

Revista educ@rnos

Año 2, núm. 6, Julio-Septiembre de 2012

Qué se aprende y enseña en la escuela

**Éxito escolar: porqué los alumnos
aprobamos aunque no aprendamos**

**Equilibrio de género docente en preescolar,
contexto escolar y sus implicaciones
en el desarrollo de competencias en el alumnado**

**Desarrollo de competencias TIC:
pensar el modelo académico para educación superior**

**La intervención en procesos escolares
como alternativa para la formación de maestros
en administración de la educación**

Colaboradores

Jesús A. Álvarez Cedillo • Xóchitl Barbosa Carmona • Carlos Cabrera Pivaral • Gabriela Carrillo Núñez
Minerva Xóchitl Cruz Chávez • Laura Patricia Haro Jiménez • Leonardo García Lozano • Gizelle Guadalupe
Macías González • Eloy Martínez Hernández • Ma. Guadalupe González Limón • Irma Patricia González
Rojas • Patricia Pérez Romero • S. Lizette Ramos De Robles • Irma Isabel Salazar Mastache • Margarita del
Rocio Sánchez Ramírez • José María Tello Barragán • Verónica Vázquez Escalante •



Directorio

Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseñadora Irma Cecilia Pérez Ornelas

Consejo editorial

Universidad de Cádiz Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos Radmila Bulajich Manfrino
Universidad Nacional Autónoma de México Miguel Ángel Campos Hernández
Instituto Mexicano del Seguro Social Cecilia Colunga Rodríguez
Universidad Autónoma de Barcelona María Jesús Comellas Carbó
Universidad Nacional Autónoma de México Rose Eisenberg Wieder
Universidad Católica de Córdoba Horacio Ademar Ferreyra
Universidad de Granada Francisco Javier Hinojo Lucena
Investigadora Independiente Luz María Maceira Ochoa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador Marcela Magro Ramírez
Universidad de Barcelona Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara Silvia Lizette Ramos de Robles
Universidad Pedagógica Nacional/Ajusco Carmen Ruíz Nakasone
Secretaría de Educación Jalisco/Meipe María de los Ángeles Torres Ruíz

Educ@rnos, Año 2, No. 6, Julio-Septiembre 2012, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 3334776032, <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>, revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-092917094600-102, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 3 de Julio de 2012. Diseño Irma Cecilia Pérez Ornelas.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.

La revista es una publicación indizada en:
LATINDEX: www.latindex.unam.mx
DOAJ: www.doaj.org

	Pág.
Sumario	5
Editorial	7
Presentación	9
QUÉ SE APRENDE Y ENSEÑA EN LA ESCUELA	
Éxito escolar: por qué los alumnos aprobamos aunque no aprendamos	11
Leonardo García Lozano	
Equilibrio de género docente en preescolar, contexto escolar y sus implicaciones en el desarrollo de competencias en el alumnado	29
Gizelle Gpe. Macías González y Ma. Guadalupe González Limón	
Desarrollo de competencias TIC: pensar el modelo académico para educación superior	65
Jesús A. Álvarez Cedillo y Patricia Pérez Romero	
Tecnologías innovadoras y objetos para favorecer el aprendizaje	77
José María Tello Barragán y Verónica Vázquez Escalante	
La violencia escolar y sus formas en una escuela secundaria mixta	87
Minerva Xóchitl Cruz Chávez	
Enseñar educación para la paz, y la prevención de conflictos escolares	97
Irma Isabel Salazar Mastache	

Las habilidades sociales en los alumnos con necesidades educativas especiales 111

Margarita del Rocío Sánchez Ramírez

Consumo cultural del tiempo libre entre estudiantes de pregrado y posgrado en ciencias de la salud 143

Laura Patricia Haro Jiménez, Carlos Cabrera Pivaral, Carmen Lizette Tornero González, Irma Patricia González Rojas y Gabriela Carrillo Núñez

La intervención en procesos escolares como alternativa para la formación de maestros en administración de la educación 157

Eloy Martínez Hernández

MIRADAS A LA EDUCACIÓN

Educarn@s para el cambio climático: el caso de los productores de leche del estado de Jalisco 173

S. Lizette Ramos De Robles, Xóchitl Barbosa Carmona

Reseña 195

Normas para publicar 197

EDITORIAL

El primero de Julio de 2012 pasará a la historia porque el PAN (Partido Acción Nacional) perdió la elección presidencial, con ello se acabaron 12 años de una fugaz y penosa alternancia del poder. El PAN fue un partido que nunca aprendió a ser gobierno, su llegada en 2000 esperanzó a un México cansado de un modelo político desgastado y que venía de 70 años de gobiernos priístas. Sin embargo, conforme se fue afianzando en el poder, la voracidad y mezquindad de los nuevos políticos hicieron que perdieran (lo más probable es que nunca lo tuvieron) un sentido social de su mandato.

Siempre se ha dicho que la derecha en el poder se vuelve siniestra, malévola y perversa, hoy no fue diferente, fueron congruentes con lo que han hecho en la historia de este país, han estado en contra de todo desarrollo social, económico y democrático (su papel en la Guerra de Reforma, el Porfiriato, la Guerra Cristera, la Escuela Pública, la Educación Sexual, los Libros de Texto Gratuito y un larguísimo etcétera). Terminan su mandato con un país ensangrentado, una inseguridad incontrolable, una corrupción mayor de la que recibieron, una educación devastada, una canasta básica inalcanzable para muchos, una diferencia abismal entre los que más ganan y los que menos tienen, nuevos ricos a costa del pueblo y el PAN.

Somos un país de gente buena que peca de inocente, a la cual se le compra con migajas y se le atemoriza de la manera más infantil (como cuando nos contaban los cuentos de niños y culminaban con la moraleja que el mal portado se iba al infierno). Este proceso electoral no fue la excepción, vimos como se entregaban “regalos” compra-votos, las múltiples muestras del juego sucio en las redes sociales y las denuncias de ello, pero lo más seguro es que no pasará nada porque pareciera ser que todo estaba acordado para que regresara el PRI a gobernar.

No hemos aprendido lo básico de la democracia, seguimos siendo analfabetas o semianalfabetas en lo que se refiere a cultura política, muchas de las veces no sabemos por quién estamos votando, en ese sentido sí ha fallado la educación y los distintos medios para educar a un pueblo roto.

