y forma parte de su historial.

Estas áreas se pueden trabajar de la siguiente manera y de acuerdo a cada área:

Académico:

Asistencia: Una porción significativa de los discentes de licenciatura usualmente reprueban materias por el cúmulo de faltas, por eso es importante dar seguimiento preventivo a los alumnos que presentan en los primeros días un número significativo de absentismo y/o acostumbran insistir; para ello, se requiere tener información de manera oportuna.

Calificaciones: Las notas que el alumno refleja, es parte de lo aprendido en el salón de clases y lo que él, de manera autodidacta, lleva a cabo para complementar sus estudios. Por ello es importante que el alumno tenga conocimiento, de algunas temáticas como las siguientes:

Ser estudiante

Hábitos de estudio

Preparación de informes escritos

Resúmenes y cuadros sinópticos

Cómo mejorar la memoria

Administración del tiempo

Cómo preparar exámenes

Cómo tomar apuntes

Salud (abarcando lo relativo a inteligencia emocional y familia):

Física: Al estudiante, se le exige académicamente un rendimiento mental y/o físico (según sea lo que se estudie). Sin embargo, este rendimiento mucho tiene que ver con la alimentación y el estado en que se encuentre el organismo del alumno. Un discente mal alimentado, con deficiencias, le será más difícil concentrarse, se

cansará más pronto, le puede ser más difícil cumplir con las exigencias académicas. Por ello, es importante hacer hincapié en este aspecto y estar atentos a ciertos factores que se puedan presentar.

Mental: El estudiante que se encuentra preocupado por indistintas razones (peso, estado de gravidez, financiero, familiar, etc.), con adicciones, con poca plenitud en lo que realiza, será un estudiante con desventajas que vienen interiorizadas en su psique. Este tipo de alumno logrará llamar la atención por su comportamiento (que no siempre suele ser problemático), sin embargo le costará realizar las tareas encomendadas por los docentes, lo cual le llevará a tener bajas notas o ser reprobado.

La parte emocional del alumno a la hora de estar bajo una presión escolar, repercute en comportamientos como la ansiedad, la depresión entre otros síntomas. La actitud que decida tener el alumno, afrontando dicho(s) esta(s), son parte del este proceso de formación (en menor o mayor escala), sin embargo el acompañamiento y guía en esos momentos de realidades sociales del alumno, son primordiales para estos comportamientos que lo ponen en riesgo académico.

Administrativo:

Documentos: La falta de un documento o trámite que desconocen o han dejado en el olvido, puede llegar a ser un motivo para negarle al estudiante la acreditación de un curso o un certificado de estudios que les permita titularse. Por ello, es elemental saber la situación de cada alumno en ese ámbito, y resolverlo adecuadamente. Alguno de los trámites pueden ser entrega de documentación oficial, servicio social, fotografías para su certificación, etc.

Financieros: Si bien la falta de pagos de manera oportuna, no nos permite los aranceles correspondientes, por lo que este requisito a cubrir puede afectar la presentación de exámenes o procesos que necesitan una derogación económica. Esta parte, si bien un poco olvidada por los tutores en general, también forma parte de los procesos que ponen en riesgo la estancia académica del discente. Sin embargo para contar con dicha información, será parte del proceso de la institución, dotar de la correcta información en tiempo y forma a los tutores, para que no surjan contratiempos administrativos o bajas innecesarias.

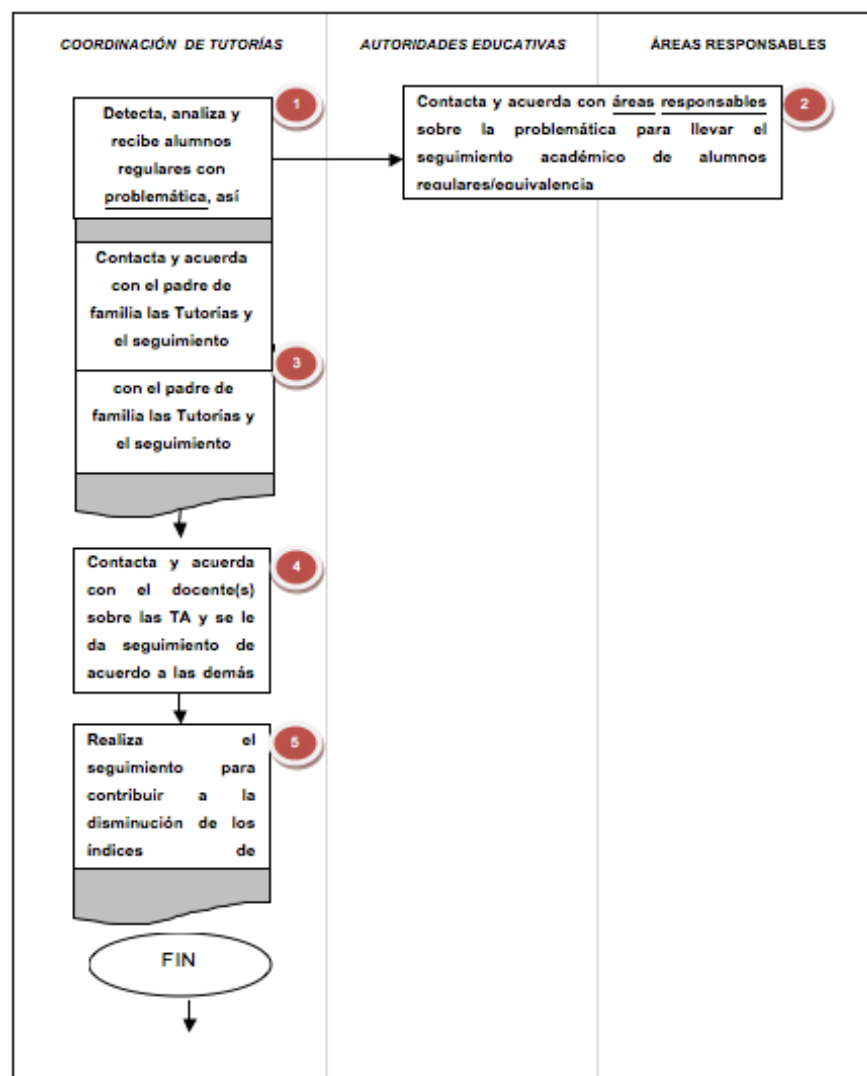
El seguimiento del alumno coordinado entre los actores responsables de dicha acción, puede facilitar el aprendizaje en el alumno, y le puede permitir estar al centro de sus ventajas y/o desventajas académicas, de nuevos aprendizajes y de sus gustos. Dependerá de esos encargados coadyuvar el crecimiento del alumno para que de manera autónoma, él pueda ir trabajando en su propio aprendizaje acompañado del apoyo de un tutor. No cabe duda que es todo un reto, sin embargo la atención que se le pueda proporcionar de manera planificada y con seguimiento, la estimulación para que siga adelante en sus estudios, la orientación y el enfoque que cada programa de tutoría señale, podría estar aportando a la enseñanza y el aprendizaje de cada uno de los alumnos participantes.

Algunas de las funciones que se pueden desempeñar:

- I. Acordar con las autoridades correspondientes, asuntos para disminuir la reprobación, deserción y elevar la eficiencia terminal, en los diferentes programas académicos.
- II. Contribuir en la disminución de los índices de reprobación de manera preventiva, a partir de la coordinación de las actividades con las autoridades correspondientes.
- III. Mantener contacto permanente y formal con las entidades de apoyo al estudiante, entre las que se encuentran la Biblioteca, Centro de Lenguas; Titulación, Becas y Servicio Social, entre otros, como parte del seguimiento.
- IV. Promover al interior de la universidad, por medio de diversas estrategias, los servicios de tutorías preventivas, remediales y de formación, con la colaboración de las autoridades.
- V. Atender las solicitudes de inscripción de los alumnos tramitadas por las autoridades académicas y otorgar el espacio para el seguimiento del mismo.
- VI. Informar periódicamente, las acciones llevadas a cabo por los estudiantes que se encuentren inscritos en el PIT;
- VII. Apoyar en el seguimiento académico/administrativo de sus alumnos;

- VIII. Atender necesidades de asesoría académicas y/o administrativa de los alumnos y/o padres de familia que lo soliciten;
- IX. Verificar el seguimiento de los resultados del alumno en las tutorías recibidas por los alumnos.
- X. Dar seguimiento de la efectividad de los procesos establecidos para quienes solicitaron apoyo del PIT.

A continuación, se presenta un flujo grama que representa el procedimiento de seguimiento académico del alumno coordinado entre los actores responsables de dicha acción y una opción de la evaluación de la tutoría.



Flujograma procedimiento

Seguimiento académico de los alumnos

Evaluación al desempeño del Seguimiento Académico de la tutoría

Nombre: _____ Matrícula: _____

Licenciatura: _____ Grado y Grupo: _____ Fecha: _____

1.- Muestra el tutor buena disposición para atender a los alumnos

- () Totalmente de acuerdo
- () De acuerdo
- () Más o menos de acuerdo
- () En desacuerdo
- () Totalmente en desacuerdo

2.- La cordialidad y capacidad del tutor logra crear un clima de confianza para que el alumno pueda exponer sus problemas

- () Totalmente de acuerdo
- () De acuerdo
- () Más o menos de acuerdo
- () En desacuerdo
- () Totalmente en desacuerdo

3. Le trata el tutor con respeto y atención

- () Totalmente de acuerdo
- () De acuerdo
- () Más o menos de acuerdo
- () En desacuerdo
- () Totalmente en desacuerdo

4. El tutor mantiene un espacio confortable para el aprendizaje

- () Totalmente de acuerdo
- () De acuerdo
- () Más o menos de acuerdo
- () En desacuerdo
- () Totalmente en desacuerdo

5.- Muestra el tutor capacidad para escuchar sus problemas como alumno

- () Totalmente de acuerdo

- ☐ De acuerdo
- ☐ Más o menos de acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

6.- Muestra el tutor disposición a mantener una comunicación permanente con Usted

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Más o menos de acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

7.- Tiene el tutor capacidad para resolver dudas administrativas.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Más o menos de acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

8.- Tiene el tutor capacidad para orientarlo en técnicas de estudio

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Más o menos de acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

9.-Tiene el tutor capacidad para diagnosticarle sus dificultades de hábitos de estudio y realizar las acciones pertinentes para resolverlas

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Más o menos de acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

10. Con las tutorías se logra estimular en el estudio independiente

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Más o menos de acuerdo

- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

11. Es fácil localizar al tutor que tiene asignado

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Más o menos de acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

12. El tutor lo canaliza a las instancias adecuadas cuando tiene algún problema que rebasa su área de acción. (Solamente responda esta pregunta si lo ha requerido)

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Más o menos de acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

13. Su participación en el programa de tutoría ha mejorado su desempeño académico

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Más o menos de acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

15.- Cree que sus capacidades académicas han mejorado con el programa de tutoría

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Más o menos de acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

16.- Es satisfactorio el programa de tutoría

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Más o menos de acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

17.- El material de tutorías es adecuado

- () Totalmente de acuerdo
- () De acuerdo
- () Más o menos de acuerdo
- () En desacuerdo
- () Totalmente en desacuerdo

18.- El servicio que se le brinda en tutorías es apropiado

- () Totalmente de acuerdo
- () De acuerdo
- () Más o menos de acuerdo
- () En desacuerdo
- () Totalmente en desacuerdo

Qué es lo que no le gusta de las tutorías:

Proponga alguna(s) solución(es):

Qué es lo que le gusta de las tutorías:

Gracias.

Conclusiones

Coordinar un Programa Institucional de Tutorías, es una tarea de apoyo al alumno para que de manera conjunta y coordinada con otras áreas, se le coadyuve a su rendimiento académico.

Esta tarea puede ser directamente con el alumno o de manera particular desde la perspectiva de seguimiento académico meramente administrativo, sin embargo, de las dos maneras se cuidan los intereses del alumnado y se permiten visualizar acciones que pueden afectar intereses en la trayectoria del estudiantes.

Cabe destacar que otra de las partes esenciales de seguimiento es el de la información en cuanto a las prácticas, el servicio social y el inglés, y trámites relacionados a ello como documentación, fotos, donación de libros a biblioteca y no adeudos, etc. ya que se presentan casos donde el alumno no se puede titular en tiempo y forma debido a que adeuda estos requisitos, y que esas acciones se pueden llevar de manera aislada entre los diferentes departamentos.

La ejecución de estrategias de seguimiento, hace necesario ser parte de las acciones académicas institucionales, por lo que se necesita tener más contacto e incursión dentro de la planeación estratégica universitaria, especialmente con autoridades educativas y las demás áreas, para que de manera conjunta se coadyuve al rendimiento académico del alumnado y se realicen acciones en conjunto con objetivos específicos de acciones y de trabajo.

La implementación de acciones para salvaguardar la estancia académica de los alumnos, no puede ser únicamente realizada en la Coordinación de Tutorías, este debe de ser parte de un conjunto de acciones académicas que permita trabajar y dar la oportunidad de contribuir en el rendimiento académico del alumno de manera seria y dirigida, y haciendo mucho énfasis que sea de manera oportuna (preventiva). Todo con la finalidad de que el alumno pueda tener una posibilidades de éxito escolar, ya que como es sabido, los alumnos requieren de ciertos elementos y ciertas acciones académicas que los lleven a culminar sus estudios de la mejor manera.

Por ello y para ello, el Programa Institucional de Tutorías, como estrategia de trabajo, tiene la finalidad de contribuir en el rendimiento académico de los alumnos, donde el trabajo en conjunto de las distintas áreas permita bajar los índices de problemáticas académicas en torno a la inasistencia, resolver de manera oportuna problemas de tipo académico y evitar el rezago de pagos que nos lleva a una deserción académica que muchas veces puede evitarse con un seguimiento en tiempo y de manera preventiva. Así como incrementar la eficiencia terminal con una titulación donde el seguimiento sea oportuno y dirigido; y a su vez, hacer rendir el capital humano que se tiene dentro de la institución, dando la posibilidad a los docentes de ser parte del Programa Institucional de Tutorías, con lo cual se desempeñarían diferentes Roles de Tutores (Rol Docente, Rol Patrocinador, Rol Asesor y Rol Investigados), pero a su vez, la institución, hace fructificar las capacidades de sus docentes trabajando la tutoría desde la parte académica con acciones preventivas, así como trabajando con estrategias mercadológicas para la universidad, y bajo seminarios permanentes de investigación académica.

La tutoría académica como herramienta de apoyo para la formación a nivel de posgrado. Caso de una entidad académica de la Universidad Veracruzana

María Guadalupe Marinero Uribe
Juan Manuel Ortiz García
Milagros Cano Flores

Resumen

A fin de lograr sus propósitos, la labor educativa ha requerido de diversas herramientas –hoy denominadas técnicas de la educación- orientadas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este marco, la tutoría académica constituye una de las herramientas de significativa relevancia, cuya función se orienta a enriquecer la formación de los recursos humanos mediante el acompañamiento que se brinda al estudiante, sobre todo el universitario, durante su desarrollo escolar en la institución a la que pertenece. La importancia que se le adjudica, se debe a que del buen desempeño que de él se haga, depende en gran medida el cumplimiento de las expectativas del estudiante tanto como de los objetivos institucionales de la entidad educativa, y de la sociedad en general. El presente documento expone los resultados de una investigación diagnóstica que respecto a la práctica tutorial a nivel de posgrado, se realizó en una entidad académica de la Universidad Veracruzana.

Palabras clave: educación, tutoría académica, formación de recursos humanos.

Introducción

La formación de recursos humanos se constituye como una tarea fundamental que implica tanto el adecuado desarrollo de las personas que intentan integrarse profesionalmente al mercado laboral, como la satisfacción de necesidades relacionadas con el perfil requerido por los empleadores –ya sean privados o públicos-, para garantizar la calidad de la producción de sus bienes y/o servicios. Ante este reto, la

entidad educativa debe contemplar todas las posibilidades para contribuir de la mejor manera al cumplimiento de las expectativas de sus estudiantes y de las organizaciones de su entorno. En este sentido, es necesario considerar todas las herramientas que posibiliten una mejor formación profesional.

En la actualidad, y con base en el desarrollo del pensamiento educativo, se han constituido diversas técnicas orientadas a facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje para todos los niveles educativos. Entre estas herramientas la tutoría académica ha venido a ser, en las últimas décadas, un factor de importancia en el desarrollo académico de los estudiantes de nivel superior.

Conocido es el hecho de que en la actualidad no basta con el buen ejercicio de la función docente, sino que la formación integral del estudiante requiere de un adecuado acompañamiento de los aspectos académicos tanto como de los administrativos, para lo cual se debe contemplar un sistema eficiente que involucre acciones orientadas a planificar el proceso académico estableciendo objetivos y metas a lograr, y determinando las estrategias necesarias para tal fin; de organización de estructuras con la consecuente determinación de jerarquías, procedimientos y normas de actuación, sistemas y canales comunicativos, y recursos disponibles; de una eficiente orientación de los esfuerzos y competencias de los colaboradores; y de un adecuado seguimiento de las acciones emprendidas para garantizar, en la medida de lo posible, el logro de los propósitos establecidos.

Es un hecho que los procesos educativos a cualquier nivel contribuyen al desarrollo de las personas, y por ende, al de la sociedad donde las mismas se encuentran inmersas, por lo que con ello se establece una de las premisas básicas que deben ser consideradas por las diversas Instituciones de Educación Superior del mundo, a fin de cumplir su misión social.

Al respecto, en la Declaración de Bolonia de 1999 (Montserrat, Gisbert y Cela, 2006), el Espacio Europeo de Educación Superior determinó la necesidad de promover una

convergencia entre los diferentes sistemas de educación superior europeos, y facilitar con ello la integración de los estudiantes a un mercado laboral sin fronteras, ofreciéndoles con ello un marco más atractivo. Con ello se planteó una nueva realidad universitaria que atendiera la creciente movilidad de los estudiantes y de las políticas de participación, así como al aumento de heterogeneidad de sus perfiles, proponiendo un cambio de paradigma educativo donde el alumno pasa a ser el centro del proceso de aprendizaje –ahora activo-, orientado a un perfil profesional basado en las competencias enmarcadas en los cuatro ejes de la educación (saber, saber hacer, saber estar y saber ser), para lo cual se requiere un sistema de orientación, seguimiento y evaluación como elementos fundamentales garantes de la calidad educativa.

Es en este marco donde la tutoría académica adquiere un rol relevante, asumiendo la responsabilidad de contribuir al éxito de los estudiantes en el logro de sus metas académicas, personales y profesionales, proporcionándoles las herramientas y ayuda necesarias desde su integración al contexto universitario hasta la maduración de su proyecto personal y profesional, sin desatender el acompañamiento de la tarea académica cotidiana, ni la orientación en la resolución de problemas relacionados con su trayectoria académica en el contexto escolar.

Para incrementar con calidad la eficiencia terminal de un programa académico y cumplir con su misión social, cualquier Institución de Educación Superior, no sólo debe contar con estructuras, procesos y capacidades humanas, sino que es necesario además plantear estrategias de enseñanza aprendizaje que permitan enriquecer el desarrollo de competencias de los estudiantes, lo que requiere del pleno compromiso de todos los actores educativos involucrados en el proceso.

En este sentido, se precisa de una relación estrecha de estos actores a favor del diseño, implementación y evaluación de técnicas de enseñanza y formas de aprendizaje. A este respecto, la tutoría a nivel de licenciatura ha demostrado ser una

estrategia de seguimiento y acompañamiento del estudiante, que favorece este proceso orientando su actividad académica hacia el logro de los objetivos establecidos.

Considerando lo antes expuesto, esta actividad académica conlleva una función que posibilita el conocimiento integral del estudiante contemplando tanto sus procesos de aprendizaje como sus fortalezas emocionales, físicas y cognitivas, además de sus limitaciones, a fin de contribuir a través del acompañamiento a fortalecer las primeras y orientar las acciones para corregir las segundas. Ello trae consigo posibilidades de apoyo escolar en beneficio de la formación de recursos humanos aptos para el progreso social, y como consecuencia, del desarrollo de la institución donde se encuentre inscrito, con el necesario desarrollo social.

No obstante las bondades de esta actividad académica, todavía existen diversas condiciones que obstaculizan la implementación de la estrategia educativa aducida, y que pueden ser visualizadas como áreas de oportunidad para mejorar las condiciones existentes. Esta situación dio oportunidad de realizar el estudio cuyos resultados aquí se exponen.

Se conoce que a la fecha en la Universidad Veracruzana, y en el marco del Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF) por ella implementado a finales de los años 90, la tutoría académica se contempla como una de las actividades de relevancia en apoyo a la formación del estudiante de grado; sin embargo, y a la fecha de redacción de este documento, ello no ha tenido la misma trascendencia a nivel de posgrado.

En este nivel, su desarrollo ha ocurrido de forma progresiva; fue a finales del año 2010, cuando en el Estatuto del Personal Académico de esta Casa de Estudios y en su Reglamento General de Estudios de Posgrado, se definieron de manera formal para su implementación las figuras de Tutor, Director de Tesis y Asesor, situación que para inicios del 2011 se hizo del conocimiento a la comunidad universitaria correspondiente, a través de la página de la red institucional. Posteriormente para finales del 2012, se

proponen modificaciones en el Estatuto General de esta Casa de Estudios, permitiendo una congruencia respecto al quehacer de la tutoría.

No obstante los esfuerzos realizados tanto a nivel general de la institución, como a los particulares de cada entidad académica, a la fecha de la realización de esta investigación no se tenía información sobre la forma de ejercer esta actividad en las entidades que ofertaban estudios de posgrado, ni de la correspondencia de ésta con la normatividad universitaria establecida. El caso que nos ocupa, la actividad tutorial en un instituto de investigaciones de esta Casa de Estudios, no fue la excepción.

Ante ello, y para fines de la investigación realizada, se consideró establecer la siguiente pregunta de investigación:

¿Existe correspondencia entre el ejercicio de la tutoría en un instituto de investigaciones de la Universidad Veracruzana y los lineamientos institucionales de esta Casa de Estudios?

Toda vez que el estudio realizado se orientó sólo a describir la situación, que acorde a los lineamientos universitarios debe prevalecer en el ejercicio de la tutoría, y a partir de ello hacer la comparación con lo que con base en la opinión de los encuestados ocurre en la entidad académica en estudio, no se consideró necesario proponer una hipótesis de trabajo.

Tomando en cuenta la pregunta de investigación, se plantearon los siguientes objetivos de investigación:

General:

Describir el estado de correspondencia entre la actividad tutorial practicada en el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas (IIESCA), y la normatividad institucional de la Universidad Veracruzana.

Particulares:

- Referir los elementos de la normatividad institucional de la tutoría a nivel de posgrado en la Universidad Veracruzana.
- Describir el ejercicio de la tutoría en la entidad académica en estudio.
- Identificar los aspectos susceptibles de mejora.
- Realizar las recomendaciones que se estimen pertinentes.
- En su caso, contribuir al fortalecimiento de gestión de la tutoría en la entidad estudiada.