Quedan muchas heridas por aliviar, de lo más rescatable de toda esta guerra de spots fue el grato despertar de los jóvenes y su voz fresca que logró llamar la atención de la población en general, salvo de los que hacen la historia oficial y la complicidad de los medios de comunicación.

Queda esperar que tanto se podrá lograr de todo lo que prometieron, muchas de las promesas no tenían razón de ser como la cobertura universal de la educación básica, ya que ello es un mandato constitucional pero en fin, pifias de los asesores.

Ahora, a diferencia de la elección ganada por Vicente Fox el 2 de Julio del 2000 no se ven las manifestaciones de alegría y euforia, la población no está tan esperanzada porque al PRI ya se le conoce como gobierna. Bastará que empiece a dar sus primeras muestras y acciones del mandato para ver si efectivamente, hay nuevo PRI, o es más de lo mismo (dijera el rancharo).

PRESENTACIÓN

La educación, y más en especial la escuela, atraviesa por un proceso donde es parte fundamental en los debates. Gracias a este maremágnum se le achacan los grandes males que la sociedad padece.

En medio de esa presión los profesores son el punto toral, la descarga de culpas se centra principalmente en ellos. Sin embargo, mucha gente cree que a la escuela se va a aprender los contenidos del programa escolar. Ciertamente es, y sobre ello hay innumerables investigaciones (además de las incluidas en este número) que hay más cosas que se enseñan y aprenden en la escuela, entre otras las actitudes, los valores, las estrategias de sobrevivencia, las relaciones afectivas, etcétera.

En este nuevo debate de educ@rnos tenemos la intención de revisar Qué se aprende y enseña en la escuela desde diversos puntos de vista, el dossier lo abre Leonardo García y de entrada plantea una radiografía desde su proceso como alumno y un par de trabajos de investigación, en ello presenta un abanico bastante esclarecedor de cómo y qué se aprende para tener éxito y sobrevivir como estudiante.

Gizelle Macías y Guadalupe González se centran en cómo influyen las figuras masculinas y femeninas en los alumnos de preescolar, señalan que la cultura de la sociedad y el contexto al que pertenecen definen los roles sexuales.

Jesús Álvarez y Patricia Pérez nos dicen que el desarrollo de competencias profesionales del docente y del estudiante, deben estar encaminadas hacia la formación de líderes emprendedores.

Tello Barragán y Vázquez Escalante aseguran que el uso de algunos programas de cómputo son simuladores de experiencias y situaciones a las que se puede enfrentar el alumnado, éstos no siempre consideran las características de los alumnos, por lo cual no siempre se aprenden hechos educativos.

Xóchitl Cruz concluye que existen ciertas condiciones que influyen, estimulan o provocan la violencia entre los estudiantes. La falta de docentes en los grupos, su permisividad y el lugar de convivencia de los alumnos en los distintos puntos de la escuela son algunos factores que influyen en ello.

Irma Isabel Salazar señala que los sujetos se forman a partir de distintas historias que se entrelazan con procesos de enseñanza y aprendizaje.

Margarita del Rocío Sánchez, apunta que los alumnos con capacidades diferentes, en ocasiones sufren rechazo y tienen dificultades para relacionarse.

Haro, Cabrera, Tornero, González y Carrillo, afirman que los jóvenes optan por unirse a una cultura en la que expresan sus inclinaciones deportivas, sus gustos musicales y artísticos entre otros. En contraste hay pequeños grupos que no se ven identificados con lo que ofrece el contexto y deciden crear su propio espacio.

Eloy Martínez precisa que es necesario mencionar que al contacto real con una problemática escolar, los conocimientos y las habilidades del estudiante, son modificados mediante un proceso de deconstrucción y reconstrucción.

Fuera del dossier Lizette Ramos y Xóchitl Barbosa centran su trabajo en el cambio climático y su influencia en la producción lechera de Jalisco, aseguran que dicho fenómeno resulta alarmante, por lo cual una estrategia educativa debe ofrecer escenarios alternativos en los cuales las comunidades puedan avanzar o diversificar sus actividades y tomar acciones a corto, mediano y largo plazo que mejoren la situación.

Lo debatido en este número es sólo una mirada a lo que se aprende y no en las escuelas, es prioritario abrir los horizontes necesarios para construir más miradas hacia la escuela y que la crítica al docente y a los demás sujetos se vea favorecida por propuestas que mejoren lo que ya se tiene.

ÉXITO ESCOLAR: PORQUÉ LOS ALUMNOS APROBAMOS AUNQUE NO APRENDAMOS

Leonardo García Lozano

Candidato a Doctor en Psicología. Profesor-investigador del ISIDM.
leogarcialozano@gmail.com

Recepción: 30 de Mayo 2012

Aceptación: 15 de Junio 2012

Resumen

El trabajo que presento tiene tres fuentes ligadas con mi desarrollo profesional: algunas historias escolares, la investigación realizada para la obtención de la maestría y la dirección de tesis de un par de alumnas de la licenciatura en psicología.

Presentar las tres experiencias tiene como fin la reflexión acerca de la construcción de conocimiento significativo. Esta construcción de conocimiento la entendemos, para el caso de los alumnos, como la consecución del éxito escolar. Sin embargo, las implicaciones de que los alumnos, adquieran, desarrollen y maduren estrategias para el éxito escolar están ligadas con la organización de la escuela y el sistema educativo.

Palabras clave: Éxito escolar, estrategias de aprendizaje, enfoque profundo, enfoque superficial, sobrevivencia escolar.

Abstract

The following paper has three sources related to my professional life development: a few school stories; a research performed to support my master degree's work and the supervision of a couple of students on their psychology degree work.

The goal of presenting these three experiences is to meditate about the meaningful knowledge construction. The knowledge building is understood, in the case of the students, as the successful school promotion. However, for the students, the implications of acquiring, developing and maturing strategies for the school success are tied to the school organization and the education system.

Keywords: School success, learning strategies, deep approach, superficial approach, school survival.

1. Investigar en la autobiografía

Mi vida académica presumible comenzó de manera tardía: en la licenciatura. No es falsa modestia, fue hasta ese nivel, motivado por diversas razones cuya exposición escapa al propósito de este artículo, en que tomé conciencia de para qué estudiar y lo que quería lograr con los estudios. ¿Qué pasó en los niveles previos respecto al aprendizaje académico? Nada o muy poco.

Fui, como muchos de mis compañeros, un perfecto mediocre académico. Mi primer recuerdo académico¹ está en un aula de segundo de primaria, el protagonista, o sea yo, está trepado en las mesas de trabajo jugando con alguien y, por lo tanto, desatendiendo la lección de la profesora; la “señorita” me llama la atención y pide que le repita lo que acababa de decir, para sorpresa de ambos lo hago sin mucha dificultad. Me dijo que me había salvado mi memoria pero que en el futuro no me subiera a las mesas. Aprendí el dicho y el sentido de “un ojo al gato y otro al garabato”.

En la secundaria mi gran éxito académico fue aprenderme de memoria la tabla de elementos químicos, así como a diferenciar (entonces, ahora ya lo olvidé) los óxidos, los anhídridos y los ácidos. La también llamada tabla de símbolos y valencias, tuvo un papel destacado en cuatro hechos de mi vida:

1. Un compañero de primero reprobó Química I y me pagó la cantidad de 50 pesos por hacerme pasar por él en el examen. Lo pasó con 10. Ese debió ser uno de mis primeros trabajos remunerados fuera de la casa.
2. Reprobé Biología II e intercambié con un compañero los exámenes; yo le hacía el de Química y él me hacía el de Biología. A él le fue mejor pasó con 8, yo con 6.
3. En tercero de prepa, un profesor que era verdaderamente malo, quiso hacer pasar un anhídrido por un óxido, un compañero y yo le hicimos notar este hecho. Él nos dijo que estábamos equivocados, ante nuestro aferramiento adolescente, nos dijo que si se lo demostrábamos con al menos dos libros, renunciaba. Renunció, pues llevamos más de dos libros y, lo mejor, no tuvimos clases de Química por casi medio semestre.
4. Los símbolos y valencias² me sirvieron como medio de acercamiento con mi amor imposible de la prepa, quien estaba a un pie de que le aplicaran el fatídico 108³, razón por la que le di clases de Química por las tardes y, en la última llamada presenté el examen por ella. La historia hubiera sido más simple si, desde el inicio ella acudía, como terminó haciéndolo, con el comité estudiantil, el cual le cobró una aportación económica “voluntaria”. Como se verá más adelante, aprender a quién acudir es fundamental en la vida estudiantil.

Durante la secundaria y la preparatoria pasaba con 6 u 8, dejaba una o dos asignaturas para extraordinario, incluso llegué a “deber”⁴ Español y Biología en la secundaria. Al contrario de ahora, que más o menos tengo éxito académico, entonces tenía buenas relaciones con el deporte; de hecho, junto a mis compañeros de prepa desarrollé un sistema de “contabilidad” el cual nos permitió, a más de cuatro, saber exactamente cuántas faltas llevábamos en cada

asignatura, con lo cual podíamos faltar a diario a una clase sin que eso nos afectara en la pérdida de derechos al final del semestre, esto es, si reprobábamos era por falta de suerte, no por inasistencias.

Habrán notado que usé la palabra suerte como factor de aprobación. Lo digo así porque en realidad en pocas asignaturas se nos evaluaba el conocimiento. Van dos casos de la prepa:

1. En Historia me negué a comprar boletos para la rifa de una enciclopedia.⁵ La opción era eso (cada boleto costaba 10 pesos y representaba 10 puntos) o un examen de una sola pregunta. El profesor me preguntó el nombre completo de Benito Juárez. Sabía el segundo nombre (Pablo) porque en la primaria recité un poema en la fiesta del 21 de marzo; la chiripa es la causante de que llevé de primer apellido García y que por lo tanto “supiera” la respuesta correcta.
2. En Biología el examen consistió en una sola pregunta, recuerdo que iba sobre algo del corazón. No sé qué puse, pero recuerdo que llené más de una hoja de respuesta sin tener idea de qué hablaba, sé que todos los que obramos así pasamos con 100.

Hay más anécdotas y cada que vuelvo a ellas siento algo de culpa, pero veo que muchos han hecho eso y lo siguen haciendo. De hecho, el saber que no era yo el único, el saber que mi escuela no era la única me hizo preguntarme, durante los estudios de la maestría por la existencia del fenómeno.

2. Evidencias del éxito escolar

Lo que hice “allá y entonces” deja de ser una anécdota aislada si vemos los indicadores macrosociales de la educación en nuestro país. La intuición de que algunos estudiantes, tal vez la mayoría, en algún momento de su trayectoria escolar echan mano de recursos

poco o nada académicos, me motivó a investigar la noción de éxito escolar; este concepto articula la noción más idealizada, en el sentido de deber ser, del aprendizaje constructivo y significativo (por ejemplo con Ausubel y Entwistle), así como la de sobrevivencia escolar (Quiroz, 1996).

Se puede dudar todo lo que se quiera de las pruebas de logro académico, pero muestran que el alumnado no aprende los contenidos académicos de los currícula, así lo indican las emblemáticas PISA y ENLACE; además están los indicadores de las distintas pruebas de ingreso a la Universidad de Guadalajara (UdeG), al respecto Ochoa (1999) señala que la mayoría de estudiantes que ingresa al Nivel Medio Superior (NMS) reprueba el apartado de razonamiento verbal en la prueba de ingreso al bachillerato; asimismo, indica que, durante la estancia en la preparatoria, los alumnos que sacaron bajo puntaje en el área de lenguaje no lo aumentan significativamente cuando presentan la prueba de ingreso a la licenciatura.

Sumado a lo anterior, cada vez con mayor insistencia es posible escuchar quejas, por parte de los docentes, administradores y padres de familia, en relación a que los alumnos no saben lo que se supone debían saber o se les dificulta adquirir nuevos aprendizajes. Los profesores argumentan que los alumnos no cuentan con hábitos de estudio, por lo tanto, no saben encontrar y discriminar la información importante y central en un texto, resumirla, sintetizarla, formular preguntas claves en torno a ella, organizarla; o que no saben tomar apuntes; que no se “preocupan” por aprender ya que no dedican tiempo extra para el estudio y/o el repaso de las clases. En fin, el alumnado no desarrolla las habilidades del pensamiento y el conocimiento que son requeridas para ser admitidos en los diversos niveles superiores.