Aun cuando por las razones antes expuestas no se estableció una hipótesis de trabajo, se tomaron en cuenta para integrar los instrumentos de recolección de datos, las siguientes variables:

- *Lineamientos institucionales.* Para el caso que nos ocupa, se consideró la normatividad que rige la vida académica de la Universidad Veracruzana.
- *Práctica tutorial.* Proceso formativo de carácter integral, basado en la orientación y seguimiento por parte del profesor, encaminado a potenciar el desarrollo de aprendizajes significativos en el estudiante, y con ello, las competencias necesarias para permitirle el logro de sus metas personales y profesionales.
- *Gestión de la tutoría.* Entendida como la acción administrativa que en el marco de una normatividad, facilita la función tutorial.

Desarrollo Metodológico

Dada la característica del objeto de estudio de la investigación realizada, la población en estudio estuvo integrada por dos grupos de sujetos. El primero, correspondió a los estudiantes inscritos durante los años 2009 al 2012 en los programas de Maestría ofertados por el Instituto en estudio; es necesario aclarar que algunos de ellos al momento de la investigación, ya habían egresado; y el segundo grupo estuvo integrado por 23 investigadores del mismo Instituto en cuyas responsabilidades académicas se encuentra la función tutorial, y nueve académicos de otras entidades de la misma universidad, cuya función tutorial se desarrolla en programas de posgrado.

Para el primer caso, el número de alumnos de acuerdo a los datos consignados en documentos oficiales de ese Instituto, ascendió a la cantidad de 83 estudiantes tanto de género masculino como femenino. La distribución por programa académico se presenta en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 1

Distribución de estudiantes por programa académico.

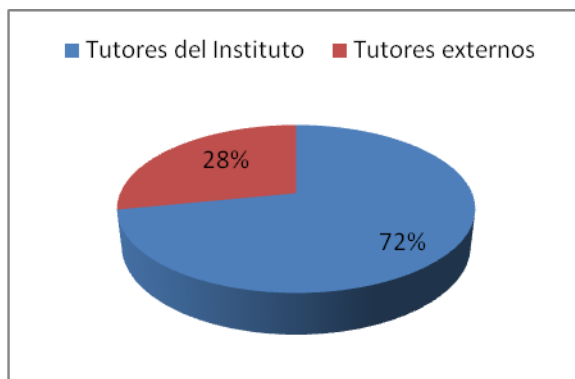
Programa Académico	Generación	Número de Estudiantes
Maestría en Gestión de Organizaciones	2010-2012	9
	2011-2013	6
	2012-2014	1
Maestría en Contabilidad y Gestión Gubernamental	2010-2012	10
	2011-2013	11
Maestría en Ciencias Administrativas	2009-2011 (San Andrés)	12
	2009-2011 (Xalapa)	21
	2011-2013 (Xalapa)	13
Total		83

Fuente: elaboración propia, con base en información oficial.

Para el caso de los tutores, la distribución porcentual es la que a continuación se presenta:

Gráfica N° 1

Distribución porcentual de investigadores que ejercieron la función tutorial en el Instituto analizado.



Fuente: elaboración propia, con base en información oficial.

Para el primer grupo, considerando el número de estudiantes contemplados en la población sujeto de estudio, se decidió realizar un muestreo. El procedimiento que corresponde contempló dos momentos: en el primero, se determinaron las unidades de análisis, para lo cual se utilizó la fórmula para poblaciones finitas que a continuación se indica:

$$n = \frac{Z^2 (p q) N}{e^2 (N - 1) + Z^2 (p q)}$$

Dónde:

Término	Para el caso que nos ocupa
n= Tamaño de la muestra	A determinar
N= Tamaño de la población	83
Z= Nivel de Confianza	95%
e= Error muestral	9%
p y q= Niveles de variación	50%

Sustituyendo:

$$n = \frac{(1.96)^2 (.5 \times .5) 83}{(.09)^2 (83 - 1) + (1.96)^2 (.5 \times .5)} = 50 \text{ Unidades de análisis}$$

Como segundo momento se eligieron las unidades de análisis, considerando un muestreo aleatorio simple estratificado. A continuación, se muestra el procedimiento que correspondió.

- a) Se determinaron las proporciones por cada uno de los programas académicos, resultando lo siguiente:

Cuadro N° 2

Distribución porcentual por programa académico.

Programa Académico	Número de Estudiantes	Proporción
Maestría en Gestión de Organizaciones	16	19.28
Maestría en Contabilidad y Gestión Gubernamental	21	25.30
Maestría en Ciencias Administrativas	46	55.42
Total	83	100%

Fuente: elaboración propia, con base en datos oficiales registrados en el IIESCA

- b) Se determinó, de acuerdo a esta proporción, el número de unidades de análisis por cada programa académico. El resultado fue el siguiente:

Cuadro N° 3

Distribución porcentual general de unidades de análisis por programa académico.

Programa Académico	Proporción	N° de estudiantes a encuestar
Maestría en Gestión de Organizaciones	19.28%	9
Maestría en Contabilidad y Gestión Gubernamental	25.30%	13
Maestría en Ciencias Administrativas	55.42%	28
Total	100%	50

Fuente: elaboración propia.

- c) A continuación, se hizo lo propio al interior de cada uno de dichos programas, obteniendo los resultados que en seguida se presentan:

Cuadro N° 4

Distribución porcentual de unidades de análisis de la Maestría en Gestión de Organizaciones.

Programa	Generación	N° de estudiantes por generación	Proporción	N° de estudiantes a encuestar
Maestría en Gestión de Organizaciones	2010-2012	9	56.25%	5
	2011-1013	6	37.50%	3
	2012-2014	1	6.25%	1
Total		16	100%	9

Fuente: elaboración propia.

Cuadro N° 5

Distribución porcentual de unidades de análisis de la Maestría en Contabilidad y Gestión Gubernamental.

Programa	Generación	N° de estudiantes por generación	Proporción	N° de estudiantes a encuestar
Maestría en Contabilidad y Gestión Gubernamental	2010-2012	10	47.62%	6
	2011-1013	11	52.38%	7
Total		21	100%	13

Fuente: elaboración propia.

Cuadro N° 6

Distribución porcentual de unidades de análisis de la Maestría en Ciencias Administrativas.

Programa	Generación	N° de estudiantes por generación	Proporción	N° de estudiantes a encuestar
Maestría en Ciencias Administrativas	2009-2011 (San Andrés Tuxtla)	12	26.09%	7
	2009-2011 (Xalapa)	21	45.65%	13
	2011-2013	13	28.26%	8
Total		46	100%	28

Fuente: elaboración propia.

- d) Se procedió a elegir aleatoriamente a las unidades de análisis, acorde al tamaño de la muestra resultante.

Determinado el número de estudiantes a encuestar por programa académico, el siguiente paso fue elegir las técnicas para recabar los datos que se estimaron pertinentes, y a diseñar y probar los instrumentos de recolección y a determinar la forma de hacerlo.

A fin de recabar la información en cuestión, y considerando las fuentes de información disponibles, se determinó que las técnicas de recolección de datos fuesen el análisis documental, la entrevista y la encuesta.

La primera, con el propósito de conocer los aspectos relacionados con la normatividad de la tutoría en la Universidad Veracruzana; la segunda, orientada a conocer el punto de vista que respecto a la tutoría, tenían dos autoridades de esta Casa de Estudios, relacionadas directamente con la acción tutorial a nivel de posgrado, y la tercera, dirigida a los estudiantes y egresados de los tres programas académicos que ofrece el Instituto, así como a los tutores internos y externos a esta entidad académica, para conocer su opinión respecto a la actividad tutorial allí desarrollada. Los instrumentos, fueron: la ficha de registro, la guía de entrevista y el cuestionario, respectivamente.

En cuanto a la tipología del estudio y considerando la aproximación a una taxonomía de tipos de investigación propuesta por Ortiz y Escudero (2006), se tipificó la investigación de la siguiente manera:

Cuadro N° 7
Tipificación de la investigación.

Esquema de investigación:	Breve descripción:
Aplicada	La investigación se orientó a contribuir a la solución de un problema específico relacionado con la tutoría académica a nivel de posgrado.
Documental	Para fines del estudio, se recurrió a la consulta de documentos oficiales tanto de la Institución como de la entidad educativa investigada.
De campo e "in situ"	Además de la indagación documental, se requirió conocer los puntos de vista de los sujetos de estudio, lo cual implicó asistir al lugar donde ocurre el fenómeno en estudio.
No experimental o ex-post-facto	Dada la naturaleza descriptiva del estudio, no se requirió la realización de experimento alguno, sólo la observación de la situación una vez ocurrido el fenómeno. De acuerdo a su dimensión temporal, se trató de un estudio transversal ya que los datos se recabaron en un solo momento.
Descriptivo	Se trató de especificar el conjunto de propiedades, características y rasgos del fenómeno analizado.
Cuantitativo	Dado que se midieron las características del fenómeno en estudio.
Cualitativo	Toda vez que se trató de conocer e interpretar las opiniones que sobre el fenómeno de la tutoría, tuvieron los sujetos de estudio.

Fuente: elaboración propia con base en la propuesta de Ortiz y Escudero (2006).

Resultados

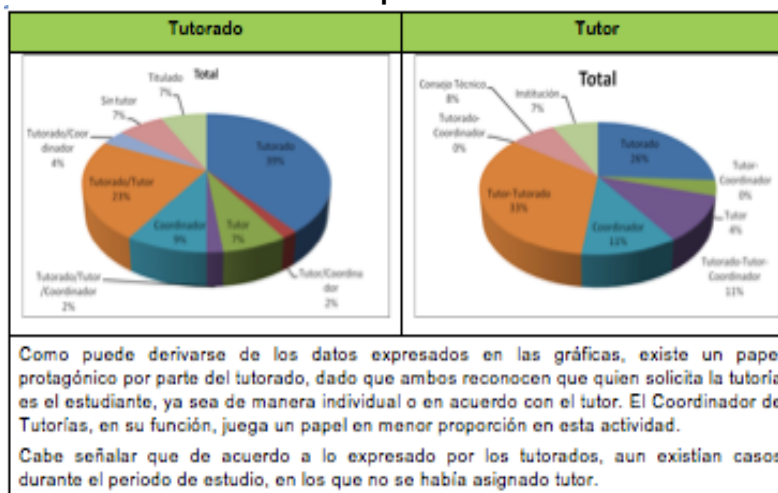
Analizados los datos recabados, se logró conocer lo siguiente:

1. Existe una formalidad de la tutoría en esta Casa de Estudios, situación que se manifiesta en la reglamentación universitaria vigente, orientada originalmente al nivel de licenciatura.
2. Acorde a lo expresado por las dos autoridades entrevistadas, la función tutorial es de relevancia en la formación profesional del estudiante, sobre todo en cuanto al acompañamiento académico y administrativo orientado al logro de sus objetivos y de su grado académico.
3. No obstante este concepto, a la fecha y pese a los esfuerzos hasta hoy realizados, falta una sistematización de la tutoría a nivel de posgrado; si bien existen avances en la reglamentación y en la implementación por entidad académica -el IIESCA es un ejemplo de ello-, no hay un seguimiento institucional generalizado.
4. Respecto a lo que ocurre en el Instituto estudiado, es de destacar, con base en lo antes comentado, que acorde a las opiniones de los encuestados, existen áreas de oportunidad susceptibles de mejora, como se indican en las los gráficos más representativos y posteriormente de manera general en los aspectos a considerar.

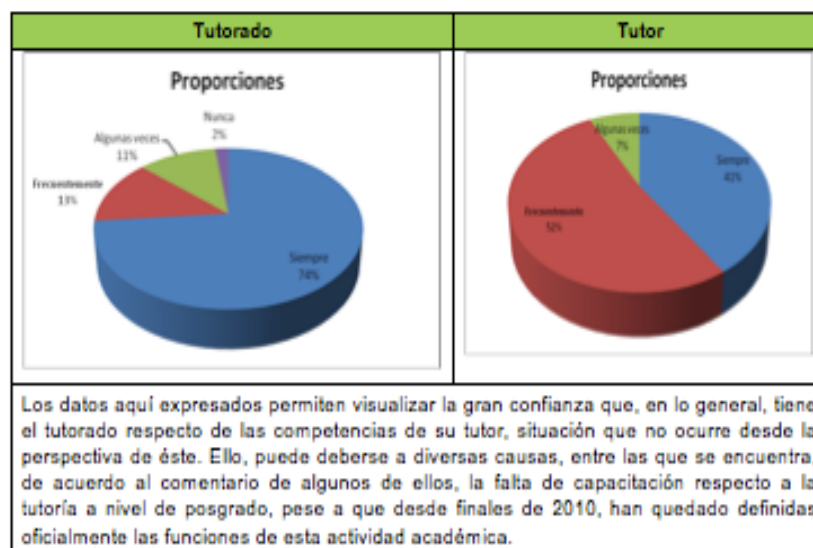
Gráficos:

Gráficas comparativas 1.

Actor educativo que solicita la tutoría



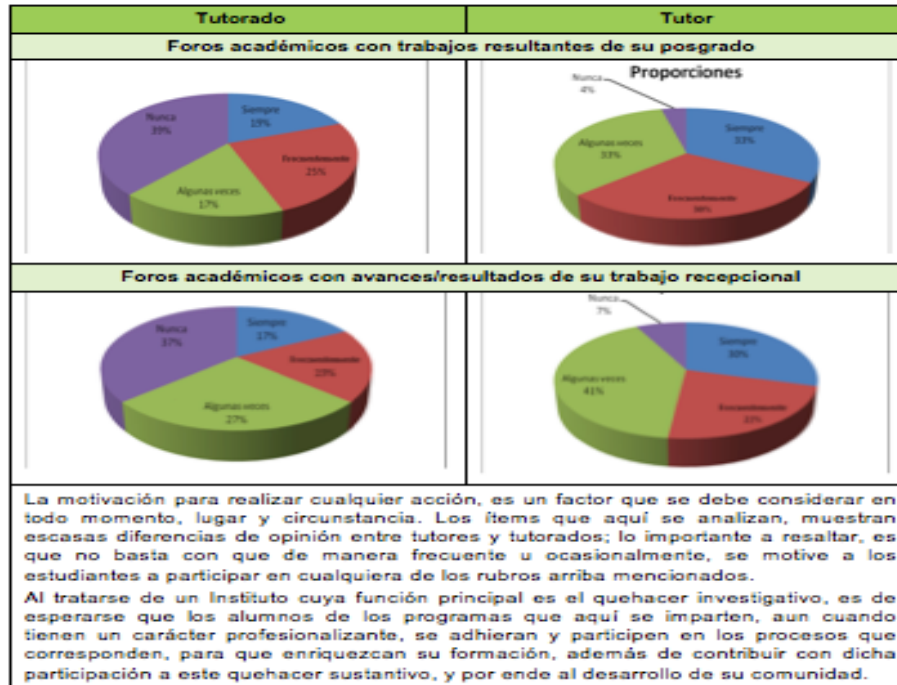
Gráficas comparativas 2.
Opinión sobre la contribución de la tutoría, al decremento de los índices de deserción y reprobación



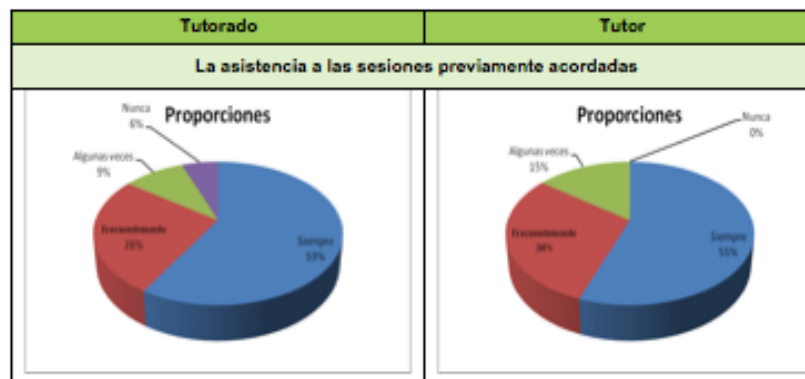
Gráficas comparativas 3.
Opinión sobre la existencia de competencias del tutor, para realizar la tutoría

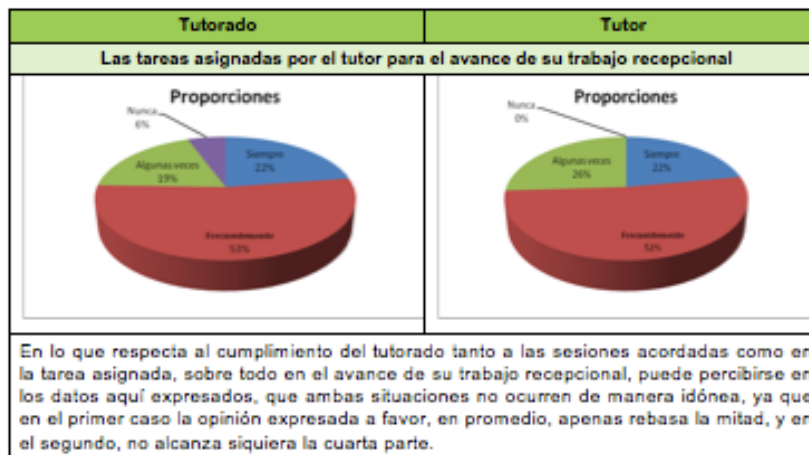


Gráficas comparativas 4.
Motivación al tutorado por parte del tutor para participar en:



Gráficas comparativas 5.
Cumplimiento del tutorado con respecto a:





Aspectos a considerar:

- Apego de la acción tutorial a los lineamientos del Programa Institucional de Tutorías del IIESCA;
- Contribución, a través de la tutoría, al decremento de los índices de deserción y reprobación;
- Reforzamiento de la perspectiva del tutor en cuanto a sus competencias para realizar la tutoría y a su contribución a la obtención del grado de maestría del estudiante, a partir de la tutoría otorgada;
- Contacto permanente y formal entre el tutorado y el tutor-director;
- Contribución de la tutoría al desarrollo integral y compromiso social del tutorado;
- Responsabilidades asignadas al tutorado, en correspondencia con la responsabilidad del tutor respecto al diagnóstico previo del estudiante y la realización del programa individual de tutorías;
- Extender la acción tutorial, al acompañamiento general de aspectos tanto académicos como administrativos;
- Elaborar bitácoras que permitan el monitoreo por parte del tutor y de la Institución, integrando un trabajo conjunto con el estudiante para evaluar los avances en su formación profesional.

- Motivar a los tutorados a participar en investigaciones y foros académicos, con trabajos resultantes de las experiencias educativas y de su trabajo recepcional, así como a participar en las investigaciones que realicen sus tutores.
- Relacionar los trabajos académicos del tutorado con las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) del Instituto y orientar los contenidos de las Experiencias Educativas de los Programas Académicos que corresponden, al desarrollo del trabajo recepcional;
- Promover prácticas de campo e intercambios académicos;
- Mayor coordinación con asesores externos para adecuar los tiempos establecidos por el Instituto;
- Hacer mayor uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como apoyo para el desarrollo de las tutorías;
- Establecer cursos de información sobre la función tutorial;
- Garantizar, hasta donde sea posible, la culminación del trabajo recepcional al término de los cursos del Programa de Posgrado;
- Establecer de manera coordinada, como parte del programa de la institución, periodos de tutorías para que de manera colaborativa se apoye al estudiante en el desarrollo y culminación de su trabajo recepcional.

Conclusiones

Los resultados muestran las condiciones en las que actualmente se encuentra la acción tutorial a nivel de posgrado en uno de los Institutos de Investigación de la Universidad Veracruzana. Sin haber generalizado la investigación a otras entidades que ofrezcan estudios a este nivel, se considera que algo similar puede ocurrir en ellas, lo cual da margen para la realización de otras investigaciones.

Considerando lo anterior, una de las acciones a seguir a nivel macro es la realización de una investigación que abarque todas las entidades de esta Universidad que ofrezcan estudios a nivel de posgrado y, acorde a los resultados, se pueda realizar una normatividad a aplicar, con el subsecuente seguimiento que de la acción tutorial sea necesario.

A nivel interno del Instituto investigado, deben ser considerados los hallazgos para realizar las mejoras que se estimen pertinentes.

Bibliografía

- Alcántara Santuario, A. (1990). *Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria*, en Perfiles Educativos, núms. 49-50, julio-diciembre, México, CISE-UNAM.
- Aldama García, Galindo (2006). *Práctica Docente para renovar el aprendizaje*. Editorial Esfinge. México.
- Altamira Rodríguez, A.A. (1997). *El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria: "Un modelo ad hoc para la Universidad Autónoma de Chiapas: el caso de la Escuela de Ingeniería Civil"*, Tesis de Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Chiapas.
- ANUIES (2002). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. Ed. ANUIES Distrito Federal, México.
- ANUIES (1999). *Indicadores y parámetros para el ingreso de instituciones de educación superior a la ANUIES. Disposiciones para su permanencia en la Asociación*. México, ANUIES, (Col. Documentos).
- ANUIES (1999). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, documento aprobado en la XXX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES.
- Calderón Hernández, J. (1999). *La Tutoría Académica. Definición de Conceptos Fundamentales*. Universidad Veracruzana e Instituto Tecnológico de Veracruz.
- Chaín Revuelta, Ragueb y Concepción Ramírez Muro (1996). *Trayectorias escolares: un estudio sobre la eficiencia en educación superior*. Memorias del II Foro de evaluación, México, CONAEVA.
- Cortés, M. T., P. I. et al. (1997), *El papel del profesor-tutor dentro de los grupos de alta exigencia académica en la Facultad de Medicina de la UNAM. Experiencias de profesores y alumnos*. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Investigación, COMIE, en Documento de lecturas para la tutoría académica, Cuadernos de apoyo a la docencia para Sistema de Créditos, México, U. de G.
- De los Santos Q., R. (1990), *La educación y los sistemas tutoriales*. Revista DIDAC, núm. 17, México, Universidad Iberoamericana, México.

- De los Santos, V. E. (1993). *La deserción: Causalidades. Eficiencia Terminal y Calidad Académica en las IES, México*. Universidad de Guadalajara, México.
- Díaz de Cossío, R. (1998). *Los desafíos de la educación superior mexicana*. Revista de la Educación Superior, núm. 106, abril-junio, México, ANUIES.
- Fernández Juárez, P. y A. Gómez B (2001). *Programa de Tutoría Universitaria*. México, Facultad de Educación, Universidad Anáhuac, documento fotocopiado, s/p, s/f.
- Flores, A. (1981), *Políticas del Desarrollo del Posgrado, en: El desarrollo del Posgrado en la Educación Superior*, México. ANUIES-SEP.
- Garritz Ruiz, A. y M. López Avalos (1989). *Tutoría, el Perfil del docente en el Posgrado*. Revista OMNIA, núm. 17, diciembre 1989, México, Coordinación General de Estudios de Posgrado, UNAM.
- Latapí Sarre, P. (1988). *La enseñanza tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad*. Revista de la Educación Superior, núm. 68, octubre-diciembre, México, ANUIES.
- Martínez Rizo, F. (1989). *Diseño de investigación para el estudio de la deserción. Enfoque cuantitativo transversal*, en Trayectoria escolar en la educación superior, México, CONPES-ANUIES.
- Simon, H. A. (1979). *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisivos en la organización administrativa*. Ed. Aguilar. Buenos Aires.
- Reglamentación Universitaria. Universidad Veracruzana.