Con todo y eso los alumnos “inexplicablemente” aprueban. Exigimos alumnos ideales, pero poco pensamos en lo que nosotros mismos hacemos para que esto suceda. Los profesores, pero

sobre todo, las circunstancias de cada escuela y cada docente, fomenta este círculo vicioso ya que:

Lo que se enseña en cada materia difícilmente es relacionado con las demás de manera horizontal (en el mismo ciclo) y transversal (con todos los ciclos). Las prácticas docentes siguen utilizando, indiscriminada y primordialmente, el dictado, la transcripción textual, el cuestionario, la memorización, los resúmenes de “cortar y pegar”, los exámenes de “punto y coma”, por citar algunos ejemplos.

Por lo anterior, los alumnos adquieren y maduran diversas estrategias que aseguran el éxito escolar, en el sentido de asegurar la aprobación del(los) curso(s), la promoción de grado y/o el ingreso al nivel inmediato superior. Estas estrategias no siempre suponen la apropiación de los conocimientos académicos, más no lo descartan. El éxito escolar deberá ser entendido como la mediación que los sujetos hacen entre: las estrategias para la apropiación de conocimientos académicos; los intereses propios; las exigencias del grupo de pares; las exigencias familiares y las de clase; así como las exigencias de la institución, encarnada por los maestros (García, 2005).

De lo anterior quiero destacar dos cuestiones relevantes para nuestro tema: por un lado, aceptamos que hay tres tipos de enfoques para aprender (Enwistle, 1991) y que los podemos combinar:

- a) *Profundo* el cual supone que los aprendices relacionan el nuevo conocimiento con el previo de manera significativa, este enfoque es la visión idealizada del aprendizaje constructivo.
- b) *Superficial* centrado en cumplir con los requisitos de la tarea, esto es, preocupándose por los requisitos y procedimientos formales de la evaluación (examen, presentación, entrega, etcétera) y no por el contenido en sí mismo.
- c) *Estratégico*, en el cual los estudiantes tienen conciencia de los requisitos y procedimientos de evaluación, pero considera que éstas son oportunidades de obtener buenas notas o causar buena impresión.

En segundo lugar, en consonancia tanto con el enfoque de aprendizaje superficial como con el estratégico, el éxito escolar supone que los aprendices desarrollemos estrategias no necesariamente conscientes, esas que Quiroz (1996) nombra como sobrevivencia escolar, la cual implica que los estudiantes:

- a) Respondan a la lógica de la actividad, esto es seguirle la lógica y el ritmo a las exposiciones del profesorado, lo cual sugiere: decir lo que el docente desea que se responda, simular que se ha entendido, repetir la información que brinda el profesor.
- b) Descubran las exigencias del profesor, explicado por el hecho de que al enfrentarse a un número de profesores que tienen diversos criterios de evaluación, los alumnos se centran más en los aspectos formales de presentación de trabajos, en lugar de preferir la apropiación de conocimientos académicos. Importa más cumplir a tiempo que hacerlo bien, de la misma manera que se prefiere hacerlo “como el maestro dice” a veces llenando páginas sin contenido.⁶
- c) Enfatizar la evaluación formal, aunado al fenómeno anterior, los alumnos pronto comprenden que, ante la multiplicidad de aspectos a evaluar (exámenes, tareas, participación, exposición, investigación, resolución de ejercicios, trabajos finales, entre un largo etcétera), lo que más importa es reunir el mayor número posible de notas (traducidas después a puntajes o porcentajes) que aseguren la calificación aprobatoria.

Las estrategias según Berger y Luckmann (1993), se conforman mediante la habituación, fenómeno que conlleva tres ventajas psicológicas: a) restringir las opciones de actuación posibles, b) liberar energía para poder ser destinada a otras actividades de la tarea y significativas para los sujetos y c) anticipar acciones lo cual permite planear las alternativas propias ante las reacciones posibles de los demás.

El *éxito escolar* es, en síntesis, la combinación de estrategias para la apropiación de conocimientos como para sobrevivir en la escuela. Dicho de otra manera, la finalidad es pasar de grado o asignatura aunque a veces se aprenda (en el sentido ideal). Estas estrategias se forman en la vida cotidiana (Heller, 1998) o, dicho en términos constructivistas, en la actividad social (Lave, 2001); de ahí que asumamos el aprendizaje como resultado de la actividad realizada y ajustada al contexto.

De lo anterior se sigue que, el carácter significativo del aprendizaje no lo entendamos, necesariamente (aunque no lo neguemos), como resultado del enfoque de aprendizaje profundo, sino que aprender de manera significativa implica, necesariamente, entender la lógica de la actividad, cuya finalidad es detentada por el profesor. Resulta entonces que a veces es más adecuado, como lo demostraremos en el penúltimo apartado, preferir sobrevivir antes que aprender de manera profunda, ya que muchas veces lo que se evalúa o el cómo se hace, son cuestiones ajenas a los contenidos y procesos curriculares.

2.1. En qué consiste el éxito escolar y quién influye en su formación

Para conocer cómo los estudiantes tienen éxito en la escuela, indagamos en torno a las acciones que hacen para lograrlo y a los agentes que les informan, en el sentido de enseñarles, sobre estas acciones.

Éstas son de las acciones relacionadas con la adquisición de conocimientos académicos (García, 2005, pp. 48-55):

- El 60.7% de los sujetos afirmó haber consultado materiales de la biblioteca para acreditar alguna asignatura.
- Un 88.2% consultó dudas con compañeros de clase.
- El 70.6% de los sujetos dijo que consultó sus dudas con los profesores de la asignatura.

- Los alumnos que buscaron a otros profesores distintos a quienes les impartieron una asignatura, para aclarar sus dudas alcanzan sólo el 47.6%.
- Un 62.3% de la población consultó a otras personas que sabían de la asignatura.
- El 70.9% de alumno dijo repasar su notas en casa para aprobar una asignatura.
- Estudiar con sus compañeros es un acto que el 53.7% del alumnado dijo realizar.
- La revisión de libros en sus respectivas casas dijo realizarlo el 71.2% de la población estudiantil.
- Hacer las tareas en casa fue común para el 86.3% de los estudiantes.