Páginas web:

- Álvarez Gómez, Francisco Nicolás (2007). *Integración individuo-organización*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica, Universidad Autónoma de Nuevo León Monterrey, México, Ciencia UANL, julio-septiembre, año/vol. X, número 003, pp. 240-247. Recuperado el 23 de marzo del 2010 del sitio Web <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=40210302>
- Salas Madriz, Flora Eugenia (2003). *Administración educativa y su fundamentación epistemológica*. Universidad de Costa Rica. Red de Revistas Científicas de

América Latina y el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica,
Educación, año /vol. 27, número 001, pp. 9-16 Recuperado el 24 de marzo del
2010 del sitio
Web<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=40210302>
Universidad Veracruzana <http://.uv.mx/>

Algunos aspectos a considerar para la construcción de proyectos de investigación.

Juan Manuel Ortiz García

Resumen

Elaborar proyectos de investigación representa en varias ocasiones un trabajo arduo, sobre todo cuando no se cuenta con las herramientas necesarias para hacerlo. En situaciones como estas, sobre todo para los estudiantes de programas de grado o posgrado, emergen diversas interrogantes que el tesista debe solucionar, y que a primera vista resultan complejas cuando no se tiene la experiencia y la guía necesarias.

En este considerando, contar con indicaciones claras y precisas se convierte en una herramienta que puede brindar beneficios al estudiante que se inicia en el fascinante mundo de la investigación en cualquier campo de conocimientos del quehacer humano.

Esta situación no es ajena a las denominadas Ciencias Sociales donde la disciplina educativa juega un papel de relevancia en la formación de recursos humanos, ya que en su marco se contribuye a desarrollar personas con competencia para integrarse de manera eficiente al campo laboral derivando beneficios tanto para la misma persona como para las entidades donde presten sus servicios y, por supuesto para la sociedad donde se encuentre ubicado.

El presente documento pretende informar al lector sobre algunos aspectos que se consideran importantes para abordar la tarea de elaborar proyectos de investigación, esperando que lo aquí comentado constituya una guía sencilla e ilustrativa para tal fin.

Palabras clave: investigación, proyecto de investigación.

Introducción

Aun cuando es común hablar del término investigación en el contexto académico, la realidad nos muestra que en muchas ocasiones la enseñanza de la misma y su aplicación a trabajos académicos pueden quedar limitadas por diferentes motivos entre los que se pueden identificar la escases, en lo general, de una cultura investigadora, la falta de formación académica y experiencia en investigación de quienes enseñan los aspectos metodológicos a través de diversas asignaturas o experiencias educativas, y la falta de un sistema escolar que promueva con seriedad el quehacer que corresponde. Ello deriva, en muchos casos, en confusiones por parte del estudiante causándole angustia, desinterés y apatía por esta actividad, lo que resulta en la baja calidad de los resultados.

La experiencia que como profesor de metodología a nivel de estudios superiores he tenido, me ha permitido conocer la situación de estudiantes a quienes se les dificulta realizar proyectos de investigación, paso previo para ejecutar las pesquisas orientadas a conformar el trabajo recepcional que les permitirá lograr el grado o posgrado que corresponde.

La incertidumbre de cómo diseñar esta clase de proyectos, generalmente provoca ansiedad que desvía la atención requerida para realizar un trabajo de calidad, lo cual obstaculiza las acciones a emprender y por ende retrasa el avance de la investigación a aplicar.

Es frecuente que las entidades de educación superior cuenten con un sistema que se ocupe de los programas de titulación, en cuyo marco se especifican procedimientos académicos y administrativos, entre los que se encuentren los formatos destinados a ser requisitados por el estudiante para registrar el proyecto de investigación que como requisito deben presentar, y a partir de ello realizar las tareas que el profesor de metodología y su director de trabajo recepcional orienten para la integración del documento que servirá de base para su sustento y posterior obtención del grado o

posgrado académico, objetivo de su inscripción al programa académico que corresponda.

No obstante las bondades que ofrece el diseño de estos formatos, en muchas ocasiones los mismos no cuentan con la orientación descriptiva y metodológica necesarias para requisitarse de manera adecuada, o en su caso, presentan escuetamente alguna información y por lo general esta tarea se realiza de manera improvisada dada la premura de entregar el proyecto en los tiempos estipulados, dejando una gran responsabilidad al profesor de metodología, que en diversas ocasiones, ante tal situación, asume el rol de director provisional de los mencionados trabajos, tarea complicada cuando el número de estudiantes es considerable.

En este considerando y sin pretender realizar un tratado de los temas abordados, el presente documento tiene como propósito informar al estudiante o a quien se inicie en el quehacer investigativo, respecto de los elementos que debe incluir un proyecto de investigación. Con ello se pretende contribuir a aproximar al lector al fascinante quehacer investigativo con mayor gusto, interés y sobre todo con las herramientas necesarias para realizar sus proyectos de investigación.

Debo señalar que aun cuando puedan visualizarse diferencias en la forma de integrar formatos de proyectos de investigación en las distintas entidades educativas, el material aquí presentado expone de manera general los principales elementos que deben integrar un proyecto de investigación, pudiendo adecuarse posteriormente al formato que corresponda.

A tal fin, se presenta una estructura que en primer lugar incluye, de manera breve, algunos conceptos teóricos que a manera de conceptualización básica, aproximan al lector al quehacer investigativo; en segundo, y a través de interrogantes, se propone la forma de abordar cada uno de los principales elementos que deben integrar un proyecto de investigación para, finalmente, presentar una propuesta metodológica para abordar un proceso de tal naturaleza.

A continuación se desarrolla dicha estructura.

Algunos conceptos básicos.

Ante la curiosidad por comprender su entorno, el hombre ha ideado diversos mecanismos para aprehender los elementos de interés que posteriormente aplicará a diversas situaciones en su afán de dominar el medio y contar con las herramientas necesarias para sobrevivir. Ello, le ha llevado a adquirir conocimientos en una espiral sin límites, que a medida que pasa el tiempo, acrecienta sus dimensiones.

Como ejemplo de ello, baste observar el desarrollo del pensamiento griego, que derivó en la disciplina filosófica en busca de respuestas a las interrogantes ontológicas del ser humano y de la naturaleza de su entorno, y el de los romanos que tradujeron el *episteme* y el *tecne* griegos - como generación del conocimiento y aplicación del mismo- en la *scientia* y el *ars* propios de su cultura, conceptos que hoy conocemos como ciencia y tecnología.

Sea cual fuere el contexto, la situación a considerar es el interés que el ser humano ha puesto en la obtención del conocimiento y su aplicación a la solución de problemáticas detectadas.

En este sentido, el conocimiento –ciencia- es el motor de las actividades del quehacer humano, donde la investigación cobra un papel de singular importancia.

Bajo este considerando, el término investigación –derivado del latín *vestigium*, entendido como planta del pie o huella que el mismo deja-, se refiere a una actividad realizada para analizar la realidad y descubrir algo –ese vestigio-, a través de actividades de carácter intelectual realizadas de forma sistemática y basadas en observaciones o experimentos, con el fin de conocer determinado fenómeno, describirlo, comprenderlo, pronosticarlo e intervenir en él para, si es posible, modificarlo en beneficio propio.

Ello implica por un lado, la aplicación de habilidades respaldadas por los conocimientos adquiridos, pero sobre todo y como dice Pablo Casau (1999), una actitud.

Hablando del conocimiento, éste puede adquirirse de manera común pero ello no garantiza su validez; para lograrla, se debe contar con un proceso racional y sistemático en el marco de un método, que para el caso que nos ocupa se denomina en el ámbito científico, como *método científico*.

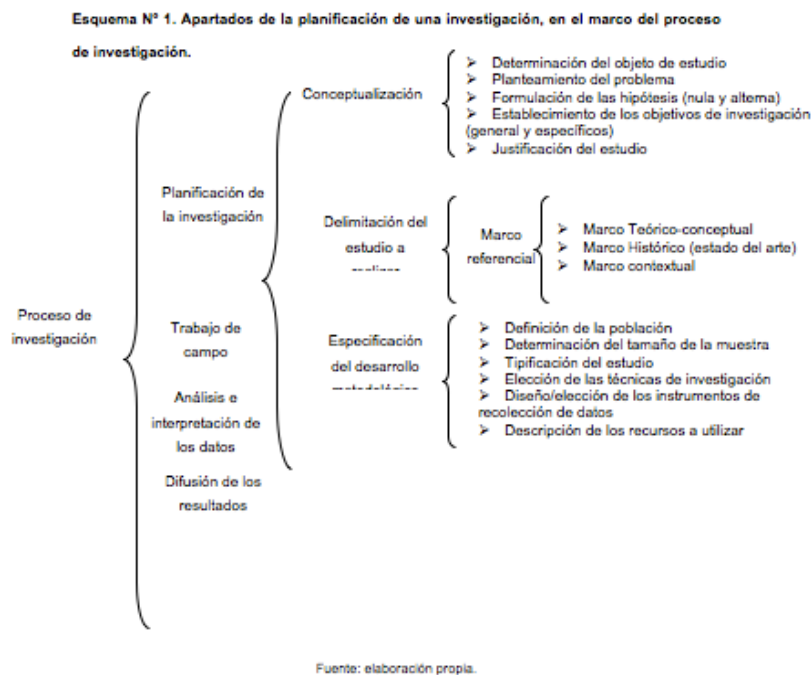
A través del uso de este método, es posible realizar acciones conscientemente planificadas y orientadas a lograr propósitos específicos.

En el marco de este método y en cuanto al proceso que le corresponde, es posible distinguir cuatro etapas:

- a) Planificación del estudio;
- b) Recolección de los datos;
- c) Análisis e interpretación de los datos; y,
- d) Difusión de los resultados.

El esquema que sigue muestra estas etapas, con énfasis en la que corresponde a la de planificación del estudio, dado el tema abordado en este documento.

Esquema N° 1. Apartados de la planificación de una investigación, en el marco del proceso de investigación.



Cada una de estas etapas contiene diversos elementos que contemplan tanto una serie de acciones a realizar como la forma de hacerlo, lo cual produce diversas interrogantes. En el apartado que sigue se presentan, a manera de cuestionamientos, algunos de los elementos más importantes que comúnmente integran el proceso sistemático de la investigación.

Interrogantes a resolver para la integración de un proyecto de investigación.

Como se dejó ver en el apartado anterior, las actividades que integran las distintas etapas de un proceso de investigación involucran una serie de preguntas con base en las cuales es posible identificar los elementos propios de este proceso. A continuación se presentan estas preguntas con una breve explicación del asunto abordado.

De la etapa Planificación.

Pregunta N° 1. ¿Qué voy a estudiar?

La realidad del entorno en que nos desenvolvemos se integra por múltiples factores que dinámicamente relacionados, dan lugar a la aparición de diversos fenómenos en los ámbitos naturales y sociales que nos rodean. En el quehacer investigativo se deben detectar y tratar de visualizar las diversas problemáticas que su acontecer puede provocar.

Bajo este considerando, una de las primeras preguntas a establecer al abordar un estudio es **¿Qué voy a investigar?**, lo que implica determinar el **objeto de estudio**, es decir, el fenómeno de la realidad que por ser de nuestro interés decidimos abordar en nuestra investigación. La elección del fenómeno que corresponda, permitirá determinar el tema de investigación.

Pregunta N° 2. ¿Qué situación prevalece respecto al objeto de estudio elegido?

Como se mencionó en la pregunta anterior, los fenómenos son el resultado de las dinámicas producidas en los diferentes entornos donde vivimos, ya sean del orden natural o social. A fin de dar respuesta a este segundo cuestionamiento, es necesario visualizar el fenómeno a estudiar e identificar tanto los signos que nos hacen saber de su existencia, como las posibles causas y consecuencias de la ocurrencia del mismo. Ello, da la idea de la **naturaleza del objeto de estudio**, elemento que es de gran utilidad para conformar el **marco conceptual** de la investigación, el cual se abordará en una pregunta posterior.

Pregunta N° 3. ¿Cuál es el problema que visualizo respecto a mi objeto de estudio?

Establecer problemas con base en los fenómenos visualizados resulta de gran trascendencia para el desarrollo de una investigación, puesto que si no se cuenta con algún problema a resolver, no se tiene un objetivo a lograr y por lo tanto, no tendrá caso iniciar el estudio.

Determinado el objeto de estudio y su concepto¹⁰, se puede establecer el problema a abordar, situación que de acuerdo con Arias Galicia (2005), se puede derivar de la confrontación entre la situación que prevalece en torno al objeto de estudio en el momento de iniciar nuestra pesquisa y la situación que sería deseable tener.

Con base en la comparación de estas dos situaciones –la real y la esperada-, se derivan las condiciones que describen el problema a resolver y de ello, el **planteamiento del problema** así como la pregunta de investigación correspondiente, la cual guiará el estudio.

Establecido el problema a atender, es conveniente ofrecer una respuesta tentativa al mismo, acción que nos lleva al siguiente cuestionamiento:

Pregunta N° 4. ¿De qué supuesto respecto al objeto de estudio parto?

Con base en las posibles causas que se percibe inciden en la ocurrencia del fenómeno elegido, se pueden determinar cuál o cuáles de ellas son las que más influencia tienen en el mismo. Ello, permite elaborar una primera explicación respecto a la relación o relaciones percibidas entre nuestro objeto de estudio y los diferentes elementos en torno a él visualizados, y a la vez establecer una postura inicial respecto a esa relación: **la hipótesis¹¹ del estudio.**

Es necesario señalar que tanto la **pregunta de investigación** como su respuesta tentativa (la **hipótesis**) y el **objetivo general** del que se habla en adelante, sirven de

¹⁰ Idea que con base en el análisis del fenómeno a estudiar y de sus circunstancias –causas y efectos-, nos hacemos de ese objeto de estudio. Una abstracción de la realidad relacionada con algún fenómeno específico, y cuyos significados se adoptan y se adaptan conscientemente para el caso particular de una investigación.

¹¹ Una hipótesis representa una aseveración que con base en nuestra postura previa respecto a la relación que percibimos entre dos o más elementos, hacemos sobre nuestro objeto de estudio.

guía en torno a la cual se da el desarrollo de las actividades que corresponden al proceso de investigación.

Por otro lado, al establecer una hipótesis es recomendable preguntarse:

Pregunta N° 5. ¿Qué elementos intervienen en la formulación de la hipótesis?

El contexto donde ocurre el fenómeno que nos interesa estudiar contiene una diversidad de factores cuya existencia puede ser constante, pero existen otros que cambian o se modifican; a estos últimos factores es lo que se conoce como **variables**¹².

Para el caso de los estudios de alcance relacional o causal, al observar las circunstancias que provocan la aparición del fenómeno de interés –objeto de estudio-, se tiene la oportunidad de establecer diversas relaciones de causalidad. De la relación percibida entre los diferentes elementos y dependiendo el sentido que se dé al estudio, se pueden derivar por lo menos dos componentes del problema detectado: un componente que causa y otro componente que es la consecuencia.

A estos dos elementos se les denomina **variable independiente** y **variable dependiente**, donde la primera se refiere a la causa y puede ser manejada o manipulada por el investigador, y la segunda corresponde a la consecuencia cuya ocurrencia “depende” de la aparición de la variable causa o variable independiente.

Definidos el objeto de estudio, la problemática en torno a él visualizada y la respuesta tentativa a la pregunta de investigación de ella derivada, es conveniente preguntarse:

Pregunta N° 6. ¿Qué pretendo alcanzar/lograr?

Un elemento más a considerar en el tenor que nos ocupa, es aquel que está relacionado con la intención del estudio a abordar. En la vida cotidiana cada una de las

¹² Elementos relacionados con un fenómeno específico, que existen en alguna cantidad y por lo tanto son susceptibles de medición.

actividades que se llevan a cabo tiene un propósito a lograr y en el caso de la investigación es sumamente importante determinarlo.

Cuándo visualizamos un fenómeno que nos interesa, y respecto de él percibimos un problema a atender, nos formamos una idea de lo que pudiéramos lograr si decidiéramos abordarlo. Esta pretensión es lo que conforma el conjunto de **objetivos a lograr** a través de nuestra investigación. **Un objetivo** es pues, en investigación, el propósito que se aspira alcanzar a través de la investigación que abordemos.

Dicho propósito puede establecerse de manera general o de manera específica. En el primer caso hacemos referencia al ideal que pretendemos lograr (fin principal del estudio), y en el caso de los específicos, a aquellos que resulta necesario conseguir para que en su conjunto, contribuyan a alcanzar el objetivo general.

Sea cual fuere el caso, ambos tipos de objetivo deben considerar tanto las vertientes de investigación (generar nuevos conocimientos sobre el objeto de estudio y/o aplicar los conocimientos adquiridos para contribuir a la solución de problemas específicos), como el alcance del estudio a desarrollar.

Hasta aquí es importante destacar que tanto el tema a desarrollar como la pregunta de investigación, la hipótesis y el objetivo general, deben considerar en su enunciado los mismos elementos: *variables a considerar, la relación entre ellas visualizada y la delimitación de tiempo y espacio.*

Planteado lo anterior, la última pregunta que se propone en este apartado es:

Pregunta N° 7. ¿Por qué realizo el estudio?

Elegido el objeto de estudio, establecidos el problema de investigación y la hipótesis de la cual se parte así como los objetivos de investigación, resulta necesario responder a las preguntas ¿por qué voy a realizar la investigación? y ¿para qué la voy a realizar? Ambas preguntas constituyen lo que se denomina la **justificación del estudio**, es

decir, la argumentación sobre la necesidad de llevar a cabo la investigación respecto al objeto de estudio elegido.

En el caso de la primera pregunta -¿por qué voy a realizar la investigación?- se deben determinar las consideraciones que motivaron la realización del estudio, es decir, los elementos que contribuyeron a tomar la decisión de realizarlo; respecto de la segunda -¿para qué la voy a realizar?-, se debe explicitar lo que se espera obtener con el estudio, es decir, los beneficios que se prevé puedan obtenerse con los resultados de la investigación, beneficios que pueden orientarse hacia los ámbitos social, económico, político, educativo, cultural y/o ecológico, así como el que corresponde a la aportación a la(s) disciplina(s) relacionada(s) con el tema de investigación.

De la etapa Delimitación del estudio.

Estudiar un fenómeno en todos sus niveles y dimensiones constituye una tarea ardua y bastante compleja. Por ello, al abordar un fenómeno de interés se deben establecer ciertos límites que faciliten la empresa propuesta. Esos límites son lo que en investigación se denominan marcos, y debido a que por lo general describen o representan a algún elemento relacionado con el objeto de estudio, su conjunto puede ser denominado marco referencial.

Por marco referencial puede entenderse aquella delimitación que se hace de un fenómeno determinado, en relación –referencia- con los aspectos que servirán de base o explicarán el estudio a realizar. Dicho marco se encuentra constituido por lo menos por tres ámbitos: uno teórico-conceptual, uno histórico y uno contextual¹³. Para efectos del presente documento, baste comentar lo siguiente:

Pregunta N° 8. ¿Qué idea tengo respecto al objeto de estudio?

¹³ Para mayor información sobre el marco referencial, se puede consultar el artículo de este autor, denominado *Una propuesta metodológica para la construcción de los marcos conceptual y teórico de una investigación*, publicado en el número uno año 2006 de la revista Ciencia Administrativa que edita el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de la Universidad Veracruzana.

El primero de estos ámbitos está directamente relacionado con la pregunta N° 3 de este documento que se refiere al problema visualizado sobre el objeto de estudio, y se refiere a la idea que se tiene sobre el fenómeno a estudiar y su ocurrencia. Ello constituye el **apartado conceptual** de nuestro estudio, es decir, la delimitación representada por un conjunto de ideas, conceptos y argumentos entrelazados de manera lógica y que conjugados con las perspectivas teóricas y la información previa que al respecto se tenga sobre nuestro objeto de estudio, nos brinda una idea más clara del objeto de estudio a abordar.

Pregunta N° 9. ¿Qué teoría(s) respalda(n) el concepto que tengo del objeto de estudio elegido?

El segundo apartado se relaciona con la o las teorías que desde nuestra perspectiva disciplinar, respaldan la idea que del objeto de estudio tengamos y que servirán de fundamento para la investigación que nos ocupe.

Ello integra el **marco teórico** de nuestra investigación, es decir, la estructura de la teoría o conjunto de teorías que bajo nuestro punto de vista, ofrecen un respaldo al concepto que de nuestro objeto de estudio nos hemos formado.

Elaborar este marco, conlleva la tarea de revisar la literatura relativa a las diversas teorías elaboradas respecto a los elementos visualizados en nuestro marco conceptual.

Pregunta N° 10. ¿Qué estudios se han realizado en torno a mi objeto de estudio?

En el caso del tercer ámbito, es preciso determinar lo que se conoce como el **marco histórico** o **estado del arte** de nuestro objeto de estudio, esto es, con base en la revisión en la literatura, identificar los estudios antecedentes relativos a dicho objeto, especificando *qué* se hizo, *quién* lo hizo, *dónde* se hizo y bajo qué condiciones, *cómo* se hizo y los *resultados obtenidos*. Ello, a fin contar - junto con la teoría seleccionada-, con bases firmes para desarrollar la investigación, y no repetir estudios que otras

personas hayan realizado en las mismas condiciones como la nuestra, o por lo menos abordarlos con perspectivas y metodologías diferentes.

Pregunta 11. ¿Dónde y cuándo ocurre el fenómeno a estudiar?

Finalmente, para el cuarto de estos ámbitos debemos considerar que la ocurrencia de un fenómeno tiene lugar en entornos donde personas e instituciones tienen cabida. Con base en ello, al considerar el **contexto** donde tiene lugar nuestro objeto de estudio hacemos referencia al **marco contextual**, es decir, la delimitación circunstancial del estudio.

De la Especificación del desarrollo metodológico.

Una vez delimitados el problema a abordar y el estudio del mismo, el siguiente y último apartado del primer momento del proceso de investigación –la planificación del estudio-, es la descripción de los elementos necesarios a prever para abordar la investigación.

Los elementos que integran esta especificación son: la *definición de la población*, la *determinación*, en su caso, de la *muestra* que corresponda, la *tipificación de la investigación*, la *elección de la(s) técnica(s) de investigación* y el diseño o selección del(os) *instrumento(s)* de recolección de datos, así como la descripción de los *recursos a utilizar*, incluido el tiempo.

A continuación se exponen los cuestionamientos con ellos relacionados.

Pregunta N° 12. ¿Cómo voy a realizar mi investigación?

Este cuestionamiento hace referencia a los pasos que como investigador se deben realizar para llevar a cabo el estudio, es decir al **proceso metodológico de la investigación**. De él se desprenden las siguientes preguntas:

regunta N° 13. ¿A quién vamos a estudiar?

El contexto donde el fenómeno tiene lugar está integrado por entes que pueden ser, entre otros, personas u organizaciones. Dado que las mismas se encuentran directamente expuestas a aquél, pueden ser afectadas por su influencia, por lo que tal afectación puede ser medida o interpretada, según sea el enfoque del estudio.

De lo anterior, se puede derivar el universo o población **sujeto de estudio**, es decir, el *conjunto de individuos u organizaciones humanas susceptibles de ser afectadas por el fenómeno elegido y que son de interés para la investigación*.

Al respecto, cabe mencionar que cuando dicho universo es demasiado amplio para ser estudiado en su totalidad, es necesario segmentarlo y tomar de él sólo una porción a fin analizarla y derivar de los resultados que con tal análisis se obtengan, las inferencias que correspondan para la población sujeto de estudio.

En este caso, al orientar la investigación a una porción de la población sujeto de estudio –**muestra**–, estamos hablando de las personas o entidades que van a ser estudiadas, mismas que van a recibir el nombre de **unidades de análisis**, es decir, el subconjunto de la población que será sometida directamente al análisis en la investigación.

Para tal efecto, existen procedimientos tanto para determinar el tamaño de la muestra, como para definir quiénes o cuáles serán esas **unidades de análisis**, para lo cual se recomienda la lectura de textos relacionados con este tópico.

Definida la **población** y determinada la **muestra** a estudiar, si esto último procede, es posible hacer la siguiente pregunta:

Pregunta N° 14. ¿Qué características tendrá el estudio a emprender?

Dado que una investigación puede ser abordada desde diferentes perspectivas disciplinares y metodológicas, es posible elaborar una clasificación de la misma. Para ello, es necesario contemplar las diversas posibilidades en las que puede caber el estudio; elementos como la *finalidad de la investigación*, el *enfoque* que la misma tendrá, las *fuentes de información*, el *lugar* donde el estudio de campo será realizado, el

control que sobre las variables de investigación se tendrá y el alcance de la investigación, brindan algunas posibilidades de clasificación.

Al respecto, puede considerarse el cuadro que se presenta en el anexo N° 1, resultado de una reflexión que al respecto realicé con un colega, el Dr. Jesús Escudero Macluf¹⁴, cuadro que fue integrado en artículo titulado *Guía descriptiva para elaborar protocolos de investigación*, de autoría propia y publicado en el Volumen 12, número 3, año 2003, de la Revista Salud en Tabasco, editada por el Gobierno de ese Estado.

En él se describe una clasificación de los tipos de investigación, tomando en cuenta algunos de los rasgos más significativos de las diversas posibilidades.

Pregunta N° 15. ¿Qué estrategias voy a seguir para obtener la información requerida?

Dados los elementos que caracterizan al entorno donde el fenómeno a estudiar emerge, así como las perspectivas de las disciplinas que integran el conocimiento humano, es posible contar diversas formas de recopilar la información que se requiere. Al respecto, existe un conjunto **técnicas de investigación**, mismas que pueden ser definidas como el *procedimiento a seguir para, a partir de un enfoque determinado, obtener la información que una investigación requiere*.

Entre estas técnicas se encuentran la *encuesta*, el *re-uso de datos*, la *observación*, la *entrevista*, los *grupos focales* y las *historias de vida*, por mencionar algunas.

Es necesario aclarar que estas técnicas difieren de los denominados instrumentos de los cuales hablo a continuación, a partir de la siguiente pregunta.

Pregunta N° 16. ¿Con qué voy a recabar los datos que necesito?

Si bien la técnica puede considerarse como una estrategia a seguir para obtener la información, hace falta definir **con qué voy a obtener esa información** y ello nos lleva

¹⁴ Investigador del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana.

a pensar en diversas herramientas denominadas **instrumentos de recolección de datos**.

Un instrumento de esta naturaleza puede entonces ser entendido como *la herramienta con que se recabarán los datos que nos brindarán esa información una vez analizados e interpretados*.

Como ejemplo de estos instrumentos podemos mencionar al cuestionario, la guía de observación, la cédula o guía de entrevista y las fichas de registro.

Es necesario aclarar que dicho instrumento puede ser adoptado de los ya existentes, siempre y cuando sean adaptados a las circunstancias del entorno donde será aplicado, o ser diseñado ex profeso para el estudio que se aborde. En cualquiera de estas dos opciones, es requisito indispensable *estandarizar* y *validar* el instrumento lo cual es posible a través de un estudio piloto.

Finalmente, una pregunta que es necesario hacer es:

Pregunta N° 17. ¿Qué requiero para llevar a cabo mi investigación?

Realizar una investigación implica una serie de costos con base en el uso de recursos, costos que deben ser considerados para establecer la viabilidad del proyecto de investigación.

Entre esos recursos se encuentran los relativos a las *infraestructuras física y humana* necesarias, así como el *equipamiento* que las complementa y los *consumibles o materiales* a utilizar, elementos relacionados con la pregunta **¿con qué voy a realizar mi investigación?**, y que en última instancia se traducen en aspectos financieros a considerar para establecer la factibilidad de la realización de la investigación.

Cuestión relacionada con este rubro es el tiempo necesario para desarrollar el estudio. Con la determinación de esta variable se responde a la pregunta **¿Cuándo voy a realizar mi estudio?**

Para ello, se requiere el uso de alguna herramienta como el *diagrama de actividades PERT*, el *diagrama de actividades de Gantt* o la *Red de Precedencias* también denominada *ruta crítica*.

El anexo número uno muestra, a manera de resumen, los elementos aquí mencionados.

Determinados estos elementos a partir de las respuestas que se den a los cuestionamientos realizados, es posible integrar el proyecto de investigación. El siguiente y último apartado de este documento, hace relación a una propuesta de dónde iniciar para estructurar el marco conceptual que dará paso al diseño del instrumento denominado proyecto de investigación, y que como se dejó ver anteriormente, es la base para la ejecución de la investigación a realizar.

Una propuesta metodológica para construir el marco conceptual de una investigación.

El primer paso, imprescindible, para abordar el estudio de un fenómeno, es contar con el tema de lo que se desea investigar; tomando en cuenta la importancia que corresponde, y por experiencia como profesor universitario, determinarlo no es tan sencillo, y para ello existen formas de hacerlo, como la propuesta por el doctor Reidar Jensen Castañeda en su artículo denominado La elección del tema de investigación: una propuesta metodológica, publicado en el número 2002-2 de la Revista Ciencia Administrativa del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de la Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana.

Toda vez que la elección del tema no es el propósito de este apartado, remitimos a la lectura de este artículo para que el interesado se documente al respecto. Una de los aspectos a destacar aquí es que una elección equivocada del tema, ya sea por cuenta propia o por la sugerencia o designación de otra persona –por ejemplo el director del trabajo recepcional-, traerá como consecuencia la apatía del estudiante por el trabajo a desarrollar, lo que derivará en su posible abandono o la conclusión con baja calidad del mismo.

Haciendo un símil con los noviazgos, tal situación sería obligar a una persona a establecer una relación con otra, aun cuando existen características de ella que no le complacen, lo que puede conducir a consecuencias desagradables para los sujetos involucrados. Para que la relación pueda orientarse hacia el éxito, la primera condición es que entre ellos exista cierta compatibilidad o lo que en varias ocasiones se denomina con el término de “química”. Cuando ello se da, la principal tendencia de los individuos implicados es querer permanecer con la pareja la mayor parte del tiempo.

De igual manera que en el caso anterior, es recomendable la existencia de una “química” con el tema a abordar, de tal manera que se desee pasar la mayor parte del tiempo conociéndolo y tratándolo, acción que implica una indagación profunda y constante. A tal efecto –conocerlo y tratarlo-, es necesario comprender en primer lugar la situación de interés, misma que será la base para el desarrollo de la investigación. Ello implica estudiar todo lo relacionado con el fenómeno del cual derivará el tema de la investigación lo que requiere de una cuidadosa observación e indagación, y el consecuente registro.

Hacer una descripción del fenómeno y de los signos que permiten percibirlo, identificar los posibles factores que lo ocasionan y las consecuencias que se derivan de su aparición, describir las condiciones en las que ocurre y el efecto que produce en los entes que lo viven, son aspectos a considerar para derivar el problema a atender y a partir de ello, planificar la investigación a abordar.

Un requisito que se considera de relevancia para estructurar un proyecto de investigación es el conocimiento que el estudioso tenga de la situación en la que el fenómeno de interés emerge, situación que implica aspectos de orden sociocultural, político, económico y/o ecológico. A fin de describir adecuadamente la situación, visualizar la interacción de los factores que le son propios con el fenómeno de interés, y estar en condiciones de derivar de ello una problemática, quien desee realizar una investigación debe estar enterado de manera general, de las condiciones pasadas y presentes del entorno que habita.

El conocimiento de la situación es, entonces, el primer paso a realizar para diseñar un proyecto de investigación, lo cual da margen para establecer el *marco conceptual* de la investigación, es decir, la idea general que del fenómeno, hecho o acontecimiento que se desea estudiar tenemos, la que puede complementarse y enriquecerse con el estudio de la teoría o teorías que consideremos respaldarán la investigación, y de los últimos estudios/investigaciones que respecto a nuestro objeto de estudio se han realizado y de los resultados que han obtenido –estado del arte-. Con ello, es posible fundamentar teóricamente la investigación, integrando con ello el *marco teórico-conceptual* de la misma.

A partir de esto es posible identificar con claridad el problema de investigación, cuya descripción debe contemplar tres elementos básicos:

1. El fenómeno de interés –objeto de estudio-, manifestando los signos que permiten identificarlo, las posibles causas de su aparición así como las consecuencias que la misma ocasiona:
2. Las condiciones sociales, políticas, económicas y/o ecológicas donde el mismo tiene lugar, es decir, el contexto incluyendo el tiempo y lugar de ocurrencia; y
3. Los entes –personas, animales, cosas organismos sociales- que viven el fenómeno y que por su ocurrencia son afectados, es decir, los sujetos de estudio.

A partir de estos tres elementos, es factible iniciar la redacción del problema de investigación.

A continuación se ofrece, a manera de ejemplo, el inicio de la redacción de un problema de estudio, partiendo de cada uno de los elementos antes mencionados.

Objeto de estudio

Las manifestaciones sociales son un derecho que todo ciudadano de un país democrático tiene para expresar sus puntos de vista. En un sentido amplio, ello constituye un aspecto positivo ya que deja ver al gobierno que corresponde, las carencias que existen en su sociedad y de las cuales se derivan las demandas por parte de sus gobernados. No obstante, contemplando las implicaciones que las acciones que corresponden tienen para el resto de la población, ello puede representar un problema que tiene que ser atendido de manera oportuna y eficaz.

Emitida la propuesta de reforma educativa en nuestro país y recientemente aprobada por los poderes legislativos del mismo, se creó en el territorio nacional una serie de manifestaciones en contra de esta reforma, de las cuales se derivaron diversas situaciones que entorpecieron la vida social y económica en casi todo México.

A partir de ello, se han desarrollado diferentes puntos de vista y de acontecimientos que permiten visualizar una problemática existente a la cual deberá atenderse a la brevedad si no se desea continuar con el deterioro social. En este marco, se considera necesario realizar un estudio para detectar . . . , de tal manera que se determine . . .

Contexto

México es un país en vías de desarrollo en donde uno de sus principales elementos, la educación, ha quedado a la zaga de muchos de los países ya desarrollados. Las estadísticas mundiales indican que nuestro país se encuentra en una posición de bastante rezago en comparación con otras entidades a nivel global.

Las causas pueden ser muchas e implican una amplia gama de actores, desde la corrupción del sistema educativo que corresponde hasta la falta de formación y profesionalismo de quienes tienen bajo su responsabilidad la misión de educar, y la ausencia de una responsabilidad cabal para contribuir a la formación escolar y profesional de los jóvenes, por parte de la familia de los mismos.

Se supone que esta situación ha dado pie a la toma de decisión del actual gobierno de este país para proponer y aprobar la llamada Reforma Educativa, cuya aprobación ha ocasionado una movilización de magnitud considerable por parte de una amplia población de profesores que visualizan una afectación de sus derechos laborales. Estas manifestaciones han ocasionado a su vez una serie de trastornos en las ciudades donde han ocurrido, afectando tanto la vida sociocultural de sus habitantes, como las circunstancias económicas de los establecimientos comerciales ubicados en las zonas de mayor concentración.

Esta situación hace pensar en desarrollar una investigación a través de la cual se determine . . . , con el propósito de . . .

Sujetos de estudio

Una sociedad es un constructo del ser humano, ideado para satisfacer de manera más fácil y eficiente el cúmulo de necesidades de los miembros que la integran. Dado el amplio número de éstas, la tarea social ha tenido que seccionarse en diversos rubros donde la educación juega un papel de significativa importancia ya que es a través de ella que se contribuye a la formación de seres humanos que insertos en el mercado de trabajo, contribuirán al desarrollo de la misma sociedad.

En este considerando, los profesores adquieren un rol de gran relevancia ya que son ellos mismos los directamente relacionados con el estudiante y depende de ellos, en gran parte, una adecuada contribución a la formación que les corresponde.

Dadas las reformas propuestas por el ejecutivo y aprobadas por las cámaras de diputados y senadores, muchos de los profesores visualizan una afectación a los derechos ganados por vía sindical, motivándolos a manifestarse para impedir o reestructurar los acuerdos hasta hoy tomados por las instancias gubernamentales.

Esta situación ha ocasionado una variedad de trastornos en la vida cotidiana de la ciudadanía que ha derivado en una afectación tanto social como económica.

En este considerando, se cree importante realizar un estudio donde se identifiquen las diversas reacciones que al respecto tienen. . . , a fin de . . .

Determinada la situación/condición en la que se produce el fenómeno interés de estudio, y enmarcado en la teoría que se considere pertinente, el siguiente paso es decidir qué es lo que se quiere hacer, esto es, determinar el propósito de la investigación. Determinar con precisión qué es lo que se desea realizar para contribuir a la modificación de la realidad donde el fenómeno tiene lugar. Ello, constituye desde el punto de vista particular, la guía principal al abordar un proceso de investigación. Si no se sabe el para qué de una acción, difícilmente se podrá garantizar la satisfacción que derive de los resultados.

A fin de detectar lo que se desea realizar, existe, en el marco de la tipología de la investigación un concepto: el *alcance de la investigación*, que a su vez constituye un apartado de dicha tipología. Dicho alcance está integrado por diversos momentos entre los que se pueden identificar la *exploración* del fenómeno de interés, la *descripción* del mismo, el *establecimiento de las relaciones* que el fenómeno tiene con distintas variables del entorno donde se produce, y la *explicación* de la ocurrencia de ese fenómeno a partir de la identificación de sus causas.

En el anexo número 1 se expone un cuadro donde se presenta una aproximación a una taxonomía de tipos de investigación, cuadro en construcción por parte de los autores.

Una vez determinados el tema de investigación a partir del conocimiento de la situación en la que aparece el fenómeno de interés, así como el propósito que perseguimos, es posible entonces diseñar un proyecto de investigación el cual debe incluir:

- a) Un *resumen ejecutivo* del proyecto (de 200 a 300 palabras, identificando las que serán clave para la investigación a iniciar);
- b) La *descripción del problema* a atender considerando los elementos arriba indicados;
- c) La *pregunta de investigación* derivada del problema visualizado, que debe contener la(s) *variable(s) de estudio*;
- d) Si el caso lo amerita, dependiendo del propósito en el marco del alcance de la investigación, el establecimiento de la *hipótesis de trabajo*;

- e) Con base en este propósito, el establecimiento de los *objetivos* general y específicos, considerando al primero como el ideal a alcanzar con los resultados de la investigación, y a los segundos como aquellos indispensables para lograr el objetivo general;
- f) La *justificación* del estudio donde se manifiesten las causas que motivaron el estudio así como los impactos esperados como resultado del mismo;
- g) La determinación de la *población o universo* a estudiar, especificando sus características biográficas;
- h) En el caso de que el tamaño de la población sea de grandes dimensiones y que por ello se dificulte recabar los datos visualizados, es preciso determinar el *muestreo* que corresponde;
- i) La selección de la(s) *técnica(s)* para recabar los datos, fundamentando la razón de esta elección;
- j) La selección y/o diseño del(os) *instrumento(s)* para esta recolección, fundamentando el primer caso, y explicando el proceso en el caso del segundo; en ambas situaciones, su validación y/o estandarización;
- k) La determinación del tiempo que durará la investigación y la *temporalización* de las actividades a realizar; y
- l) La determinación de los *recursos* para realizar la investigación.

En lo general, estos son los elementos que debe indicar un proyecto de investigación. Acorde a los formatos institucionales donde se vaya a realizar la misma, se deberá hacer sólo la adecuación.

Conclusiones

Considerando la problemática por la que atraviesan muchos estudiantes de pregrado y posgrado para realizar su proyecto de investigación, el documento aquí expuesto tuvo el propósito –sin pretender hacer un tratado- de informar al lector sobre los aspectos más relevantes que debe incluir un protocolo de esta naturaleza, a fin de que se haga de ciertas herramientas para integrarlo. Ello, considero, también podrá facilitar la labor del docente responsable de las asignaturas que correspondan y, quizá, también al director de los trabajos recepcionales que de ellas se deriven.

De igual manera ofrecer, bajo el enfoque de la determinación del contexto donde ocurre el fenómeno de interés, y de la determinación del propósito a perseguir durante la investigación, una guía a manera de ejemplo, para estructurar el marco conceptual de la misma y redactar el problema a partir del cual se derivarán los demás elementos que integrarán el proyecto de investigación y la consecuente realización de actividades para integrar el informe final que por lo general se denomina con el término de *tesis*.

Debo señalar que aun cuando desde el enfoque de este autor, esta palabra debe referirse a la *postura final* a la que llega el investigador como resultado de su indagación -lo cual frecuentemente sólo ocupa una parte al final de su capítulo de metodología o desarrollo metodológico-, por lo general así se denomina al documento final que se presenta en el caso de los estudiantes o egresados, lo que debiera corresponder al *informe de la investigación*, en cuyo marco, por supuesto, una de las partes importantes que lo integran, es la postura final a la que llega el investigador –la tesis-.

Caso aparte, este documento presenta una opción didáctica para establecer una terminología relacionada con el proceso de investigación. Esta metodología parte de la exposición de algunas de las preguntas que más frecuentemente hacemos al cuestionarnos cómo integrar un proyecto de investigación.

Como se comentó, el uso de términos apropiados contribuye a comprender lo que se va a realizar para lograr algún propósito que se establezca. En investigación, es necesario contar con esa comprensión, ya que al lograrlo se está en condiciones de abordar de una mejor manera el estudio que se emprenda.

La terminología expuesta en este documento no es exhaustiva y la forma de presentarla tiene como único propósito facilitar su comprensión. Espero que este escrito coadyuve al estudiante universitario en lo general, y al de las ciencias de la educación en particular, en el abordaje de sus trabajos académicos y contribuya a sentar las bases para normar su criterio en cuanto a investigación se refiere.

Anexos

Cuadro N° 1. Resumen de los términos básicos para diseñar proyectos de investigación.

Pregunta a resolver	Hace referencia a:	Concepto.
¿Qué voy a investigar?	Objeto de estudio.	Fenómeno de la realidad que por ser de nuestro interés, abordaremos en nuestro estudio.
¿Qué situación prevalece en cuanto a mi objeto de estudio?	Naturaleza del problema.	Aspectos generales que privan en el contexto del fenómeno a estudiar y del cual se deriva la problemática visualizada.
¿Cuál es el problema que visualizó?	Planteamiento del problema	Pregunta de investigación que guiará nuestro estudio.
¿De qué supuestos parto?	Hipótesis.	Aseveración que con base en nuestra postura previa respecto a la relación entre dos o más variables, hacemos sobre nuestro objeto de estudio.
¿Qué elementos intervienen en la formulación de la hipótesis?	Variables de estudio.	Elementos relacionados con un fenómeno específico, que existen en alguna medida y por lo tanto son susceptibles de medición.
¿Qué pretendo alcanzar?	Objetivos de investigación.	Propósitos que se espera cumplir en el desarrollo de la investigación.
¿Por qué voy a realizar la investigación? y ¿para qué lo voy a hacer?	Justificación del estudio e implicaciones del mismo.	Argumentación sobre la necesidad de llevar a cabo la investigación respecto al objeto de estudio elegido.
¿Qué idea tengo respecto a mi objeto de estudio?	Marco Conceptual	Delimitación representada por un conjunto de ideas, conceptos y argumentos entrelazados de manera lógica y que conjugados con las perspectivas teóricas, la información previa que al respecto se tenga sobre nuestro objeto de estudio –estado del arte- y nuestra experiencia con el fenómeno a estudiar, nos brinda una idea más clara del objeto de estudio a abordar.
¿Qué teorías respaldan el concepto que tengo del objeto de estudio elegido?	Marco Teórico	Estructura de la teoría o conjunto de teorías que bajo nuestro punto de vista, ofrecen un respaldo al concepto que de nuestro objeto de estudio nos hemos formado
¿Qué estudios se han realizado en torno a mi objeto de estudio?	Marco Histórico Estado del Arte	Estudios antecedentes relativos a dicho objeto así como los resultados obtenidos respecto a su tratamiento.
¿Dónde y cuándo ocurre el fenómeno a estudiar?	Marco Contextual	Es la descripción general de las características situacionales y temporales en las que se llevará a cabo la investigación.
¿Cómo voy a hacer mi	Desarrollo	Pasos que como investigador debo realizar para llevar a

investigación?	metodológico	cabo mi estudio, es decir al proceso metodológico de mi investigación.
¿A quién voy a estudiar?	Sujetos de estudio.	Conjunto de individuos u organizaciones humanas susceptibles de ser afectadas por el fenómeno elegido y que son de interés para nuestra investigación.
	Unidades de análisis	Subconjunto de la población que será sometida directamente al análisis en nuestra investigación.
¿Qué estrategia voy a seguir para obtener la información requerida?	Técnicas de investigación.	Procedimientos a seguir para, a partir de un enfoque determinado, obtener la información que una investigación requiere
¿Con qué voy a recolectar los datos que necesito?	Instrumentos.	Herramienta con que se recabarán los datos que nos brindarán esa información una vez analizados e interpretados
¿Qué requiero para llevar a cabo mi investigación?	Recursos a utilizar.	Elementos necesarios para desarrollar mi investigación.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro N° 2. Aproximación a una taxonomía de tipos de investigación (Ortiz y Escudero, 2006).

De acuerdo a:	Esquema de investigación:	Breve descripción:
La finalidad de la investigación	Básica	Generación de nuevos conocimientos sobre el objeto de estudio elegido.
	Aplicada	Contribución a solucionar problemas específicos, relacionados con el objeto de estudio abordado.
El enfoque	Cuantitativo	Perspectiva orientada a medir o cuantificar los grados o niveles en que un fenómeno ocurre.
	Cualitativo	Enfoque dirigido a interpretar las subjetividades de los actores sociales respecto al fenómeno estudiado.
Las fuentes de información	Documental	Como su nombre lo indica, referida a la indagación a través de documentos diversos, como pueden ser, por ejemplo, textos, revistas, grabaciones de audio y de video, prensa, etc.
	De campo	Investigación en el lugar donde se encuentran las unidades de análisis.
El lugar donde el estudio de campo es llevado a cabo	De laboratorio	Las unidades de análisis se aíslan de su entorno para ser estudiadas en un espacio específico.
	'In situ'	En el lugar mismo donde el fenómeno tiene lugar.
	Experimental	Se ejerce control sobre las variables de estudio, ya sea en el laboratorio o en el campo. Si hay manipulación de variables. Existen tres tipos de experimentos:

El control que se tendrá sobre las variables de la investigación		a) Experimento puro o verdadero
		b) Pre-experimento
		c) Cuasi-experimento
	No experimental o ex-post-facto	Referida a la observación de la situación una vez ocurrido el fenómeno. No existe manipulación de variables. Puede ser clasificado, de acuerdo a su dimensión temporal, es decir, al número de momentos durante los cuales se recolectan los datos. a) Transversal o Transeccional. A través de estos esquemas se recolectan datos en un solo momento, para describir variables y analizar su incidencia e interrelación en ese momento. b) Longitudinal. Por medio de estos esquemas, se recolectan datos a través de diferentes momentos para analizar los cambios ocurridos en las variables de estudio.
El alcance de la investigación	Exploratorio	Se busca información sobre un tema o problema que a la fecha nos resulten desconocidos. Nos permite familiarizarnos con el fenómeno a estudiar.
	Descriptivo	Se trata de especificar el conjunto de propiedades, características y rasgos del fenómeno analizado, según se considere su importancia.
	Correlacional	Tiene como propósito evaluar relaciones estadísticas que puedan existir entre dos o más variables.
	Explicativo	Se intenta establecer las causas de los fenómenos que se estudian.