Las siguientes acciones, son de enfoque de aprendizaje superficial, por lo tanto están a medio camino entre las de adquisición de conocimientos y sobrevivencia escolar, ya que, por ejemplo, que se hagan tareas durante clase, no descarta que el contenido de la tarea que se realiza, no resulte significativo (García, 2005, pp. 55-58):

- La población que dijo hacer las tareas durante las clases alcanzó el 75%.
- Copiar la tarea fue un común para el 74% de la población.
- El 57.2% de la población dijo que hizo acordeones, de los cuales, como se verá más adelante no todos lo usaron.

El siguiente listado muestra algunas de las acciones de sobrevivencia escolar referidas por los alumnos (García, 2005, pp. 56-59).

- El 5% de la población aceptó haberle pedido a un compañero que le hiciera las tareas.
- Un 3.2% pagó dinero para que le hiciera la tarea.

- El 68% de quienes hicieron un acordeón lo usaron en los exámenes, pero además 2.5% de los estudiantes lo usó sin haberlo hecho.
- Quienes aceptaron haber copiado en los exámenes fueron 37.5%.

Cuando presentamos a las autoridades de la escuela, en la que se realizó el estudio, el cuestionario de la encuesta, nos pidieron omitir todas las preguntas relativas a la compra-venta de notas; por lo tanto maquilamos la pregunta cuestionando acerca de otras acciones implementadas para pasar de asignatura o grado, en el entendido de que si el fenómeno existía, aparecería de todas maneras.

El resultado fue que el 36% de la población dijo haber realizado acciones, las cuales las categorizamos por su significatividad, como (García, 2005, pp. 72-75): trabajos extraclase (35%)⁷, soborno (32%), labor de convencimiento al profesorado (20%), regalar material a la escuela (10%), u otras acciones –por ejemplo, ir a un viaje cuyo valor era de 1000 pesos, hacer trabajos para otros compañeros– (3%).

Quiero destacar un aspecto crucial de los resultados. Según los alumnos entrevistados cuando han tenido que sobornar, son los maestros quienes tiran el anzuelo, desde pedir donaciones para la biblioteca, hasta accesorios para el auto o zapatos de futbol. Otros señalan que conocían, previa información de sus compañeros de grados superiores, que bastaba con “sacarle plática” al *profe* para que éste, al final del periodo de evaluación, los ayudara aunque no hubieran hecho nada en todo el periodo; inclusive hay quienes señalaron que no hicieron nada en especial, que fue el mismo docente quien les dijo que les ayudaría.

Por otro lado, acerca de quiénes dan más consejos de cómo lograr el éxito escolar conviene destacar que los padres de familia tienen un gran peso (García, 2005, pp. 72 y 74): el 70% (de los estudiantes) recibe consejos de ellos acerca de cómo estudiar, pero

además el 60% los recibe sobre cómo pasar y aunque el papel de los amigos no es menor, los anteriores datos son consistentes con lo señalado por Quiroz (1996) en torno a que la sobrevivencia, en nuestro caso el éxito, es el resultado del ajuste de las acciones respecto a las expectativas del entorno; de ahí que podamos sugerir que la familia no sólo ofrece la expectativa (el deber ser) sino que señala caminos posibles para alcanzarlo, aunque estos, conviene recalcarlo, no sean necesariamente académicos.

Los alumnos señalan como obstáculos para el desempeño escolar (García, 2000, pp. 90-92): la cantidad de asignaturas y deberes extraclase; la cantidad de profesores y, por ende, la diversidad en sistemas de enseñanza y calificación dentro de un mismo ciclo escolar. Con el cambio de nivel educativo, en este caso de secundaria a bachillerato, cambia la percepción sobre la importancia de la disciplina y control escolar, en el sentido de que el alumnado acepta la necesidad de ayudas en esta área. Lo anterior hace que los alumnos requieran aprender a responder a distintos tipos de exigencias y cambios, con lo cual se incrementa la combinación de acciones para lograr el éxito escolar.

Resulta relevante que el repertorio de acciones para la sobrevivencia escolar sea menor que para la apropiación de conocimiento; dicho de otra manera, los alumnos entrevistados, conocen más acciones para aprender de manera profunda, pero los recursos para sobrevivir, aunque sean menos, se usan en con la misma frecuencia (García, 2005, p. 88).

3. Una aplicación problemática del éxito escolar

Aunque nunca tuve como la intención de realizar una investigación sobre el éxito escolar que luego tuviera fines aplicativos, mi trayectoria profesional como asesor psicológico decretó otra cosa. Sucedió por dos vías.

3.1. Cómo sacar 10 sin morir en el intento

Un día acudió a mi consulta una mamá y un papá preocupados por el desempeño académico de su hijo. Me explicaron que durante toda la primaria nunca había sacado una nota menor de 8; de hecho lo consideraban inteligente y bueno para las Matemáticas, sin embargo en los dos primeros bimestres de la secundaria había bajado su promedio y, lo que era peor, reprobaba *mate* y que cuando preguntaron al *profe* sobre las razones, éste les indicó que no se acordaba del muchacho, lo cual era indicativo, según el maestro, de la poca participación y aprendizaje del chico. El chico contó que “sentía” sí entender la asignatura, que hacía la tarea, pero que no sabía por qué reprobaba la asignatura. Los papás y el niño creían que algo había pasado en la mente de éste durante las vacaciones entre sexto y los dos primeros bimestres de secundaria y querían que les ayudara a diagnosticarlo.

Mi hipótesis era otra, así que les solicité permiso para realizar “un experimento” en tres fases. La primera de ellas se realizó en el espacio entre sesión y sesión, el muchacho registró todas las actividades que realizaba el *profe de mate*. Me llevó un trabajo etnográfico digno de maestría, donde señalaba, por ejemplo, que cuando la clase era después del receso el profesor llegaba de mal humor y, lo mejor para nuestro experimento, que siempre, al inicio de la clase, pedía una pluma para tomar la asistencia y las notas buenas por participación.

La segunda fase del plan fue diseñar una estrategia para “hacer notar” al alumno a partir de lo que hacía el *profe*. ¿Por qué hacerlo notar? Recordemos que según las fuentes, el maestro no se acordaba del chico. De todas las cosas posibles para visibilizarlo, concordamos en dos, según las posibilidades del muchacho: 1) al inicio de cada clase, cuando el docente pidiera una pluma, el niño se encargaría de entregarle una “bic” transparente, al repuesto de la tinta

iría pegado el nombre del dueño, o sea del hasta ahora reprobado; 2) cada clase se aseguraría de participar al menos una vez, la manera más sencilla y escogida fue realización de preguntas, con independencia de que tuviera dudas, por lo tanto, aunque supiera la respuesta tenía que asegurarse de preguntar, por ejemplo “¿quiere decir que el procedimiento o resultado es tal?”.