Fuente: Ortiz García, 2006.

Bibliografía

- Arias Galicia, F. (2001). *Introducción a la Metodología de la Investigación en Ciencias de la Administración y el Comportamiento*. México, Edit. Trillas.
- Eyssautier de la Mora, M. (2002). *Metodología de la Investigación. Desarrollo de la inteligencia*. Colombia, Editorial ECAFSA.
- Sánchez Aviña, J.G. (2006). *El Proceso de la Investigación de Tesis. Un enfoque contextual*. Segunda edición. México, Cuadernos Académicos de Trabajo 2, Universidad Iberoamericana Puebla.
- Hernández Sampieri, R. & otros (2003). *Metodología de la Investigación*. México, Edit. Mc Graw-Hill.
- Kerlinger, F.N. y Lee, Howard B. (2000). *Investigación del Comportamiento, Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. Cuarta Edición. México, Edit. Mc Graw-Hill.
- Ortiz García, Juan Manuel (2006) *Guía descriptiva para elaborar Protocolos de Investigación*. Revista Salud en Tabasco, Volumen 12, número 3, Secretaría de Salud, Gobierno de Tabasco.
- Rodríguez Castro, S. (2003). *Diccionario Etimológico Griego-Latín del Español*. México, Grupo Editorial Esfinge.
- Rodríguez Revoredo, M.A. (S/F) *Escala para evaluar los datos básicos del diseño de una investigación en educación*. México, Secretaría de Educación y Cultura, Subsecretaría de Educación Básica, Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior.
- Rubio, M.J. & Varas, J. (1997). *El Análisis de la Realidad en la Intervención Social, Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid, España, Edit. CCS.
- Zorrila Arena, S. (2004), *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. México, Aguilar León y cal Editores.

La Desigualdad del Conocimiento como Principio de Diferencia Económica: Un Enfoque Productivo y Social

Oscar González Muñoz

Resumen

El presente trabajo se refiere al tema de la desigualdad del conocimiento como un constructo teórico a partir del cual se desarrollan las desventajas sociales. Y tiene por objetivo, analizar las aportaciones teóricas que permiten describir a la falta de oportunidades sociales como consecuencia de la carencia de recursos necesarios que denotan pobreza. Es decir, permite identificar el medio en el que se generan condiciones sociales que rigen en los procesos actuales de falta de oportunidades.

En consecuencia, el presente trabajo analiza las aportaciones teóricas que actualmente permiten comprender el concepto de la generación de recursos en medio de la desigualdad social. Y al mismo tiempo, integra a los bienes considerados como socialmente aceptables por medio de la integración de recursos sociales.

Hacia un Entendimiento de la Desigualdad

Dentro de las variables que resultan determinantes para el estudio de las sociedades y sus procesos de cambio, se encuentra el capital humano que ha sido considerado como el factor causal del desarrollo ante las estructuras económicas y productivas de los individuos en las sociedades modernas. Siendo ahí, donde se desarrollan estudios académicos basados en la importancia de la especialización y perfeccionamiento de la mano de obra, como un medio fundamental de las bases para competir en el campo laboral y de competencia.

Uno de los referentes en investigación académica que demuestra la importancia del capital humano en el desarrollo de estándares productivos, ha sido el que consideró Schultz (1961) y posteriormente, Denison (1962) quienes justificaron que el crecimiento económico no solo se explicaba por los factores tradicionales como el gasto público, la inversión productiva y los niveles de empleo era significativa en la generación del crecimiento. Sino que debían explorarse la contribución de factores hasta entonces omitidos, como las economías de escala, el progreso tecnológico y el mejoramiento en la calidad de la fuerza laboral.

No obstante, para Marx en el análisis de los recursos que representan formas de generar crecimientos del capital, permite identificar *de facto*, a aquellos que generaran desigualdad por medio de los instrumentos de medición socialmente aceptados; logrando conocer a aquellos activos sociales como elementos de control e identificación de la estructura organizacional. Y llegando con ello, a concretar el argumento de que los bienes que representan escasos y por tanto, se encuentran limitadamente distribuidos son los causales de la desigualdad y pobreza vigentes en el contexto social.

De esta manera, el desarrollo de las condiciones que representan medios para generar riqueza en lo individual y crecimiento económico en lo general, obedece a un factor de distribución por medio del cual se logran generar mayores beneficios a unos que en otros; llegando a establecer que el pensamiento marxista predispone la existencia del problema del nivel de carencias.

Sin embargo, de acuerdo con Sen (1979) “Marx, no ofreció definición alguna de recursos que representen incapacidades o formas de generar desigualdad, sino planteó a las carencias vigentes como resultado de la una fuerza creciente de usura y egoísmo como medios generadores de riqueza, donde el desafortunado, mendigo o ladrón, existen cuando otra fuerza de valor como medio de intercambio ha desplazado su puesto de trabajo” (p. 285).

Mientras que para Boragina (2007), la idea de Marx -en la obra republicada en 1967-, es que la situación de desigualdad, se logra por medio de la percepción de una mejor condición social en unos que otros, en el plano de lo individual y debido a la condición no proporcional de la distribución del salario de la clase obrera quien con carencias de instrucción, se encuentra restringida a consumir aquellos bienes derivados del estado de producción.

No obstante, otras formas generadores de riqueza según Marx, citado por Sleeper (1983), derivan de una situación paupérrima o inexistente del salario en el jornal y como divergencia entre el valor atribuido al trabajo logrado por la especialización productiva y su precio; generando así una valoración al trabajo desarrollado por medio de las condiciones percibidas por la clase capitalista.

De esta manera, la desigualdad en el salario, se atribuye a la capacidad de valorar una actividad productiva ante el desarrollo de condiciones de mercado. Así como del sentimiento egocéntrico del que determina el escaso valor en el trabajo de su semejante.

No obstante, el enfoque marxista representa una visión fundamental para la justificación de las necesidades en instrucción y educación vigentes. Desde esta perspectiva, las carencias percibidas en los individuos, son consecuencia de la riqueza de otros y la desventaja en posesiones de algunos, -como una condición resultado de la distribución de recursos-. Lo es aprovechada por otros para proveerse de beneficios.

Por tanto, en esta corriente de pensamiento económico, la acumulación de capital exige desigualdades obvias, entre los que venden su mano de obra y aquellos que poseen los medios de producción. Por lo que se crea la diferencia de ingresos y se plantea el problema de clases sociales generado por la discordia de seres racionales.

Un enfoque racional basado en la estructura de pensamiento, es el que está asociado a las necesidades de la eficiencia física. Maslow (1943) consideró, que las carencias que

marcan desigualdad se logran en el marco de la estructura jerárquica; iniciando con aquellas de naturaleza biológica y ascendiendo a nuevos niveles de satisfacción en el marco de lo individual; capaces de expresar calidades de vida de las personas y afectar con ello a los niveles de rendimiento económico.

De esta forma, lo establecido por la doctrina marxista, conlleva a la comprensión de las formas generadoras de vulnerabilidad que se logran con el estudio del ingreso obtenido por el pago del jornal. Es decir, explican la falta de crecimiento económico desde un análisis individual. Por lo que la evaluación de capacidades individuales implica considerar la forma de desarrollar bienes en cantidades aceptables y en ambientes de producción.

En el año 2007, la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL) tomando como referencia los resultados de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2003) mostró que el desempleo económico había sido la principal causa de desigualdad en América Latina. Período en el cual, las tasas de crecimiento económico del Producto Interno Bruto (PIB) fueron menores al incremento de la población económicamente activa. Aumentando así, la pobreza de ingreso en la región. Por lo que la recomendación, fue incrementar los niveles de crecimiento económico para atender las tasas de ocupación necesarias¹⁵.

Sin embargo, la evidencia empírica de los estudios sobre pobreza de Machinea y Hopenhayn (2005), demostró que “A pesar del crecimiento de algunas economías latinoamericanas, la desigualdad en América Latina se mantuvo junto con la pobreza en términos absolutos. Con un alto correlato entre desigualdad y características sociales de la población, como el origen étnico-racial y residencial urbano-rural” (p. 79-89). Mostrando con ello, que un escenario propicio para superar los niveles de pobreza, dependía de los resultados obtenidos por el crecimiento económico y de la fuerza institucional capaz de propiciar la justicia social dada la condición social vigente.

¹⁵ De acuerdo con la OIT (2003) citada por la CEPAL (2007a) el desempleo en América Latina se ha recuperado pero resulta insuficiente. En el año 2000 fue del 10.3% de la PEA, 10.2% para el año 2001, de 11.2% para el año 2002, de 11.2% para el año 2003, de 10.3% para el año 2004, de 9.1% para el año 2005, y 8.6% para el 2006.

Asimismo, la CEPAL (2007) con datos sobre pobreza de cada país Latinoamericano, demostró que el efecto de la política de desarrollo social a favor de los pobres, fue insuficiente para superar la pobreza en toda la región, manteniéndose a mediano y largo plazo las altas tasas de crecimiento de la desigualdad.

No obstante lo anterior, en México el crecimiento anual de las tasas de graduación a nivel de educación media ha sido mejor a la registrada por algunos de los países de la OCDE que han generado esta información. Entre el año 2000 y 2011, las tasas de graduación a este nivel crecieron 3.6 % anualmente, generando con ello una expectativa de crecimiento futuro y competencia, pues el 49% de los jóvenes han concluido la educación media superior. Y de igual forma se considera que actualmente más jóvenes alcanzan los niveles de educación más altos comparados con las generaciones mayores. El porcentaje de personas¹⁶.

De esta manera, cuando se habla de desigualdad es de hacer mención que cada país mantiene un sistema de indicadores distinto al tratar de medir el nivel de carencia vigentes. Por lo que la comprensión de la desigualdad, parte de un concepto de la escuela clásica que considera como fundamental al ingreso como el instrumento que permite contabilizar el número de pobres a través de los bienes socialmente aceptables. Por tanto, estudiar al nivel de carencias que representan desigualdad, de acuerdo con lo establecido por Sen en 1978, implica dos apreciaciones: la obtenida cuando se carece de recursos mínimos para atender satisfactores irrenunciables y representa pobreza; y aquella donde los bienes en posesión, expresan desigualdad en comparación a lo que otros logran. Es decir, la pobreza absoluta, trata las carencias que impiden la generación de activos, considerados posesiones y derechos convertidos en activos; y la relativa, es una condición lograda con base a la percepción sobre recursos obtenidos.

¹⁶ Hasta el 2011, las generaciones más jóvenes alcanzan los niveles de educación más altos que las generaciones mayores. El porcentaje de personas de 25 a 34 años de edad con un certificado de al menos educación media es del 44%, es decir el doble del que existe entre personas de 55 a 64 años de edad con un 23%.

Así, la pobreza absoluta -de 1978 de Sen-, sustituye al concepto traído de pobreza en la escuela clásica, refiriéndose a las condiciones de carencia de bienes que resultan irrenunciables. Tales como aquellos que vulneran la existencia física y representan al conjunto de activos para atender otras necesidades o capacidades. Mientras la pobreza relativa, es una situación percibida y determinada por estructuras de pensamiento de tener más o menos respecto a otros.

Como se describió, en 1978 Sen consideró que una de las *titularidades* que permiten obtener ciertos bienes, para atender necesidades -en referencia a las *capacidades*-, son las *libertades* reconocidas en los ciudadanos. Por medio de estas, se explotan aquellos recursos que permiten superar niveles de escasez, y se convierten en el fin a perseguir en las sociedades para alcanzar superiores niveles de crecimiento económico y cambio.

El individuo en una sociedad, se convierte en un agente de transformación que lucha por el reconocimiento de sus libertades. Convirtiendo a estas, en un fin de aquella humanidad consciente de mejores posibilidades futuras que reflejaran sus propias concepciones de justicia. De acuerdo con Sen (2000):

Los individuos pueden configurar en realidad su propio destino y ayudarse mutuamente. No tienen por qué concebirse como receptores pasivos de las prestaciones de ingeniosos programas de desarrollo. Ellos mismos deben participar en el proceso de creación e implementación de los planes de justicia social. Para ello es necesario no sólo que puedan participar en el diseño de los planes sino en la formulación de las prioridades y los valores sobre los cuales se basarán los mismos. Existen poderosas razones para reconocer el papel positivo que desempeña la agencia libre y viable, e incluso la impaciencia constructiva (p. 28).

De la misma forma que en el año 2000, Sen consideró al individuo motor de libertades para desarrollar capacidades y lograr condiciones socialmente justas, Rawls (2006)

reconoce el papel de la persona como generadora de libertades y agrega la reasignación de bienes, en beneficio de los menos afortunados para construir lo socialmente justo en reflejo de la libertad "...El primer principio generador de justicia, es aquel en que cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás; y el segundo, es aquel donde las desigualdades sociales y económicas han de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) Se espere razonablemente que sean ventajosas para todos, b) Se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos" (pp. 67-68). Por tanto, el concepto de libertad y la búsqueda de igualdad social, se convierten en fundamentos de justicia social, llevando implícito la creación de instituciones y libertades reconocidas para la solución de problemas de desigualdad.

Aunque Rawls (1971) no se había referido a la definición del fenómeno de la pobreza - sino de la desigualdad-, atribuyó este problema a la falta de justicia *inequitativa*, que deberá favorecer a las posiciones de los menos aventajados en una sociedad. Por lo cual, Rawls (1958) citado por Wolff (1981), había considerado que la generación de mayores beneficios a los menos afortunados, se basa en reconocer las carencias por medio de *prácticas institucionales* que tengan como fin ofrecer posiciones, funciones, facultades, responsabilidades, derechos y deberes, en un intento por generar igualdad. Es decir, la generación de mayores ventajas en los más pobres, implica un sistema diferenciado de justicia que incluye, a un nuevo orden de privilegios para los que menos logran. Como evidencia de la lucha constante por tratar de solucionar la inequidad. Aceptando a los privilegios, como bienes sociales sujetos a distribuirse entre aquellos considerados en desventaja social.

Sin embargo, de acuerdo con Walzer (1983), lograr la igualdad por medio de la distribución equitativa de bienes, aun entre los desafortunados no es posible. Esto solo se alcanza a través de la delimitación del concepto de justicia de cada bien social. Por lo que la equidad social, se crea en una realidad compleja, determinada por la independencia de los bienes sociales, con distintos criterios de distribución. Donde ningún recurso, puede estar por encima algún otro. Para Walzer (1993) "Cuando los

significados son distintos, las distribuciones son autónomas. Todo bien social o conjunto de bienes sociales, por así decirlo, crea una esfera distributiva dentro de la cual sólo ciertos criterios y disposiciones son apropiados” (p. 23).

Así, el recurso público a favor de aquellos que menos ingresos obtienen, está delimitado por el criterio de distribución, que responde a cumplir con el objetivo de mejorar los ingresos; y no podrá estar fundado, en otros fines de distribución, supeditados a intereses y capacidades individualmente creados en los beneficiarios.

Comprensión Abstracta de la Desigualdad

En un sentido abstracto, la comprensión de la pobreza se logra por medio de la identificación aproximada de aquellos bienes que representan niveles mínimos e irrenunciables de bienestar. De acuerdo con Atkinson (1999), la pobreza es un conjunto de bienes que generan un resultado reducido de la función bienestar. Expresado por medio de F como la función bienestar que establece la regla de correspondencia entre el n número de bienes desde y_1 hasta y_n , representando a un conjunto de beneficios en una función $F = f(y_1, \dots, y_n)$.

De forma similar, Sen (1987) consideró que el beneficio obtenido por medio de un conjunto de bienes, es una función bienestar de la función F . Asociando a F con un nivel de ingreso y , en el nivel de precios p . Donde, “ F es una función bienestar que se logra por medio de los ingresos monetarios y , con un nivel de precios p ” (p.203). Expresando el nivel de bienestar en una función $F = (y, p)$. De esta forma, el ingreso y se afecta con un nivel de gasto i en precios p , para alcanzar un nivel de bienestar F , generando la función de utilidad basada en $((y-i), p)$. Es decir, el beneficio obtenido depende del ingreso alcanzado por persona con gasto i , en un nivel de precios p .

En México, el CTMP (2005) inició la concepción sobre la pobreza de ingreso por medio con la apreciación de 1987 de Sen y en un análisis discriminante¹⁷. Donde el nivel de ingresos y características similares entre grupos, permiten reconocer el nivel de pobreza en la población y su relación con algunas características de los activos logrados comunes¹⁸. De esta forma, la diferenciación entre grupos, se obtiene por medio de la construcción de una función lineal que permite relacionar variables clasificatorias homogéneas de un grupo inicial, denominado *grupo base*, el cual posee el n número de bienes Y , considerados indispensables, cuyo atributo es que puedan llegar ser diferenciados entre los hogares de distintos grupos.

Así, para el 2006 el CONEVAL consideró que el ingreso Y se representa por medio de la suma de n número de bienes desde $Y_0 \dots Y_N$, con sus respectivos niveles bienestar $b_0 \dots b_N$, logrando la ecuación (16):

$$Y = b_0 Y_0 + b_1 Y_1 + b_{n+1} Y_{n+1} + b_{n+2} Y_{n+2} + b_{n+3} Y_{n+3} + \dots + b_N Y_N$$

(1)

En la ecuación (1), cada nivel de ingreso Y , expresa su respectivo nivel de bienestar, como la suma de satisfactores, tales que a cada uno corresponde un beneficio material en el orden de lo individual (CONEVAL, 2006, p. 1).

Iniciados en el plano de lo elemental, el nivel de ingreso Y , requerido para alcanzar un nivel mínimo de bienestar, es igual a la suma las carencias consideradas de inevitable atención. Establecidas desde el orden de las alimentarias, y satisfactores indispensables como salud y educación, hasta aquellas que comprenden el equipamiento y características cualitativas de los hogares y medios que permiten generar niveles de capital suficientes.

¹⁷ Este análisis se basa en el ingreso monetario mensual per cápita, en los hogares de las personas mayores de 15 años. El ingreso se compara con el costo actualizado de una CBA o LP alimentaria a partir del Índice Nacional de Precios al consumidor, en el rubro de alimentos, bebidas y tabaco, de la Canasta Normativa Alimentaria (CBA). En esta aproximación se considera que los hogares con ingresos inferiores al costo de la CBA son en principio similares a los hogares que viven en pobreza extrema; mientras que los hogares con ingresos monetarios iguales o superiores al costo de la canasta de referencia son semejantes a los que no se encuentran en dicha condición, creándose los grupos de pobreza como la de capacidades y patrimonio.

¹⁸ Dentro de los activos personales, el CONEVAL identifica a la edad de sus integrantes, uso de lengua indígena, alfabetismo, escolaridad, participación laboral y tipo de ocupación de los miembros del hogar; presencia de personas discapacitadas; equipamiento de las viviendas y posesión de bienes y enseres domésticos; acceso y uso de superficie agrícola, así como posesión de animales de trabajo y/o cría.

Conclusiones

En el presente trabajo, quedó demostrado el desarrollo de la desigualdad por medio de las aportaciones de los teóricos involucrados. De esta manera, se integran los entendidos de la desventaja social a un concepto diferenciado de los recursos que representan socialmente posiciones por encima de otros.

Así, quedó comprendido el fenómeno de la escasez por medio de la doctrina marxista y complementada por la visión moderna, se entiende que la desigualdad es la incapacidad para consumir los bienes considerados necesarios dado el escaso ingreso y las condiciones consideradas justas por medio de recursos institucionales.

Por lo que la desigualdad, representa un problema de distribución, por medio de las capacidades del ingreso para atender a las necesidades básicas y de las facultades concedidas por medio de libertades, como recursos generadores de justicia.

Bibliografía

- Atkinson, A.B. (1999). *The economic consequences of rolling back the welfare*. August 1999. International Food Policy Research Institute. Progreso, México.
- Boragina, G. (2007). *La pobreza y sus contribuciones a la Economía*. Recuperado el 20 de enero del 2007 de www.eumed.net/ce/2006/gb-pobreza.html
- Boltvinik, J. (Febrero 13, 2002) *Economía moral. Pobreza de tiempo*. *La Jornada Virtual*. Recuperado el 19 de abril de 2007 de www.jornada.unam.mx
- Cárdenas, E. (1991). *La política económica en el periodo de Cárdenas*. Cuadernos de investigación, no. 19. pp. 1-20.
- CDI-PNUD Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas-Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas para el 2007*. Recuperado el 12 de abril de 2009. Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=91 México.
- CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2007a). *Cuentas de ingresos y gastos de los hogares de ocho países latinoamericanos. Metodología de ajuste de ingresos: la medición de la pobreza por insuficiencia de ingresos*. Francisco Javier Lasso Valderrama. 2007 (pp.12-13).
- CONEVAL Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2006). *Cifras sobre la pobreza por ingresos en México 2000-2006*, México. Recuperado el 4 de enero del 2011 de <http://72.55.16/Estudio.aspx?Estudio=pobreza-coneval>
- CPEUM Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (2010). México: Trillas.
- CTMP Comité Técnico para la Medición de la Pobreza (2005). *Medición de la pobreza: variantes metodológicas y estimación preliminar*. Miguel Székely (Coord.). México: Porrúa.
- Esporing-Andersen G. (2000). *The Three worlds of Welfare Capitalism*, Cambridge: Polity Press, pp.21-22.
- Fay M. & Opal C. (2000). *Urbanization without grown: a not so uncommon phenomenon*. Working pappers, No. 1167, country economics Department from word bank. (p.12).
- Favela, A. & Calvillo, M. (2003). *El combate a la pobreza en el Sexenio de Zedillo*. México: Plaza y Valdés, UAM.
- Gaudemet, P. M. & Et Molinier, J. (1996). *Finances Publiques*. Tomo I. 7a Edicion, France: Montchestrein, 577 pp.176.
- INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía (1985). *Estadísticas Históricas DTE-INEGI (1930-2006). Gasto Público y Desarrollo Humano en México Análisis de Incidencia y Equidad*. Volumen I, México: INEGI, 1985, pp. 113-114 a 129-149.
- Marx, K. (1967). *El capital*. Vol. I. FCE. México
- Marx, K. (1973). *Grundrisse*. Penguin, Harmondsworth. Edición en español (1992): *Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Grundrisse) 1857-1858*. México: Siglo XXI.
- OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2008). *Resultados de la evaluación PISA 2006 y el marco de la evaluación*. Recuperado el 20 de diciembre de 2008, de <http://www.oecd.org/dataoecd/59/2/39732471.pdf>.
- OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2013) *Education at a glance* [Disponible en www.oecd.org/edu/eag.html]

- Ordóñez, G. (2002). *La política social y el combate a la pobreza en México*. México: Ed. CEIICH- UNAM.
- Parker, S. (2007). *Evaluación del impacto de Oportunidades 2001-2006*. Serie de documentos de investigación. México: SEDESOL.
- Rawls, J. (2006). *El derecho de gentes*. España: Paidós pp. 67-68.
- Rawls, J. (1971). **A Theory of Justice**. U.S.A.: Belknap Harvard University Press.
- Rebelo, S. (1991). Long-Run policy analysis and long-run growth. *Journal of Political Economy*, vol. 99, pp.500-521.
- Reglas de operación del programa Oportunidades (2005). Consultado el 3 de junio del 2010.
<http://www.normateca.gob.mx/Archivos/REGLAS%20DE%20OPERACION%20DEL%20PROGRAMA%20DE%20DESARROLLO%20HUMANO%20OPORTUNIDADES%20PARA%20EL%20EJERCICIO%20FISCAL%202005.PDF>
- Rey, B. (1987). *El país que perdimos*. México: Siglo XXI Editores.
- Romer, D. (2002). *Macroeconomía Avanzada*. (2ª. Ed.). México D.F.: Mc Graw-Hill. (p.68).
- Sen, A. (1978). *Three notes of concept of poberty*, Documento de trabajo de investigación del Programa Mundial del Empleo, WEP22-239 ILO, Genova. pp.133.
- Sen, A. (1983). *Poor, relatively speaking*, Oxford Economic Papers. Vol. 35, p.133–134.
- Sen, A. (1989). *Concepto y medida de pobreza*, *Comercio Exterior*. vol. 42, núm. 23. 1989.
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom*. Harmondsworth, Gran Bretaña: Penguin, (p.11).
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice. A defense of pluralism and equality*, Basic Books, Nueva York. Versión en castellano: (1987) *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*, traducción H. Rubio, colección Política y Derecho, México: Ed. FCE.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la ignorancia*. México: FCE, p. 24.
- Walzer, M. (2001). *Las esferas de la justicia*. (2ª Edición) México: FCE, pp. 31-33.
- Wolff, R. (1981). *Para comprender a Rawls: una reconstrucción y una crítica de la teoría de la justicia*, México: FCE.

La educación moral en Japón

José Melitón Montiel Castillo

Resumen

En este trabajo denominado “La educación moral en Japón” se presentan algunas observaciones realizadas (entre los años 2006 y 2008) a partir de un trabajo de investigación encaminado a conocer las principales diferencias y semejanzas entre los estilos de enseñanza en el Japón y México. En este trabajo se plasman diversas experiencias relacionadas a la forma en la que se enseña la asignatura de Moral en la escuela primaria japonesa, esto con base a diversas visitas, observaciones y entrevistas realizadas en escuelas de dicho nivel de estudio.

En un primer momento se introduce al lector en un panorama general sobre el funcionamiento y características de la escuela primaria japonesa, inmediatamente después se describe con precisión el proceso a través del cual los docentes imparten esta asignatura y finalmente se ofrece al lector a manera de complemento algunas traducciones de lecturas incluidos en libros de texto de moral de educación primaria.

Conceptos clave: autocuidado, actualización magisterial, alfabetización nutricional, análisis de casos, clase de estudio, dilemas morales, discusión grupal, educación moral en Japón, estilo de enseñanza, infraestructura escolar, libro de moral, limpieza, Ninomiya, planeación, randoseru, reflexión – acción, unidad.

Introducción

Antes de iniciar la descripción de este trabajo de investigación realizado en distintas escuelas de Japón (entre el 2007 y 2008) para conocer los estilos de enseñanza utilizadas por los maestros para impartir sus clases de moral, me dispongo a dar una breve introducción de las características generales en estructura y funcionamiento de las escuelas primarias japonesas.

En Japón, al igual que en México, la enseñanza de educación primaria se cursa en seis años, sin embargo, el horario de clases inicia a partir de las 9 de la mañana y concluye alrededor de las 2 o 2:30 de la tarde. En algunos casos las clases inician a partir de las 8:40 am. Y se prolongan hasta las 4:30 o 5 p.m. debido a que los alumnos de 4º. 5º. y 6º. Grado permanecen después de clases integrados en clubes organizados por docentes y alumnos en las escuelas: fútbol, voleibol, béisbol, origami, computación, danza, ciencias, etc.

La mayoría de los salones tiene un promedio de 30 alumnos, a diferencia de México, en Japón los periodos para el estudio de cada asignatura se divide en clases que van de 45 a 50 minutos seguidos de pequeños periodos de descanso de 10 minutos. Existe un periodo largo o recreo de 30 minutos alrededor de las 11 a.m. Dentro del cual la mayoría de los estudiantes acuden a las canchas a divertirse o a distraerse con juegos diversos o en las instalaciones especialmente diseñadas para su esparcimiento.

En todas las escuelas japonesas existe un salón de maestros, los docentes ingresan a este espacio especialmente diseñado para ellos desde las 7 o 7:30 de la mañana, los escritorios de los maestros en dicho espacio están agrupados por grado de tal manera que los maestros tienen la oportunidad de ponerse de acuerdo y organizar su enseñanza en forma colectiva y colegiada.



Salón de maestros: “Trabajo colaborativo (equipo)”

La mayoría de las escuelas cuentan con amplios espacios de trabajo especializados que van desde cada una de las aulas hasta salón de música, de cocina, laboratorio, salón de usos múltiples, gimnasio, biblioteca, cancha deportiva e inclusive albercas. Es importante mencionar que en cada una de estas instalaciones se cuenta con rampas o áreas específicas que permiten el libre tránsito de alumnos con capacidades diferentes.

Los libros de texto son seleccionados por cada una de las escuelas y posteriormente, en caso de ser autorizados por el ministerio de educación en sus respectivos centros regionales se distribuyen a todos los alumnos, el costo de cada uno de estos libros es relativamente bajo, por lo que los padres son quienes aportan una cantidad al inicio de cursos destinada a la compra de dichos textos.



“Cancha deportiva (convivencia)”



“Área de zapatos (Limpieza)”

Las “amplias” áreas de recreación o esparcimiento de los alumnos japoneses cuentan con juegos diversos y áreas de atletismos que permiten a los estudiantes ejercitarse, relajarse o convivir con sus compañeros. Es importante mencionar que al finalizar cualquier periodo de descanso, los alumnos tienen la responsabilidad de colocar en el espacio correspondiente los juegos utilizados o de limpiar las áreas utilizadas. Antes de ingresar a la escuela los estudiantes deben cambiar de calzado (regularmente tenis o sandalias), esto se hace con el objetivo de mantener las instalaciones escolares en el mayor grado de limpieza posible y proteger los pisos.



Gimnasio de la escuela
(orden, limpieza, cuidado, responsabilidad)



Tipo de alimentación cotidiana
("Nutrición")

En las escuelas primarias japonesas los estudiantes reciben desde grados inferiores clases de nutrición y cocina saludable, aunado a esto, los estudiantes comen dentro de la escuela alimentos elaborados en la cocina escolar, regulada por el estado y con personal capacitado en la elaboración de dichos platillos. Es importante mencionar que se elaboran platillos especiales para aquellos alumnos con algún tipo de enfermedad o en el caso de algún tipo de alergia a algún ingrediente. Para hacer operativo este sistema de alimentación, los padres de familia están obligados a aportar a la institución una cantidad económica mensual cercana a los \$700 pesos (4000 yenes; equivalencia en moneda japonesa).



Biblioteca escolar ("Estudio-esfuerzo")



Cursos de actualización(Actualización, discusión, reflexión, co - aprendizaje)

Las bibliotecas japonesas cuentan con una gran variedad de textos y regularmente son administradas por la propia institución escolar o por personal especializado (bibliotecarios) pagados por el gobierno, en algunos casos, los propios padres de familia son quienes administran y llevan el control de estos espacios de aprendizaje. A diferencia de México, en Japón los profesores de educación primaria centran su capacitación (mensual) o curso de actualización, en el aprendizaje que pueden obtener de las fortalezas o debilidades de compañeros profesores que imparten clases modelo en un periodo de tiempo determinado, estas reuniones comúnmente conocidas como “clases modelo” o “clases de estudio” inician con la observación de distintas clases “modelo” en diversas instituciones de la región, posteriormente, los docentes se agrupan en un salón especial en donde analizan las fortalezas y debilidades del profesor en cuestión, ofrecen sugerencias y recomendaciones y también generan ideas o aportan estrategias basadas en la “improvisación” es decir lo que tal vez hubiera salido mejor con base a una determinada idea aplicada durante el desarrollo de la clase. Es importante mencionar que la planeación juega un papel trascendental antes de cualquier presentación, ya que esta misma es impresa y proporcionada a los participantes que observan una determinada clase.



Libro de moral (reflexión y acción).

La clase de moral es parte del programa de estudios de todas las escuelas primarias japonesas, para su impartición existe un libro de texto especialmente seleccionado y diseñado para cada grado, dicho libro está integrado por una gran cantidad de dilemas morales acordes a cada uno de los niveles o grados de estudio en los que se ha de utilizar. Desde el primer grado hasta el sexto grado los alumnos cursan la clase de moral en un promedio de 45 a 50 minutos a la semana, durante la enseñanza de esta, existen algunos rasgos característicos en la didáctica utilizada por la mayoría de los maestros:

- a) La enseñanza de moral es permanentemente impartida en un periodo de 45 a 50 minutos, una vez a la semana.
- b) Los maestros utilizan la lectura, reflexión y análisis de dilemas morales contenidos en el libro de texto de moral como eje principal para el desarrollo de la clase.
- c) El libro de educación moral incluye una serie de lecturas (fabulas, historias reales, dilemas morales) cuidadosamente seleccionadas dependiendo el grado escolar que cursan los alumnos.
- d) La mayoría de las lecturas de los libros de educación moral presentan a los alumnos una serie de situaciones o “dilemas morales” en las cuales los alumnos deben asumir una postura personal (juicio moral) ante dichas situaciones.
- e) La enseñanza de esta asignatura se centra en la participación activa de los alumnos, en la discusión y en la resolución permanente de cada una de las lecturas (dilemas morales) propuestas en el libro.
- f) La mayoría de los maestros generalmente permanecen monitoreando la sesión, siendo los propios alumnos quienes guían las discusiones y obtienen sus propias conclusiones.
- g) La mayoría de los maestros elabora una gran cantidad de material didáctico acorde a cada una de las lecturas seleccionadas, esto con la finalidad de despertar la curiosidad e interés del alumno.
- h) Las participaciones que los alumnos realizan son expresadas oralmente y en forma escrita durante el último periodo de la clase.

Es importante mencionar que la enseñanza de la moral no solo es remitida a la enseñanza sistemática dentro del aula, a continuación se presenta algunos aspectos que los profesores japoneses han implementado en sus escuelas con la finalidad de inculcar en sus alumnos valores y/o conceptos morales que son construidos en la mayoría de los casos desde la colectividad.



Mochila tradicional –Randoseru- (“Responsabilidad y respeto”)

En todas las escuelas de Japón los niños acuden con una mochila llamada “Randoseru”, dicha mochila es de piel (su precio oscila aproximadamente en los 3000 o 3500 pesos), y es usada tradicionalmente por la mayoría de los alumnos de Japón, la particularidad de llevar a la escuela esta mochila consiste en que es comprada desde el primer grado y los alumnos la portan hasta el último de los grados, mediante esta práctica los alumnos se hacen responsables de sus pertenencias. Es muy difícil encontrar alumnos (en grados superiores) que no posean la misma mochila recibida desde el primer grado.

“Cocina Escolar”



Pulcritud, nutrición, salud.

Todas las escuelas primarias que tuve la oportunidad de observar en Japón contaban con una cocina especialmente diseñada para elaborar con limpieza los alimentos de todos los alumnos y personal docente de la escuela. En estas cocinas regularmente trabajan tres o más personas adultas que se encargan de preparar los alimentos para los alumnos, el financiamiento de este sistema está a cargo del gobierno local de cada una de las regiones sin embargo los papás tienen la obligación de contribuir económicamente en cada uno de los meses que integran el ciclo escolar (en algunos casos algunos padres se niegan a pagar la aportación simbólica de los alimentos).



Trasladando los alimentos a cada una de las aulas (Disciplina, orden, trabajo en equipo).

Aproximadamente a las 12:15 los alumnos, organizados en equipos y con vestimenta apropiada (la higiene es un aspecto estimulado constantemente en los alumnos) se dirigen a la cocina, en este espacio reciben los alimentos previamente cocinados, seleccionados y organizados para cada uno de los grupos (en algunas ocasiones existen platillos que son preparados en forma separada dependiendo en caso de existir algún tipo de enfermedad o alergia expresado por los familiares de dicho alumno), posteriormente este pequeño grupo regresa al salón de clases, siguiendo una rutina aprendida desde el primer grado: el equipo en turno sirve los alimentos a cada uno de los alumnos que de igual manera están preparados y sentados por equipos para recibirlos.

Antes, durante y después de la ingesta de los alimentos los profesores recuerdan permanentemente a sus alumnos aspectos tales como: lavarse las manos y cepillarse los dientes después de comer, comer apropiadamente.



Alumnos sirviendo alimentos y recolectando trastes (“Trabajo en equipo”)

Cada uno de los alumnos permanece en su lugar hasta que la mayoría han terminado sus alimentos, antes y después de comer los alumnos dan una pequeña plegaria u agradecimiento por los alimentos. El proceso de recolección de trastes continua estando a cargo del equipo en turno, sin embargo, la mayoría de los alumnos cooperan con dicho equipo limpiando correctamente sus trastes, manejando adecuadamente los desecho orgánicos e inorgánicos y regresando tanto los trastes y la basura al área destinada para la recolección, todo esto con mucho respeto y en forma organizada.



Manejo la basura orgánica e inorgánica (“Conciencia ambiental”)

Al concluir el periodo de alimentación (generalmente de 30 minutos), los alumnos tienen un receso de 30 minutos antes de ingresar a la última de sus clases, durante este espacio de tiempo un equipo diferente de alumnos permanece en el salón para llevar a cabo el aseo, en Japón, son los propios alumnos quienes se encargan de realizar el aseo de su salón y de las áreas circundantes, no existe personal de intendencia, solo uno o dos personas encargados de mantenimiento; debido a la extensa dimensión de las escuelas este tipo de personal es indispensable, la única excepción son las áreas de los baños, estos espacios son aseados regularmente por el personal de mantenimiento.



Limpieza del salón de clases (“responsabilidad y trabajo en equipo”)

Generalmente durante el receso de 30 minutos establecido después de la ingesta de los alimentos, algunos alumnos integrados por equipos permanecen en el aula para realizar el aseo, este proceso es cotidiano y regularmente otro equipo continúa con el aseo a la semana siguiente.



Limpieza de áreas generales (“Trabajo colaborativo y respeto”)

Dentro de todos los salones de clases que observe pude contemplar fotografías o en algunos casos los dibujos con los rostros de los alumnos colocados alrededor del salón de clases, al preguntar sobre esta singular representación los maestros respondían que mediante esto pretendían dar un sentido de unidad y pertenencia a los alumnos de cada uno de los grados.



Dibujos y/o fotos de los alumnos (“Pertenencia al grupo”)

Lo anterior siempre estaba complementado por una frase elaborada grupalmente por los alumnos de un determinado grado, esta frase siempre permanece al frente del salón, colocada arriba del pizarrón, ya que dicha frase resume el ideal o la imagen que el grupo pretende proyectar, en algunos casos es remitida al esfuerzo para estudiar y en algunos otros a conceptos tales como la identificación grupal y cohesión como en el caso de un grupo de tercer grado en el cual los alumnos decidieron colocar la siguiente idea: “Uno para todos y todos para uno”.



Frase del grupo (“Identidad y unidad”)

En una ocasión tuve la oportunidad de observar como los alumnos de primer y segundo grado son enviados en grupo durante el regreso a clases, esto con la finalidad de protegerse y acompañarse durante el retorno a clases.



“Compañerismo y autocuidado”

Sin lugar a dudas dentro y fuera del aula, los alumnos son expuestos a varios tipos de aprendizajes tanto informativos como formativos, siendo la enseñanza de valores un eje articulador de todo el sistema de enseñanza japonés.

Conclusiones

Tomando en cuenta cada una de las experiencias vividas durante el proceso de observación de distintas clases de moral, llego a la conclusión de que a través de un sistema o programa de enseñanza basado en el análisis y reflexión de dilemas morales o estudios de casos, se puede llegar a impactar el nivel de conciencia moral de los estudiantes y consecuentemente favorecer desde el aula conductas convenientes o decisiones asertivas ante una situación problemática de índole moral.

También es importante mencionar que de nada serviría dicha metodología de enseñanza si no existe un complemento o un ambiente socialmente positivo en donde los estudiantes pueden crecer, aprender o moldear su conducta a través de ejemplos o conductas favorables por parte de los adultos (maestros y padres de familia o tutores).

Si bien es cierto, en México se han iniciado esfuerzos formales para mejorar el estilo de enseñanza de este tipo de temas en el aula, aun nos encontramos ante un situación de incertidumbre caracterizada por la improvisación durante el abordaje de temas de índole moral, o basada en la experiencia o estilo de enseñanza que un determinado docente puede ejercer ante la enseñanza de este tipo de asignaturas.

En el programa de estudios de nivel primaria en México, se da una prioridad elevada al manejo de contenidos de índole cívico, sin embargo los libros de texto distan mucho de promover una actitud de reflexión, discusión y sobre todo de promoción congruente de valores ya que regularmente se quedan en un nivel conceptual en donde el dominio de ciertos temas, o conceptos, no necesariamente se les vincula a la vida cotidiana.

Creo que la conducta o personalidad moral de muchos de nuestros estudiantes mejoraría considerablemente si en nuestras escuelas tuviéramos la oportunidad de destinar un periodo de análisis y reflexión de este tipo de temas (aproximadamente 45 minutos a la semana) y también si el cuerpo docente de una determinada escuela, en coordinación pudiera generar ambientes de aprendizaje en los cuales los estudiantes

tuvieran la oportunidad de experimentar valores. El estudio y resolución periódica de dilemas morales podría convertirse en un buen instrumento para favorecer el desarrollo moral y la autonomía moral de nuestros estudiantes y también podría convertirse en un buen pilar para poder llegar a ser una sociedad “Más Justa”.

Un ejemplo de educación bilingüe: la Comunidad Valenciana

Lorena Rivera Galán

Resumen

El siguiente trabajo versa sobre el sistema educativo en la Comunidad Valenciana, situada al este de España. Para ello, en primer lugar se presentan las particularidades históricas, sociológicas y culturales que permiten entender el marco legal en el que se basa la educación bilingüe obligatoria en la Educación Primaria y Secundaria, la cual se aplica en tres Programas de Educación Bilingüe: el Programa de Inmersión Lingüística, el Programa de Incorporación Progresiva y el Programa de Educación en Valenciano. Así mismo, se hace una breve presentación del uso y conocimiento de la lengua valenciana y una incursión en la educación universitaria en valenciano.

Introducción

Es un error común pensar que en España el único idioma que se habla es el español. La realidad lingüística de país es mucho más compleja y atractiva. Existen cuatro lenguas oficiales: el español, el catalán, el euskera y el gallego. Es decir, seis de las diecisiete comunidades autónomas tienen además, junto al español, otra lengua cooficial. De tal forma que, el bilingüismo existe en distintos grados y en distintas situaciones comunicativas.

Todas las lenguas habladas en España, excepto el euskera, pertenecen al subgrupo de lenguas ibero-románicas de las lenguas romances, dentro de las familias indoeuropeas. Se distribuyen de esta manera: el español es el único idioma oficial de todo el país y la única lengua hablada en Asturias, Cantabria, La Rioja, Aragón, Castilla y León, Comunidad de Madrid, Castilla La Mancha, Extremadura, Andalucía, Canarias, región de Murcia, Ceuta, Melilla, la mayor parte de Navarra y las comarcas del interior de la

Comunidad Valenciana. El gallego es cooficial en Galicia; el euskera es cooficial con el español en el País Vasco o Euskadi así como en el tercio norte de la Comunidad Foral de Navarra y, por último, el catalán, que es la lengua de estudio de este artículo, se ubica en Cataluña, Islas Baleares y en la zona costera de la Comunidad Valenciana.

El catalán hablado en la Comunidad Valenciana pertenece a la variedad dialéctica del catalán occidental y se denomina de forma tradicional y oficial como valenciano. Durante el siglo XX, la consideración del valenciano como lengua distinta del catalán o – por otra parte– como variedad del catalán, ha dado lugar a un debate conocido como conflicto lingüístico valenciano y responde a manipulaciones políticas de índole nacionalista.

Como veremos más adelante, en la Comunidad Valenciana se distinguen dos zonas lingüísticas: una monolingüe castellana (que representa un 25% de la superficie regional y donde vive el 13% de la población) y otra bilingüe valenciano/español (75% de la superficie, 87% de la población).

El español es la lengua predominante en el área metropolitana de Valencia, el área metropolitana de Alicante-Elche y en el área metropolitana de Castellón de la Plana, mientras que el valenciano es predominante en el norte de la provincia de Alicante, el sur de la de Valencia y gran parte de la provincia de Castellón.

Por lo tanto, para poder comprender el sistema educativo valenciano, es necesario, en primer lugar atender a sus características históricas, culturales, demográficas y políticas. Es por este motivo, que antes de entrar en materia, para poder entender el porqué de una educación bilingüe, incluso, plurilingüe, se explica brevemente la historia de la Comunidad Valenciana y el uso del valenciano así como su demografía.

Consideraciones previas

En la Comunidad Valenciana, el idioma valenciano ha tenido diferentes consideraciones sociales y actitudinales a lo largo de la historia. En la gran parte de la Edad Media y de la Moderna se puede hablar de un uso normal de la lengua, a nivel oral y escrito, (esto queda asentado en el Archivo del Reino de Valencia); no obstante, con el reinado de Felipe V y tras la promulgación del Decreto de Nueva Planta en 1707, el uso del valenciano se reduce a la oralidad. Esto es así hasta mediados del siglo XIX, con la *Reinaixença* —movimiento cultural nacido en Cataluña— que se le permite al valenciano alcanzar el nivel literario y consideración social.

No es hasta finales de los años 60 y comienzos de los años 70 del s. XX que el valenciano retoma el prestigio y la consideración pasada siendo utilizada como instrumento de aprendizaje. El valenciano como lengua había estado prohibida durante la dictadura del general Francisco Franco, lo cual provocó una minorización de la lengua que era vista como una lengua propia de las zonas rurales. A pesar de esto, la Real Academia de la Cultura Valenciana y Lo Rat Penat fueron entidades que se esforzaron por recuperar el valenciano y la cultura valenciana.

Con la Constitución Española de 1978 se genera el marco legal necesario para la elaboración y aprobación de los estatutos de autonomía de cada comunidad autónoma. El Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana data de 1982 y declara el valenciano y el español idiomas oficiales de la Comunidad. En 1983, la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano regulará el uso social del valenciano y su incorporación en el sistema educativo valenciano.