La tercera etapa era practicar y esperar los resultados del tercer bimestre. Aprobó con 10 y, en la entrevista final, dijo que “sentía” que seguía aprendiendo lo mismo que antes.

3.2. Disminuir la reprobación en una escuela secundaria

A Nelly y Magda les pidieron hacer una intervención psicopedagógica en una escuela secundaria con el fin de disminuir la reprobación, entonces yo fungía como su asesor de prácticas profesionales y luego me convertí en su director de tesis.

La mejora de los índices de aprobación no se podía constreñir a la enseñanza o adiestramiento en estrategias de aprendizaje de estilo profundo, ya que contábamos con evidencias de que en esa, como en otras muchas escuelas secundarias, no sólo se valoraba el conocimiento académico. Por lo tanto, los referentes para la intervención serían los desarrollados hasta ahora; partíamos del hecho de que muchos alumnos reprueban porque no han logrado “descifrar” la cultura y práctica escolar de sus profesores.

Cuando el proyecto fue presentado tanto a la dirección de la escuela, como a un grupo de investigadores de la Secretaría de Educación Jalisco, las opiniones que vertieron fueron, por un lado alentadoras pues descubrieron en nuestra tarea una vertiente no discutida en suficiencia en los ámbitos académicos; por otro lado nos llamaron al cuidado ético y prudente del manejo del grupo, pues de inmediato surgió la duda sobre qué sucederá cuando los alumnos descubran, de forma intencionada, que los maestros se

contentan con otras cosas que no necesariamente son aprendizaje (en el sentido romántico del término).

Este cuidado ético tenía también su contraparte en los alumnos: ¿hasta qué punto es legítimo que un profesor repruebe a un alumno cuando no está seguro de que el proceso de aprendizaje-evaluación se está llevando de manera adecuada?, ¿hasta qué punto es legítimo que los docentes aprobemos o reprobemos alumnos por razones “no-académicas”, como es el caso relatado en el anterior subapartado?

El taller tuvo, como finalidad enseñar estrategias de aprendizaje a los alumnos; dichas estrategias serían tanto para el aprendizaje profundo y el de sobrevivencia (conjunción del enfoque superficial y estratégico).

El taller se realizó en 7 sesiones. La primera de ellas tuvo tres propósitos: que los alumnos identificaran lo que debían hacer para reprobado una asignatura, con la finalidad de que explicitaran sus conocimientos sobre aquello que no funciona; asimismo se les instruyó en tres formas de tomar apuntes, en el entendido de que aquello anotado por el profesor durante la clase, contiene los marcadores explícitos de lo que éste considera relevante aprender y, por consiguiente, tiene alta probabilidad de venir en el examen; el tercer propósito fue enseñarlos a tipificar, tal como hizo el alumno del caso señalado, las acciones de su profesor, en un intento por explicitar, que no eliminar pues es imposible, lo implícito del currículum oculto.

Las sesiones 2 a la 6 se enfocaron a la instrucción del Método de estudio PESEM (Preparar, Estudiar, Socializar, Escribir y Memorizar) de Espinoza, Martínez y Virgen (2002). En la séptima sesión se evaluó el curso. Como podrá observarse el mayor peso del taller recayó en la enseñanza de las estrategias de enfoque profundo o adquisición de contenidos.

El resultado del taller sorprendió incluso a sus autoras ya que, “el alumnado cumple los requisitos formales que le aseguran el éxito escolar y se da tiempo para aprender” (Sánchez y Cervantes, 2007), lo cual se traduce, según evidencian en su tesis, en que los estudiantes aprendieron a sobrevivir a sus profesores y, en su tiempo libre, aprendían los contenidos no necesariamente evaluados por ellos.

4. Implicaciones

Lo que se ha mostrado es la existencia de un fenómeno, acuñado bajo dos referentes teóricos aparentemente distintos: la adquisición, desarrollo y consolidación de estrategias para la apropiación de contenidos académicos (enfoque de aprendizaje profundo) y de sobrevivencia escolar (enfoques superficiales y estratégicos). Lo verdaderamente innovador de la visión que proponemos está, si acaso, en romper la “no intencionalidad” con la que muchas veces se hace la formación del segundo tipo de estrategias.

Lo anterior parece contravenir una regla no explícita en la educación, relativa a que la enseñanza en la escuela, mediante los procesos formales e intencionados, debe estar dirigida a los contenidos académicos. Sin embargo, resulta claro, como lo hemos demostrado aquí y queda sobradamente explicado por otros autores, que esos contenidos no siempre son los que determinan el éxito escolar de los alumnos.

Cabría la pena reflexionar si esos otros contenidos, en tanto que habilidades sociales o competencias, son necesarios enseñarlos en el aula. Convenimos que sería un tanto como el pez que se muerde la cola, esto es, enseñarles a los alumnos a que detecten la trampa en la que luego les metemos; la cuestión está en si esta enseñanza no nos obligaría a nosotros, los profesionales de la educación (docentes, psicólogos, psicopedagogos, administradores educativos, asesores pedagógicos, dirigentes educativos, padres de

familia) a centrarnos, de una vez por todas en la reforma central pendiente: cómo enseñar y evaluar de manera auténtica y significativa.

Pareciera que, hasta ahora, las reformas educativas nos han dictado el canon de cómo deben aprender los estudiantes; eso, según también lo hemos dado a conocer nosotros (Ledezma y otros, 2006), se ha logrado ya que los profesores “saben” de qué va el constructivismo en la cabeza de los alumnos; si bien es cierto es un constructivismo ingenuo, suponemos que para pasar a un constructivismo real, lo que debe cambiar es la manera en cómo se enseña.

Para transformar la enseñanza habrá que apuntar hacia las condiciones en que labora el profesor en el aula (número de alumnos, número de horas frente a grupo) y a la manera en cómo se organiza el currículo real en la escuela, esto es a las condiciones de colegialidad entre el profesorado que son las que determinan, en mayor grado, el éxito de las innovaciones pedagógicas; la colegialidad no es ajena a la administración escolar.

Entre tanto, decíamos, la encrucijada está en el aprendizaje de los alumnos. Por un lado no se les enseña la manera en que se les evalúa, para muestra ENLACE, PISA y las pruebas de ingreso y promoción del NMS: tanto sólo a nivel de formatos, estas pruebas difieren de aquellas que se les aplica rutinaria y normalmente a los alumnos, esto es, ellos no saben “leer” las pruebas. Por otro lado y aceptando la crítica sobre la autenticidad de las pruebas canónicas, lo preocupante es que también la manera en que la mayoría los profesores evalúan al estudiantado carece de autenticidad respecto a lo que enseñan ellos mismos y lo que es significativo en términos curriculares, no sólo a niveles de pruebas, sino de tareas y trabajos en clase y extraclase.

Entre tanto producimos una cantidad de reprobados de manera innecesaria, ya que muchas y muchos de ellos aprobarán, en el mejor de los casos, con una sonrisa y, en el peor, comprometiendo

su patrimonio o el de la escuela. Mientras que no produzcamos las condiciones óptimas para el cambio en la enseñanza, me queda claro que no deberíamos, como dicen las feministas, victimizar a la víctima, lo que se traduce aquí cómo, no reprobemos a quien no estamos enseñando.

Bibliografía

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2a ed.). México: Trillas.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre la actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Entwistle, N. J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. España: Paidós.
- Espinoza, G., Martínez, A. & Virgen, I. (2000). *Método de estudio P.E.S.E.M.* Unpublished manuscript.
- García L., L. (2005). *Estrategias de los alumnos de la escuela preparatoria vocacional para lograr el éxito escolar*. Sin publicar. Guadalajara: ISIDM.
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana* (J. F. Ivars, E. Pérez Nadal Trans.). (4ta ed.). España: Península.
- Ledezma R., M., García L., L., Aceves R., L., Bobadilla T., P., Macías M., P. & Rodríguez A., A. (2006). *Propuesta de intervención como apoyo a los docentes de matemáticas en una escuela secundaria*. México: SEP-SEBIN-CONACyT.
- Quiroz, E., Rafael. (1991). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 45-58.

Sánchez, G. N. & Cervantes, P. M. (2007). *La sobrevivencia escolar como una estrategia de aprendizaje*. Sin publicar. México: IVEDL-Facultad de Psicología.

Notas

¹ Sucede que tengo recuerdos más tempranos de mi vida escolar ligados a aspectos no académicos.

² Caray, ahora que lo escribo: ¿Qué no se veía en Química otra cosa desde primero de secundaria hasta tercero de preparatoria?

³ Artículo que ha sido suplido por el 34 en el actual Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara, mismo que regula las oportunidades de los estudiantes para aprobar una asignatura.

⁴ Esto es, pasar al siguiente grado escolar sin haber aprobado una asignatura del previo, por ejemplo, estar en segundo año con asignaturas pendientes del primero.

⁵ No es el momento de hacer baños de pureza; para otras asignaturas si me presté al cochupo: recuerdo las asignaturas de Cálculo integral, donde cooperé con/para la computadora del profesor; pero la perla de la corona es la rifa de una centrifuga propiedad del laboratorio de análisis clínicos, llevada a cabo por la profesora, con el pretexto de que “como ya se va a cerrar el adiestramiento, qué caso tiene que se quede, así además se ayudan quienes les faltan algunos puntitos al final”.

⁶ Al respecto varios de mis alumnos de licenciatura contaban de un profesor al que le entregaban, como trabajo terminal, la suma de todos sus trabajos del ciclo o la carrera, pues sabían que no los revisaría y que el que estuviera, literalmente, más pesado tendría la mejor calificación. El colmo fue cuando un alumno plagio algunos en portugués y el maestro no se enteró.

⁷ Tomando como totalidad al 36% que respondió afirmativamente a esta pregunta.

**EQUILIBRIO DE GÉNERO DOCENTE EN PREESCOLAR,
CONTEXTO ESCOLAR Y SUS IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS EN EL ALUMNADO**

Gizelle Gpe. Macías González*
Ma. Guadalupe González Limón**

*Doctora en Ciencias. Profesora e investigadora del CUAItos de la UdeG y educadora de la zona escolar núm. 82.
ggmg261@yahoo.com

**Maestra en Ciencias de la Educación Familiar. Supervisora de la zona escolar núm. 157 de primaria de la SEJ.
guadalupe-gonzalez@live.com.mx

Recibido 1 de noviembre 2011
Aceptado 30 de marzo 2012

Resumen

En el presente trabajo se analiza la feminización de la profesión docente en el contexto escolar y sus implicaciones en el desarrollo de competencias del alumnado. La Resolución internacional de la educación en 1998 publica: los preescolares acuden a “escuelas donde rara vez ven a hombres trabajando en colaboración con mujeres como docentes, además crecen en hogares donde no se tiene una imagen masculina positiva, se considera necesario analizar las consecuencias que trae todo esto en el aprendizaje de los y las infantes”. El estudio implementó un programa de intervención de un profesor como apoyo a la jornada educativa y la asociación de variables en matrices de los resultados de cuarenta y un entrevistas practicadas a preescolares de doce jardines de niños rurales y urbanos de Tepatitlán de Morelos, Jalisco.

Palabras Clave: Género, personal docente, educación preescolar, competencias, niños.

Abstract

This paper examines the feminization of the teaching profession in the school context and its implications for skills development of students. The International Education Resolution in 1998 published: preschoolers attending “schools where they rarely see men working with women as teachers, as well growing up in households where no one has a positive male image, it is necessary to analyze the consequences brings all this learning and infants”. The study implemented an intervention program for a teacher to support the educational journey and the association of variables in matrix of the results of forty-one interviews performed on twelve preschool kindergartens rural and urban of Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México.

Keywords: Gender, teachers, preschool education, skills, children.

Los países más poblados del mundo en desarrollo, según el grupo E-9 (Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria, Pakistán) otorgan a la mujer un papel central depositando en la participación de las madres, maestras, líderes de opinión y dirigentes comunitarias, la responsabilidad de articular la función educativa. En México, las maestras frente a grupo representan en preescolar el 99%, en primaria el 62% y en secundaria el 46% del total de docentes frente a grupo (Morales, 2000: 55). La feminización de la profesión docente se presenta por la alta participación de las mujeres; esta intervención evita que los y las infantes¹ se encuentren en “escuelas donde rara vez ven a hombres trabajando en colaboración con mujeres como docentes, además crecen en hogares donde no se tiene una imagen masculina positiva, es necesario analizar las consecuencias que trae todo esto en el aprendizaje del alumnado, especialmente en materia de estereotipos sociales, prejuicios...” (Resolución internacional de la educación, sobre la feminización de la profesión docente, Washington, 1998).