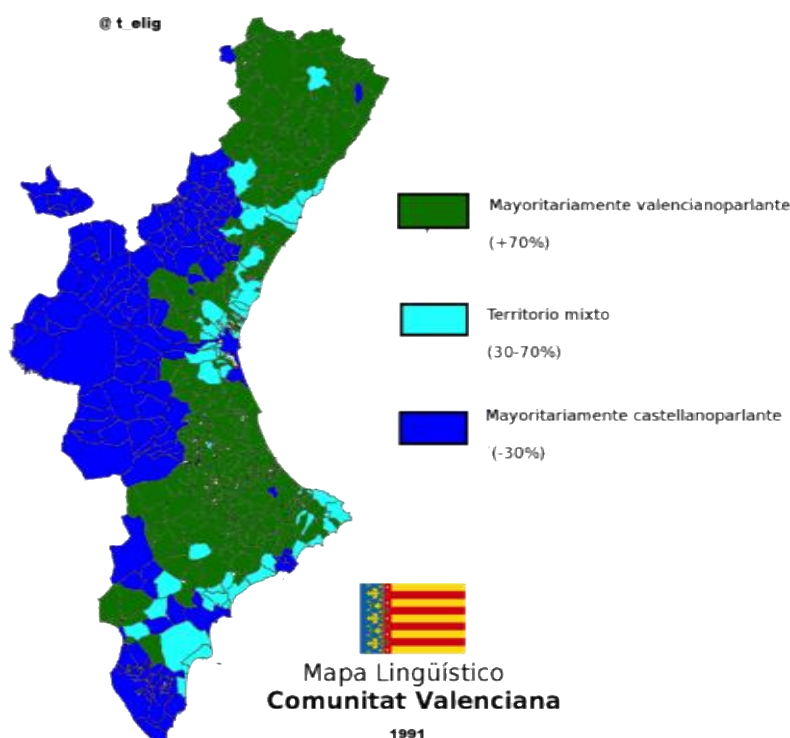
Es por esto que la educación del valenciano de forma reglada es relativamente reciente a pesar de la antigüedad de la lengua y se ha dificultado la difusión de un estándar socialmente aceptado, puesto que existía un gran desconocimiento de la lengua escrita y un gran número de variedades orales. Esta falta de unificación idiomática se ha aprovechado en innumerables ocasiones con fines políticos agravando más aún la situación.

Actualmente este problema está resuelto debido a la creación de la Academia Valenciana de la Lengua, organismo que dictamina y ordena en materia lingüística.

Lo más característico del bilingüismo en la Comunidad Valenciana es que no se ha marginado ninguna de las dos lenguas, el valenciano no se ha impuesto y se pretende el conocimiento y uso de ambas lenguas.

El reconocimiento del valenciano como lengua oficial supone, además, que sea una lengua de relación y de comunicación entre los individuos y la Administración.

La Comunidad Valenciana: características sociodemográficas



La Comunidad Autónoma Valenciana tiene una extensión aproximada de 23.305 kilómetros cuadrados, divididos en tres provincias: Castellón, Valencia y Alicante. La capital es Valencia. La Comunidad Valenciana tiene una población aproximada de 5.129. 000 de personas (2012) con una distribución lingüística muy peculiar que responde a razones históricas que justifican dos zonas bien diferenciadas.

La mayor parte de las comarcas del interior es mayoritariamente monolingüe castellanohablante mientras que la costa es bilingüe en donde conviven el español y el valenciano. Esto es debido a la Reconquista y a la colonización por pobladores de diferentes zonas de la Corona de Aragón: los aragoneses se ubicaron en el interior mientras los catalanes en la costa.

Con la unión de la Corona de Aragón y la de Castilla, el antiguo Reino de Valencia entró en retroceso (s. XV). Como ya se comentó anteriormente, la lengua valenciana fue abandonada por las clases medias, en especial por la promulgación de los Decretos de Nueva Planta en el s. XVIII que abolían en las leyes e instituciones del Reino de Valencia, Reino de Aragón, Principado de Cataluña y Reino de Mallorca.

En el siglo XIX, este proceso se vería intensificado por la presión de la burguesía y con la dictadura franquista en el s. XX, donde se extendió el sistema educativo obligatorio en español, los medios de comunicación únicamente en español y el cambio de una sociedad agrícola a una industrial, se agudizaría la pérdida del valenciano hasta llegar a un proceso de auto-odio¹⁹ (Ninyoles, 1969).

Conocimiento y uso del valenciano

En cuanto al conocimiento y uso de las lenguas, conviene precisar que el conocimiento y uso del español no presenta ninguna dificultad en la Comunidad Valenciana; incluso, se puede afirmar que todos los valencianos comprenden el español y se expresan en él sin dificultades.

Según una encuesta realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas en 2005 a 1595 personas, el 12,4% no conoce el valenciano, el 40,6% conoce el valenciano pero utiliza el español, el 33,5% utiliza indistintamente las dos lenguas, sólo el 3,3% utiliza el valenciano en casa, pero el español en la calle y el trabajo y un 10,2% utiliza el valenciano en la escritura, en el trabajo, en la calle y en la casa.

¹⁹ Rechazo ante características que el individuo sabe que le son propias, pero que, al mismo tiempo, niega y rechaza compartir siquiera esas características que siente como estigmatizadas.

En esa misma encuesta, se manifiesta que el 36,6% aprendió la lengua en casa con sus padres, el 21,4% en la escuela como asignatura, el 2,4% como lengua básica, el 4,9% fuera de la escuela y al acabar la formación básica y el 34,1% no lo ha estudiado (un 0.6% no respondió).

Sistema educativo bilingüe valenciano

La introducción del valenciano en la educación así como una educación bilingüe en la Comunidad Valenciana van de la mano con la promulgación de l'Estatut d'Autonomia de la Comunidad Valenciana y la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià.

Dicen así:

És de competència plena de la Generalitat Valenciana la regulació i administració de l'ensenyament en tota la seua extensió, nivells i graus, modalitats i especialitats, en l'àmbit de les seues competències, sense perjudici del que disposen l'article 27 de la Constitució i les Lleis Orgàniques [...]

De esta forma, todas las normas legales referidas al bilingüismo son ejecutadas y elaboradas por la el Gobierno autonómico. El Estatuto de Autonomía regula los posibles problemas que pueda suponer el bilingüismo territorial valenciano. Asimismo, la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano diferencia los territorios valencianos históricamente catalanohablantes de los territorios históricamente castellanohablantes; en los territorios de predominio lingüístico valenciano que establece la ley existen en la actualidad tres tipos de programas educativos bilingües para las etapas de educación infantil y de educación primaria: el Programa de Inmersión Lingüística (PIL), el Programa de Enseñanza en Valenciano (PEV) y el Programa de Incorporación Progresiva (PIP).

Estos programas tienen como objetivo conseguir un dominio equilibrado de ambas lenguas y tienen su continuidad en la etapa secundaria con el PEV y en el PIP de forma voluntaria. Están formados por una serie de estrategias didácticas y organizativas basadas en la realidad sociolingüística y psicolingüística para conseguir sus objetivos.

Se articulan en torno a los siguientes factores:

- El ámbito curricular: uso vehicular de ambas lenguas.
- El ámbito de uso social, administrativo y académico de las lenguas del centro educativo, teniendo en cuenta las consecuencias en el ámbito organizativo del mismo que dichos factores conllevan.

Los programas han sido clasificados según tres variables:

- a) El territorio
- b) La lengua base de aprendizaje
- c) La lengua habitual de los alumnos

En cuanto a la territorialidad, como ya se ha dicho anteriormente, los municipios de predominio lingüístico español, que figuran en el artículo 36 de la Ley 4/83 de Uso y Enseñanza del Valenciano, y los de predominio lingüístico valenciano declarados en el artículo 35 de la misma ley.

En los municipios de predominio lingüístico español se da el valenciano como área. Voluntariamente, los centros educativos de esta zona pueden adoptar algunos programas establecidos para la zona valencianohablante.

Para la zona de predominio lingüístico valenciano se han previsto los siguientes Programas de Educación Bilingüe:

- a) Programa de Enseñanza en Valenciano (PEV)
- b) Programa de Inmersión Lingüística (PIL)
- c) Programa de Incorporación Progresiva del Valenciano (PIP)

Los tres programas de educación bilingüe articulan todo un conjunto de elementos curriculares, metodológicos y organizativos de cara a la consecución de los objetivos

especificados tanto en la LUEV como en la Ley Orgánica de Educación y en los Decretos de currículo de la Comunidad.

a) Programa de Enseñanza en Valenciano:

En la etapa de Infantil y Primaria, el Programa de Enseñanza en Valenciano está pensado para niños y niñas valencianohablantes o que viven en entornos valencianohablantes como ya determina la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano.

El idioma que se utiliza desde el inicio de la escolarización es el valenciano, con una introducción del español, a nivel oral, también desde el primer momento. De esta forma, se pretende favorecer que los estudiantes comiencen a desarrollar un dominio formal del valenciano, y al mismo tiempo, puedan adquirir un dominio equilibrado del castellano, alcanzando los objetivos previstos en los decretos del currículum.

Únicamente en la etapa primaria, y según los resultados de las distintas evaluaciones, los centros docentes tienen la opción de ir incrementando el número de áreas impartidas en español, garantizando el dominio equilibrado de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana.

Los centros de las poblaciones de predominio lingüístico castellano que figuran en el artículo 36 de la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano y que quieran incorporarse a uno de estos programas educativos, deberán partir de la voluntad previamente manifestada por los padres/madres o tutores y de las posibilidades organizativas de los centros.

b) Programa de Inmersión Lingüística (PIL)

En la etapa de Infantil y Primaria, el Programa de Inmersión Lingüística está pensado para niños y niñas no valencianohablantes o que viven en entornos donde el valenciano no es la lengua mayoritaria de comunicación.

El programa está pensado para que, a partir de la voluntad manifestada por los padres/madres o tutores, los estudiantes puedan adquirir una competencia lingüística en la lengua que no les es habitual. Este programa parte del respeto hacia la lengua propia del alumno. En todo momento se respeta la expresión espontánea del alumnado. En el Programa de Inmersión Lingüística, el español, como área y como lengua de instrucción, se incorpora a partir del primer o segundo ciclo de Primaria, según el contexto sociolingüístico del centro. El español recibe un tratamiento cada vez más sistemático, de manera que los alumnos y las alumnas alcanzan un dominio formal.

c) Programa de Incorporación Progresiva (PIP)

En el Programa de Incorporación Progresiva la lengua base del programa es el español. Durante la etapa de Infantil, se introduce el valenciano a nivel oral, de manera que los alumnos y las alumnas entren en contacto con la otra lengua oficial, que no les es habitual. Esto favorece un dominio cada vez más formal del valenciano, alcanzando los objetivos previstos en el currículum para las dos lenguas oficiales.

A partir de la Etapa Primaria, el PIP supone la introducción de la asignatura de valenciano: Lengua y Literatura desde el 1º de primaria, y como mínimo, la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural desde 3º de primaria, impartidas en valenciano.

El programa de Incorporación Progresiva en la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) ha de garantizar la continuidad de lo aplicado en la Educación Primaria. A través de una metodología adecuada que prevé la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares a través de una segunda lengua, se garantiza no sólo el dominio de los contenidos curriculares, sino también la competencia lingüística en la segunda lengua.

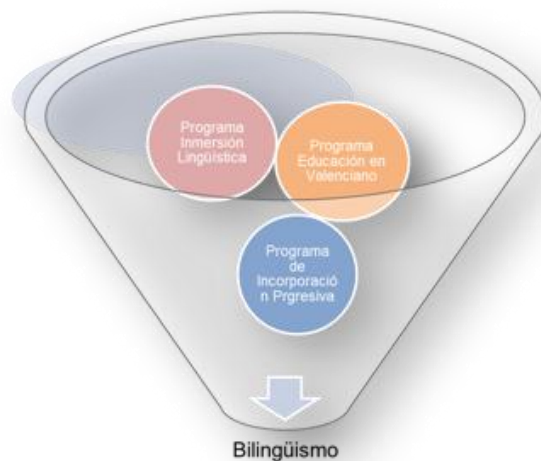
En los centros en los que se aplique algún PEB, todo el material escolar de las áreas que utilicen el valenciano como lengua vehicular estará en valenciano, al igual que

estarán en castellano los libros de texto y el material correspondiente de las áreas donde se emplee esta lengua vehicular.

Además, en la Comunidad Valenciana, atendiendo a la Orden de 30 de junio de 1989 (DOGV núm. 3.258, de 14 de julio de 1998), se permite que cualquier centro incorpore desde el primer curso de Educación Primaria la enseñanza de una lengua extranjera y su uso vehicular.

Aquellos centros que deseen incorporar una lengua extranjera en edades tempranas tienen que elaborar un Diseño Particular del Programa en el que se defina y concrete la metodología que se utilizará en la enseñanza de cada lengua del currículo así como para su uso como lenguas de instrucción, entre otros conceptos; ya que la aplicación de esos programas depende de la voluntariedad de las familias y la elección del programa por parte de los padres o tutores.

Según datos de la Conselleria, ha habido una evolución positiva de los programas de educación bilingüe, ya que entre los cursos 95-96 y 06-07, se ha pasado de 559 centros que aplican programas en valenciano en Educación Infantil y Primaria a 724. En Educación Secundaria, se ha pasado de 99 centros a 289. En cuanto a los grupos, en Infantil y Primaria se han duplicado (de 63.790 a 122.241) y en Secundaria de 10.487 a 47.612).



También el número de centros que aplican programas plurilingües —entendiendo estos como aquellos centros que incorporan una lengua extranjera desde Primero de Primaria— han aumentado considerablemente desde su implementación en el curso académico 98-99 hasta el 2005-2006, ya que han pasado de 50 a 274 centros.

Para garantizar que el alumnado que asiste a estos programas reciba una educación bilingüe de calidad, la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte ha organizado cursos de formación para el profesorado.

Estos cursos se pueden clasificar en dos grupos:

- 1) Cursos específicos de mejora de la competencia en valenciano del profesorado y sobre metodología para la enseñanza de lenguas. Según los datos proporcionados por la Conselleria, desde el año 1995-96 hasta el curso 2005-06, se han impartido 1.971 cursos en los que han participado 28.556 profesores.
- 2) Cursos del Plan de Formación Lingüística para el profesorado. Estos están diseñados para obtener la titulación necesaria para impartir clases en valenciano. De estos planes se han beneficiado 51.586 docentes en 1.871 cursos desde 1995-96 hasta 2005-06.

Se puede decir, pues, que la Administración educativa está comprometida en el desarrollo de los instrumentos necesarios para alcanzar la máxima calidad en el sistema educativo valenciano aunque todavía es un tanto precario todo lo relacionado con las metodologías de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, con la formación del profesorado y con la integración del alumnado inmigrante, se puede hablar de logros:

- 1) Según evaluaciones realizadas por la Conselleria y por organismos externos, los escolares valencianos obtienen, en conocimiento de la lengua española un nivel similar a los estudiantes del resto de España independientemente del Programa de Educación Bilingüe al que estuviera adscritos.

- 2) Los resultados en lengua valenciana y extranjera son satisfactorios (Agustí Pérez Folqués), aunque los resultados pueden ser mejorables.
- 3) El nivel en las áreas no lingüísticas es similar al resto de estudiantes españoles.

Con el Programa de Educación Bilingüe y la formación de los profesores, además, se responde adecuadamente a los Estatutos, respetando y protegiendo el valenciano como lengua propia de la Comunidad Valenciana; se constata que el alumnado no pierde el dominio del español por estudiar en valenciano; se cumple con los objetivos del Consejo de Europa sobre la diversidad lingüística y cultural y se extiende el uso escrito del valenciano; hecho vital para la recuperación del uso normal de la lengua.

Hasta el momento, nos hemos centrado en la enseñanza del valenciano en los niveles primarios y secundarios de la educación. Según el estudio «El Valenciano en la Universidad. Evolución del curso 2001/2002 al 2004/2005», realizado por Maties Segura Sabater de la Universidad Jaume I (UJI) de Castellón, que en el cual examina a todas las universidades de la Comunidad Valenciana (cinco), se afirma lo siguiente:

- a. Atendiendo a los estudios realizados por los servicios lingüísticos de cada universidad en 2005, el 87,60% del alumnado entiende el valenciano, el 82,37% lo lee, el 72,20% lo escribe y el 73,64% lo habla. No obstante, analizando cada universidad de forma particular, las diferencias son notables (entre 15 y 20 puntos) según nos desplazemos de norte a sur de la Comunidad. Por ejemplo, en la UJI de Castellón —al norte de la Comunidad— leen en valenciano el 92,59% de los estudiantes mientras que los estudiantes de la Universidad Miguel Hernández (UMH) de Elche —al sur—.
- b. En la UJI, un 30% de los estudiantes demandan la educación en valenciano, mientras que en la UMH, sólo el 5%. La media de las cinco universidades, en cuanto a demanda de docencia en valenciano, es del 15,75%. El 70% solicita la docencia en español y un 13,25% confiesa que le es indiferente, el 1% restante no respondió. Esto demuestra que hay una caída en los estudios superiores en la demanda de clases en valenciano.

- c. Teniendo en cuenta lo anterior, el porcentaje de créditos²⁰ impartidos en valenciano, fluctúa. En la UMH es un 0%, mientras que en la Universidad de Valencia-Estudio General (UV-EG) —zona centro— es del 26%. La media de todas las universidades es del 11,2%.
- d. Para seleccionar al profesorado, no se tiene en cuenta el idioma. Únicamente tres universidades exigen el valenciano para impartir la docencia: UV-EG, UJI, y la Universidad de Alicante (UA). Los docentes que imparten cátedra en valenciano representan en cada universidad los siguientes porcentajes: 18%, 2,3% y el 7,3%, respectivamente.

Además, el Área de Política Lingüística, promociona el uso del valenciano como principal seña de identidad y para ello forma a los funcionarios que trabajan en las administraciones públicas creando nuevas herramientas para la enseñanza y aprendizaje del valenciano (fuente: Secretaría Autonómica de Cultura y Política Lingüística).

Las actividades que se han llevado a cabo con este propósito son:

- La campaña de promoción “En valencià naturalment”, enfocada en el sector de hostelería y con el Consejo de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación.
- Se han impartido 485 cursos de valenciano para el personal de la Generalitat y de la Administración del Estado en los que han participado 12.831 personas. Se han impartido en los municipios por parte de los ayuntamientos 649 cursos, en los que han participado 12.963 personas adultas.
- Se ha distribuido 30.000 copias de una aplicación informática para aprender valenciano y rumano²¹.
- Se han concedido ayudas a 997 asociaciones por un importe total de 600.000 €.
- Se han subvencionado el doblaje de 36 producciones audiovisuales con 40.000 € y la traducción de 23 obras literarias del valenciano a otras lenguas y de otras lenguas al valenciano.

²⁰ Un crédito equivale a 25 y 30 horas de trabajo en las que se deben adquirir las competencias del curso: clases, trabajos, actividades, visitas. El sistema está centrado en el alumnado; no en el profesor.

²¹ En la Comunidad Valenciana la mayoría de migrantes son de origen rumano.

- Se han distribuido 30.000 copias del Salt 3.0 —corrector y traductor del valenciano al español e inversa—. Sumando el número de copias de las anteriores versiones (Salt 1.0 y Salt 2.0) la cifra alcanza las 250.000 copias.
- Se han realizado 44.000 matrículas para los exámenes de la Junta Calificadora de Conocimientos del Valenciano durante el primer periodo de 2006.
- Con motivo de la *America's Cup*, se editaron 25.000 guías de conversación inglés-valenciano.
- Se han realizado convocatorias de premios y subvenciones al estudio e investigación del valenciano, además de ayudas a la promoción del valenciano para ayuntamientos, empresas y comercios y para asociaciones sin finalidad de lucro.

Conclusiones:

El sistema educativo valenciano responde a las particularidades históricas, sociales y demográficas que definen a esta Comunidad. Para conseguir que el uso del valenciano sea normal son necesarias políticas de discriminación positiva por parte de la Administración porque la sociedad, por cuestiones de economía lingüística, tiende a utilizar la lengua predominante, creando situaciones de diglosia y lenguas minoritarias.

Mostrando respeto hacia la Constitución Española y a su Estatuto de Autonomía, así como con el ordenamiento del Consejo de Europa, se proporciona un modelo educativo que forma ciudadanos plurilingües y multiculturales ya que el sistema educativo valenciano está diseñado para formar ciudadanos que dominen las dos lenguas oficiales y que lleguen a dominar una lengua extranjera (en la educación primaria) o dos lenguas extranjeras (en la educación Secundaria) mediante su Plan de Educación Bilingüe y el Plan de Educación Plurilingüe.

Por desgracia, la Educación Superior en valenciano todavía no está reglada a pesar de ser una lengua co-oficial y de existir demanda. Únicamente tres de las cinco universidades cuentan docentes capacitados en lengua valenciana y lo exigen como requisito para opositar la plaza, por lo cual es aquí donde deberían centrarse los esfuerzos de la Administración.

Aunque todavía queda mucho camino por recorrer en materia de metodología y extensión en cuanto a la educación superior, son notables los esfuerzos por devolver a la lengua su estatus de normalidad y proporcionar una situación de bilingüismo donde ninguna lengua resulte minorizada o discriminada, por lo tanto, sus hablantes están respaldados por la ley que les garantiza una educación de calidad en su lengua materna.

Bibliografía

- Alighiero, M. M. (1976). México: Siglo XXI.
- Bazant, M. (1993). *La popularidad del magisterio*. México: El Colegio de México.
- Bolaños Martínez, R. (1981). *Los orígenes de la Educación Pública en México*. México: FCE-SEP.
- Guzmán, J. T. (1974). *Revisión de actividades del sistema educativo nacional durante el sexenio 1958-1970*. México: Gernika.
- Larroyo, F. (1986). *El proceso del neohumanismo*. México: Porrúa.
- Lira, A. (1984). *Las opciones políticas en el Estado liberal mexicano, 1853-1910*. México.: Porrúa.
- Meneses, E. (1983). *Los modelos europeos de la educación nacional*. México: Porrúa.
- Roett, R. (1991). *Las alternativas estratégicas de México en un cambiante sistema mundial: Cuatro opciones, cuatro ironías* . México: Siglo XXI.
- Tenti, E. (1999). *Ideología y política educativa del liberalismo en el poder*. México: Pax.
- Vásquez de Knauth, J. (1992). *La república restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva*. México.: Colegio de México.
- Vera, R. (1991). *Reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976*. México: SEP Nueva Imagen.

El papel del empowerment desde una perspectiva de la administración educativa

Raúl Manuel Arano Chávez

Resumen

En los últimos años nos encontramos con el surgimiento de nuevos conceptos que pueden ayudar a las organizaciones a administrar de una mejor forma sus procesos y sobre todo a su personal, nos referimos a lo que se le conoce como empowerment.

Al poner en práctica este concepto, los miembros de la organización se sienten parte importante ya que no solo son simples colaboradores, sino que se les da atribuciones de tomadores de decisiones, esto les permitirá desarrollar mejor sus habilidades y competencias que se requieren para hacer su trabajo.

Así mismo el empowerment hay que asociarlo con la creación de entornos que fomenten, un elevado rendimiento que permita tener mejores resultados en la calidad del producto final, en este caso es el reflejo que pueda darse entre el directivo, docente y alumno

De esta forma en este capítulo lo que se pretende es explicar como el empowerment desde el punto de vista de la educación, puede hacer que los individuos trabajen mejor conjuntamente y con mayor satisfacción personal.

Palabras clave: **Empowerment, educación y trabajo en equipo.**

Introducción

Hoy día las organizaciones empresariales, no lucrativas y las instituciones educativas, se enfrentan a continuos cambios que afectan sus entornos de trabajo como son los aspectos económicos, la alta competitividad, la globalización, las tecnologías, nuevos competidores entre otras. Las empresas u organizaciones deben de adaptarse de manera vertiginosa a todos estos cambios, que les permitan mantenerse en el mercado.

Por lo anterior una de las estrategias que ayudará a las organizaciones a que realicen sus actividades mediante una forma de liderazgo compartido, es el empowerment, que le concederá resaltar más lo que en la actualidad es lo máspreciado de una organización, nos referimos al capital humano.

El empowerment trae como consecuencia dar a los empleados de la organización mayor facilidad para la toma de decisiones y sobretodo sintiéndose parte de un equipo de trabajo en donde todos son importantes y donde se provoca un alto compromiso con el cliente, con su trabajo y con el propio empleado.

Lo complejo de administrar organizaciones es el recurso humano, ya que se debe de tener la responsabilidad de iniciar acciones que hagan posible que los individuos aporten su mejor esfuerzo para los objetivos de la institución, es parte fundamental de los entes que fungen como administradores de empresas.

La importancia de la Administración

Desde que el hombre comenzó a formar grupos para lograr sus metas, que sin la ayuda de otro ser humano no hubiese podido alcanzar, la administración hace su aparición con el fin de garantizar la coordinación de los esfuerzos individuales.

A medida que la misma sociedad ha puesto en práctica para cualquier actividad que realiza el ser humano, teniendo como objetivo hacer las cosas bien y de manera

organizada, la tarea de administrar ha aumentado considerablemente su importancia, dándole mayor relevancia al trabajo que en el día a día realiza un administrador.

Entendiendo que la principal labor de cada administrador es lograr establecer y mantener en el medio ambiente que los rodea, un equipo de personas que deben de ser guiadas a lograr de manera eficaz y eficiente, junto con la obtención de metas colectivas que la institución u organización se ha establecido.

La administración es parte fundamental para cualquier tipo de organización, así como se pone en práctica en cualquier nivel jerárquico, es un trabajo conjunto de todos los miembros que conforman la empresa, así diversos autores definen a la administración a continuación se detalla:

Para Stoner (1996) es el “proceso de planificación, organización, dirección y control de trabajo de los miembros de la organización y de usar los recursos disponibles de la organización para alcanzar las metas establecidas”.

De este modo Luthans (1990) define a la Administración como “una fuerza dominante en todos los aspectos de la sociedad moderna”. Sin embargo para Koontz y Weihrich (1994) es el proceso de diseñar y mantener un ambiente en el que las personas, trabajando en grupo alcancen con eficiencia las metas seleccionadas.

Así definimos desde otro punto de vista que la administración es el proceso para lograr que otras personas hagan lo que una persona desea de manera eficaz y eficiente con un objetivo propio.

Como administradores, las personas realizan distintas funciones como lo es la planeación, organización, integración de personal, dirección estratégica y control. Con las llamadas empresas inteligentes se focaliza ahora el factor humano como un elemento de mayor relevancia para llevar a cabo las actividades que este realiza dentro

de la organización, considerando al recurso humano como parte del desarrollo de la empresa y reconociendo que sin él, no es posible lograr las metas establecidas.

Para Demicheili (2008) las organizaciones que aprenden a aprender se transforman en organizaciones inteligentes, es decir instituciones que permiten que sus elementos aprendan permanentemente y que mediante sus aprendizajes se adapten a los constantes cambios de los entornos sociales de los que forman parte.

Consideramos que una de las áreas más importante y de mayor relevancia en el ser humano, es quizá la de administrar, haciendo posible que los individuos den su mejor esfuerzo para el objetivo del grupo.

La Administración vista desde el Empowerment

En la administración hay teorías, principios e inclusive herramientas, que si bien algunas pasan de moda y otras llegan para quedarse, es el caso del empowerment entendido como la práctica de una empresa o institución que considera a sus empleados como colaboradores y que todos ellos pueden participar como tomadores de decisiones, dando como resultado un compromiso mayor con la organización a la que pertenecen.

Para Dessler (2001) el empowerment son los equipos de trabajo que usan la toma de decisiones por consenso para elegir a los miembros de su propio equipo, resolver problemas relacionados con el trabajo y programar sus ratos de descanso.

Así también Pinderhuges (1983) describe al empowerment como el fenómeno sistemático paradójico que funciona en muchos niveles en cada una de las áreas de funcionamiento e interacción del ser humano.

De este modo Murrell y Meredith (2002) describen al empowerment como una influencia mutua, en la distribución creativa de poder y en una responsabilidad

compartida; es vital y energético, global, participativo y duradero; permite al individuo utilizar su talento y sus capacidades, fomenta la consecución, invierte en el aprendizaje, revela el espíritu de una organización y crea relaciones eficaces; informa, orienta, asesora, sirve, genera y libera. En una organización en donde se aplique este concepto los directivos están convencidos de que el liderazgo deriva de todos sus empleados, no de un grupo selecto; son conscientes de que la compañía tendrá más probabilidades de triunfar si los empleados disponen de las herramientas, formación y autoridad indispensables para hacer mejor su trabajo.

De esta forma definimos al empowerment como una técnica o herramienta que puede ser utilizada en una organización por todos sus trabajadores, con el fin de que participen en la toma de decisiones, provocando en ellos un mayor compromiso en la administración de la empresa de la cual forman parte.

Ventajas en la administración al usar el Empowerment

En una empresa en el que todos los días y en cada momento se practica la administración acompañada de empowerment, tiene las siguientes ventajas:

- El liderazgo cambia según los conocimientos y capacidades requeridos por la tarea que se está llevando a cabo.
- El equipo de trabajo se siente motivado, ya que se involucran todos en la toma de decisiones.
- Se aumenta en los miembros de la empresa el desarrollo de la creatividad, así como la innovación.
- Por el sentido del empowerment les otorga a los empleados autoconfianza.

- En el ambiente del empowerment los directivos o líderes adoptan más el papel de facilitadores que de controladores.
- Fomenta en el equipo de trabajo el generar ideas que ayuden a la empresa y al área en general.
- Los trabajadores y el directivo esperan encontrar respuestas juntas.
- El equipo de trabajo que aplica el empowerment le provoca tener más control sobre sus trabajos y su entorno
- Aumenta la solución de problemas

Desventajas en la administración al usar el Empowerment

- Si no se tiene la madurez de los elementos sobre el grado de compromiso, podrá suceder que el empowerment no de resultado.
- Los elementos de la organización están más acostumbrados a recibir que a dar órdenes.
- Debe de considerar en los recurso humano un alto grado de compromiso.
- Si no se tiene bien claro la visión y estrategia de la empresa es muy probable que el empowerment no de resultados.
- Es muy loable que los elementos de la empresa compartan sus conocimientos y experiencia, sino se tiene este principio no se tendrá un buen resultado.

Niveles del empowerment

Para Terry Wilson (2000) las funciones de la organización están relacionadas con los cuatro niveles del empowerment. Las características más importantes es que deben de llevarse a cabo de manera eficaz si una empresa quiere sobrevivir para ello se describe lo siguiente:

- a) Nivel 1: El trabajo**
- b) Nivel 2: El Lugar de trabajo**
- c) Nivel 3: La unidad**
- d) Nivel 4: La empresa**

En el nivel 1 de empowerment se muestra cómo el trabajo se expande ya que el empleado toma una proporción de las tareas de organización, coordinación y control, tareas que llevan a cabo con anterioridad los supervisores. Con este cambio los supervisores pasaran más tiempo planificando hacia el futuro.

El siguiente nivel describe que los individuos y los equipos de los que forman parte tienen un efecto significativo en su lugar de trabajo. Están obligados a llevar a cabo su trabajo básico que ellos mismos también organizan, coordinan y controlan. Además son responsables de algunos aspectos de planificación, tanto en las actividades diarias como en las iniciativas que afectan a su lugar de trabajo a mediano y largo plazo. El empowerment en el lugar de trabajo puede ser muy efectivo ya que las personas llevan a cabo las tareas asignadas y además pueden intervenir en la manera que se organiza y se gestiona su lugar de trabajo.

El empowerment de la unidad toma al individuo en áreas significativamente diferentes si las comparamos con el empowerment de trabajo o de lugar de trabajo. Una persona participa hasta cierto punto en el desarrollo de la estrategia. Muchas organizaciones pueden no desear entra en este nivel de empowerment. Los empleados influyen en la dirección que la unidad seguirá y ayudarán asimismo a formular su políticas

Una organización que adopte el nivel 3 de empowerment necesitará una cultura muy abierta y de confianza. La información empresarial deberá estar disponible para los empleados con un programa de educación que les permita entender los temas más amplios del negocio.

Muchas empresas poseen mecanismos para el empowerment de nivel 3, como grupos de información, esquemas de sugerencias, consejos de trabajos, comités de calidad, etc. Pero a pesar de ello actúan de manera incorrecta y llevan a cabo un papel incorrecto. Los directivos y los empleados usan esos foros para negociar, comunicar o extender la información y no para resolver de manera conjunta los problemas de la empresa y acordar las políticas y estrategias más efectivas.

El nivel 4 al nivel más alto de la empresa significa que los empleados del nivel base están totalmente implicados en la marcha de toda la empresa, en las cinco funciones desde el desarrollo de la estrategia hasta realizar la puesta en funcionamiento. No es probable que la organización convencional de estructura jerárquica pueda llegar a conseguir este tipo de empowerment.

Para que funcione tiene que haber una dispersión del poder a los empleados, la casi total eliminación de jerarquía y la introducción de la autogestión por parte de individuos y equipos todos encajados dentro de una única filosofía de la empresa.

Así mismo los niveles tienen relación con las siguientes funciones:

- a) **Desarrollo estratégico**
- b) **Creación de una política**
- c) **Planificación**
- d) **Organizar, coordinar y controlar**
- e) **Operación**

En desarrollo estratégico la empresa seguirá la dirección establecida y estarán incluidos los planes de crecimiento, la posición del mercado, los beneficios financieros, el desarrollo de productos, las adquisiciones entre otras. La estrategia consiste en pensar al más alto nivel de la organización y tiene en cuenta el entorno presente y futuro en el que la empresa va a moverse, los puntos fuertes y débiles de sus competidores, el cambio tecnológico, político y social.

De hecho, deberá reconocer y tener en cuenta cualquier cosa que pueda afectar la empresa.

En la mayoría de las empresas la estrategia esta manejada por el estrato de altos directivos. Algunas organizaciones encargan a prestigiosas instituciones de investigación, universidades o consultores que les ayuden a completar una estrategia organizacional.

Para la creación de una política deberá de adoptar estrategias que vayan acorde con el funcionamiento de la empresa.

La planificación es la función de una empresa que convierte la política en programas viables y efectivos. La parte activa de una planificación está en la función de organización, coordinación y control. La operación es una función básica de una empresa y existen una gran cantidad de puestos que hacen el trabajo.

De lo anterior Terry Wilson (2000) muestra la siguiente Tabla:

Función de la empresa	Niveles del empowerment			
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Desarrollo de la estrategia				Empres a
Construcción de una política			Unida d	
Planificación	Trabaj o	Lugar de trabaj o		
Organizar, Coordinar y controlar				
Operar				

Tabla 1. Relación de las funciones de la empresa

De esta forma la empresa debe tener las ideas claras sobre el nivel de empowerment que quiere alcanzar.

El empowerment visto en las organizaciones educativas

En un lugar donde hay personal trabajando, este tipo de herramienta puede ser efectiva, es por ello que en la educación en el día a día de esta gran vocación que es “enseñar” podemos incrustar a este concepto. En las organizaciones educativas desde los directivos hasta los maestros interactúan con el elemento humano en todo momento, siendo una actividad que en muchas ocasiones puede estar carente de trabajo en equipo, de buen desempeño o de no saber potencializar al personal que se tiene a cargo.

El docente tiene el gran compromiso de enseñar, en la actualidad los alumnos de éxito suelen utilizar estrategias que les permiten la realización independiente de sus tareas, siendo estrategias autorregulatorias. Lo anterior nos muestra que hasta el mismo alumno es un tomador de decisiones y no se diga del académico en donde le da la libertad al alumno de aprender, de aplicar la creatividad, de ser intuitivo y sobre todo de saber trabajar en equipo.

De este modo Davis (1999) describe que el empowerment visto desde la educación es un proceso que ofrece mayor autonomía a los empleados compartiendo con ellos información relevante y otorgándoles control sobre los factores que influyen en su desempeño laboral, es en este punto donde esta herramienta conocida como empowerment puede contribuir en el área de la educación a eliminar las condiciones que provocan la sensación de ineficiencia en los docentes.

El empowerment visto desde el punto de vista de la educación describe Urrutia (2000) es una herramienta gerencial que faculta a las personas mediante la confianza, capacitándolas para ser aptos y competentes en la toma de decisiones en cuanto a los asuntos de la organización y resolver eficientemente y con mejor aprovechamiento de los recursos para enfrentar los problemas que continuamente se presentan en las instituciones educativas.

De esta forma el empowerment en la educación puede entenderse como un proceso que potencializa las distintas capacidades del recurso humano que tanto el docente como el alumno están en constante interacción.

Conclusiones

El empowerment resulta atractivo para las empresas y las instituciones educativas y sobre todo para sus individuos. Encaja en las filosofías actuales de la alta dirección y de los trabajadores. Los directivos lo consideran un medio para eliminar la burocracia, estimulando a los entes de la organización a desarrollar mejores talentos.

Las organizaciones de este siglo por el exceso de competitividad trabajan en entornos mucho más complejos, los mercados demandan productos más diversificados y los clientes han aumentado su exigencia en los productos y servicios. El cambio del entorno empresarial tendrá un mayor impacto no tan solo en su estructura sino en sus procesos, teniendo la responsabilidad en los directivos como en los subordinados de generar mejores habilidades para que puedan pasar de una actividad a otra.

En el ámbito de la educación el empowerment puede fomentar personal que tenga habilidades en el manejo de estrategias y que puede ser altamente competitivo. De igual forma puede generar un buen resultado en la relación docente-alumno ya que enriquecerá las actividades que ambos realicen en pro de generar conocimiento.

Sin duda el empowerment implica que los administradores, empleados y la alta dirección inmersos en la educación, adquieran un compromiso de responsabilidad por el bien de la empresa, logrando así que sea más efectiva y contribuyendo al éxito de la organización.

Bibliografía

- Davis K. (1999). Comportamiento Humano en el trabajo. México: Mc Graw Hill.
- Demicheili, M. (2008). Empresas inteligentes. Chile: Mc Graw Hill
- Dessler, G. (2001). Administración de Personal. México: Pearson Educación-Prentice May.
- Luthans, Fred (1990). El cambiante campo de la administración. México: Mc Graw Hill.
- Koontz Harold y Weihrich Heinz (1994). Definición de administración, su naturaleza y propósito. México: Mc Graw Hill.
- Murell Kenneth L. y Meredith Mimi (2002). Empowerment para su equipo. México: Mc Graw Hill.
- Pinderhuges, E.B. (1983). Empowerment for our clientes and for ourselves. Social Casework. Journal of Contemporary Social Work, Junio 331-338.
- Stoner A. F. James (1996). Las organizaciones y la necesidad de administrar. México: Prentice Hall.
- Urrutia de C. (2000). Propuesta de un modelo de gestión utilizando el empoderamiento para incrementar el rendimiento en la organización. Maracaibo.
- Wilson, Terry (2000). Manual del empowerment cómo conseguir lo mejor de sus colaboradores. España: Gestion 2000.

Síntesis Curricular

Alejandro de Jesús Retureta Martínez

Profesor en educación primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana: “Enrique C. Rébsamen”. Licenciatura en educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en educación en la Universidad Cristóbal Colón: Maestría en administración y gestión de instituciones educativas Universidad Cristóbal Colón: Actualmente se desempeña como docente frente a grupo en el nivel básico en Veracruz, Ver.

Ana Luz Villalobos Terán

Lic. en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional. Coatzacoalcos, Ver. Maestra en Educación Básica por la Universidad Iberoamericana. Puebla, Pue. Doctorando en educación por la Universidad de Xalapa. Actualmente se desempeña como directora de la esc. Primaria “Gabriela Mistral” en Minatitlán; Ver.

Carlos Hernández Rodríguez

Ingeniero Químico, Maestro en Tecnología Educativa, Maestro en Docencia Universitaria, Doctor en Educación, Docente de la Universidad de Xalapa.

Daniel Armando Olivera Gómez

Es economista egresado de la Facultad de Economía de la Universidad Veracruzana (UV), donde actualmente está por titularse del Doctorado en Finanzas Públicas. Se graduó como maestro en administración por el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la UV, institución en la que ocupa el cargo de coordinador del Departamento de Investigación Aplicada a la Gestión Empresarial, y en la que labora como académico de carrera. Actualmente es asesor de la Asociación de Centros de Estudios Particulares del Estado de Veracruz A.C., consultor en Consultoría Veracruzana de Gestión Educativa S.C. y asesor académico del Colegio de Posgrados de Veracruz A.C.

Doris Guadalupe Hernández Barradas

Licenciatura en Derecho en la Universidad de Xalapa. Maestría en Derecho Electoral en la Universidad de Xalapa. Doctorando en Educación en la Universidad de Xalapa. Se ha desempeñado como catedrática titular de las materias de Regímenes Jurídicos en Medios de Comunicación e Introducción al Derecho en la Universidad de Xalapa.

Javier Alfredo Chavarría Nájera

Lic. en Informática por la Universidad Veracruzana. Especializado en Ingeniería de software por la Universidad Veracruzana. Especializado en Pedagogía y enseñanza por la Universidad IVES. Maestro en redes y telecomunicaciones por la Universidad Cristóbal Colón. Doctorando en educación por la Universidad de Xalapa.

Actualmente se desempeña como encargado del área de operaciones y servicios del congreso del estado de Veracruz y como programador en la Subdirección de tecnologías de la información de la Secretaría de Educación.

José Melitón Montiel Castillo

Licenciado en educación primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. “Enrique C. Rébsamen”. Licenciado en pedagogía por Universidad Veracruzana. Especialidad en psicología educativa y cognitiva por la Universidad Nacional de Yokohama, Japón. Maestro en Desarrollo Humano por Instituto de Psicología y Educación por la Universidad Veracruzana. Doctorando en educación por la Universidad de Xalapa.

Juan Jose García Díaz

Ingeniero en electrónica y comunicaciones por el Instituto Tecnológico de Orizaba. Maestro en docencia universitaria por la Universidad de Xalapa. Catedrático de tiempo completo en la Universidad de Xalapa. Doctorando en educación por la Universidad de Xalapa.

Juan Manuel Ortiz García

Licenciado en Psicología y en Educación Artística, respectivamente por las Facultades de Psicología y Teatro de la Universidad Veracruzana; Maestro en Administración por el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas (IIESCA) de la Universidad Veracruzana; Especialista en Ciencias Antropológicas, con área de concentración en Políticas Culturales y Gestión Cultural, por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Ciencia y la Cultura, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Iztapalapa) y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA); Doctorando en Antropología Social por la Universidad de Granada, España.

Actualmente es investigador de tiempo completo y Coordinador General de Vinculación y Extensión, del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana.

Lorena Rivera Galán

Licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad Jaume I de Castellón, obtuvo una beca Sócrates-Erasmus para estudiar en la Universität Bayreuth en Baviera, Alemania. Posteriormente, realizó un máster oficial en Traducción Médico-Farmacéutica en la Universidad Jaume I. Doctorando en educación por la Universidad de Xalapa. Actualmente es profesora de inglés en la Universidad de Xalapa (Xalapa, Veracruz) y forma parte de los alumnos del doctorado en Educación en dicha casa de estudios.

María Guadalupe Marinero Uribe

Licenciada en Teatro (Universidad Veracruzana) con Maestría en Investigación Educativa (IIE de la Universidad Veracruzana), Maestra en Ciencias Administrativas (IIESCA de la Universidad Veracruzana) y estudiante de doctorado en el área de la Administración. Actualmente coordinadora del Programa Institucional de Tutorías de la Universidad de Xalapa.

Milagros Cano Flores

Licenciada en Administración de Empresas (FCA de la Universidad Veracruzana), Maestra en Administración Área Mercadotecnia (IIESCA de la Universidad Veracruzana), Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED, Madrid, España). Actualmente es investigadora de tiempo completo y Directora Académica del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana (México).

Oscar González Muñoz

Doctor en Finanzas Públicas y Maestro en Ciencias Administrativas. Académico-Investigador de temas relacionados con el Desarrollo Económico en la Universidad Veracruzana. Y docente en diversas instituciones de educación superior en México como el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y Tecnológico de Monterrey (ITESM) Campus Puebla Pue.

Raúl Manuel Arano Chávez

Licenciado en Informática, Maestro en Administración en el área de organización y sistemas, Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, Investigador del Instituto de Investigación y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas (IIESCA) perteneciente a la Universidad Veracruzana.

Ramón Hugo Hernández Peredo

Licenciado en educación por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" Maestro en Derecho Electoral en la Universidad de Xalapa. Actualmente es Jefe del Departamento de Programas y Material Didáctico, dentro de la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, del Instituto Electoral Veracruzano. Catedrático de la Universidad de Xalapa, Universidad Veracruzana, Universidad Anáhuac y del Instituto Universitario Veracruzano. Coordinador del Cuerpo Académico Administración y Gestión adscrito al (IIESCA), consultor y asesor en

tecnologías de la información de diversas organizaciones como la que destacan el centro estatal de control, comando, comunicaciones y cómputo así como la empresa internacional Transconsult.

Virginia Aguilar Davis

Licenciatura en Educación Preescolar. Licenciatura en Educación media en el área de Ciencias Sociales. Maestría en Investigación en Psicología aplicada a la Educación. Doctorado en Formación del profesorado en la Didáctica, Organización de las áreas del Currículum y Evaluación de Instituciones Educativas. Doctorado en Educación. Actualmente Coordino el Área de Investigación y Divulgación de la Unidad de Estudios de Posgrado, en la BENV. Coordino la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento "Evaluación Educativa y procesos de Autorregulación en la docencia y el aprendizaje"

Informes:

Dirección:

Carretera Xalapa-Veracruz KM 2, Colonia "Las Animas". C.P. 91190, Xalapa, Veracruz, México

Página web: <http://www.ux.edu.mx>

Téfonos:

(01) 800 624 69 58 | (01) 228 841 7285

El tiraje digital de esta obra se realizó
en la Universidad de Xalapa, Km. 2
carretera Xalapa-Veracruz, C.P. 91190.
Xalapa, Ver. Marzo de 2014,
edición electrónica de distribución
gratuita.

Cada uno de los autores es titular y
responsable de manera individual por el
contenido de su participación.

Requerimientos técnicos:
Adobe Acrobat Reader.
Flash player 9.4 o superior.

ISBN: 978-607-8156-21-4