Feminización de la docencia en preescolar

A través del tiempo la labor de la enseñanza y paralelamente la dinámica de la relación natural de la feminidad establecieron similitudes y compatibilidad, presentándose como una extensión de la labor doméstica con remuneración económica, representada por un trabajo asalariado; sobre todo en los niveles educativos iniciales de formación. En las últimas décadas del siglo XIX se aprobó la incorporación del sector femenino a la labor de enseñar, debido a que se consideraba apropiado para el género (Góngora, 2005: 10). Fröebel en Alemania comenzó con los primeros “jardines de niños” (kindergarten), que se propagaron por Europa y América. Específicamente en México llegaron en las últimas décadas del siglo citado; su discípulo Enrique Laubscher fue quien los trajo al estado de Jalisco (Gallardo, 2003: 19). A la par del surgimiento de estas instituciones aparecen las relaciones metafóricas de la educadora (Palencia, 1998: 1) por considerarla como la maestra jardinera, quien cultiva a los preescolares como florecillas, incluso para ciertas personas permanece vigente que los niños de los primeros años de escuela y sus maestras son de menor talla intelectual (Cohen, 1997: 65). La formación de docentes preescolares se realizaba en un inicio con conferencias y cursillos, en 1935 la proliferación de los jardines de niños, implicaba la labor de formación magisterial por tanto la Escuela Normal forma y capacita docentes desde 1961.

Al principio se marcaba una estrecha y única vinculación del género femenino en la docencia preescolar, de hecho sólo se capacitaban para tal, con el tiempo se ha ido sistematizando el estudio de la profesión. La SEP ratificó en 1962 el proyecto de formar educadoras a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Y para 1979, en el informe presidencial, aparece la educación preescolar como el primer nivel de la educación básica.

La razón por la que las mujeres ingresaban a la docencia en los planteles preescolares de México era el de tener una actividad las “señoritas bien”, caritativa y voluntariosa.² En la actualidad se busca el desarrollo profesional con fundamentos en investigaciones científicas. Las mujeres se hacen partícipes del desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

El género femenino de acuerdo a como lo confirman datos estadísticos, se incorporó en su proporción más elevada los años 1986 y 1992, período en el que la docencia femenina alcanzó a rebasar un poco el 37% de los académicos incorporados como tales en este período, población económicamente activa, que comienza a trascender a nivel internacional, presentando el mismo comportamiento al igual que otros países (Beltrán, 2005: 3). La feminización de la docencia a través del tiempo ha presentado una tendencia en aumento como lo muestran varios estudios, realizados y presentados en el 2000, donde los países desarrollados representaban el 80% del total; el 92% en los países en transición; y el 62% en los países en desarrollo (Comité Mixto de Expertos OIT/UNESCO, sobre la *Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente*, 2003).

La feminización se presenta desde la formación docente, las mujeres que iniciaron cursos en el ciclo 2002-2003 en la Escuela Normal para estudiar la licenciatura en educación preescolar a nivel federal, fueron 751, la totalidad de la matrícula, dando una explicación que es sobre todo en esta etapa en la que la educación preescolar se vincula a la maternidad. Asimismo, para 2006, en la ENEA (Escuela Normal para Educadoras de Arandas) la matrícula estudiantil estaba conformada por mujeres únicamente.

En diferentes niveles

La participación del género femenino en la docencia se ubica en las primeras etapas educativas, la mayor colaboración de mujeres

docentes ocurre en estos niveles y dicha participación disminuye progresivamente en los niveles posteriores (Morales, 2000: 49). Estudios exponen una relación piramidal, en la que a mayor nivel educativo menor participación de la mujer docente.

En el año 2000 la feminización de la docencia de los países en desarrollo representa el 62% (Comité Mixto de Expertos OIT/UNESCO, sobre la *Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente*, 2003), el crecimiento de participación en todos los niveles educativos es ascendente.

En otras áreas

Los años cincuenta fueron los de mayor auge de incorporación del género femenino al mercado laboral, en los setenta la participación económicamente activa de la población femenina se incrementó del 13% al 16% (Beltrán, 2005: 4). A pesar de ello, el inicio de los años setenta marcó el ingreso del género femenino a la fuerza de trabajo del país, sobre todo en el incremento del sector servicios, que ha sido el campo en el cual la feminización se ha presentado constantemente.

Al comparar en Jalisco el porcentaje de mujeres y hombres que optan por estudiar la Normal contra los que estudian la licenciatura universitaria y tecnológica; se observa que el 76.9% de las mujeres eligen en educación superior, los estudios de Normal; la mujer se inclina por participar en las licenciaturas de las áreas de estudio vinculadas a la educación, las humanidades y áreas afines (ANUIES, 2000: 43).

Actualmente se viven momentos históricos donde los paradigmas y modelos tradicionales se encuentran de caída, la situación hace que se cuestione la realidad, al surgir inquietudes por construir nuevos paradigmas como parte de una sociedad establecida en un tiempo, observándola y participando en la cotidianidad. Así como el género femenino participa en diversas ocupaciones labo-

rales, entre ellas la docente, se perfila a un rol protagónico como agente cultural donde se vislumbra un cambio (Gutiérrez, 1994).

Educación preescolar, competencias y vinculación con las experiencias sociales

El nuevo Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004) en México, incorpora el enfoque de desarrollo integral del alumno basado en competencias; es abierto y regido por las habilidades a lograr en el alumnado, tomando en cuenta para esta flexibilidad el grupo, contexto y comunidad. Es un período “fértil” (PEP, 2004: 13) donde el infante pasa de su ambiente familiar a un ambiente social de diversidad y características peculiares. El jardín de niños es el espacio donde el niño o niña puede que tengan la única oportunidad de desarrollar sus capacidades y aprendizajes en diversas situaciones sociales y en esta ocasión con propósitos bien definidos, incluso ejerce una influencia en su vida personal y social (PEP, 2004: 13). Actualmente se presentan cambios en la estructura familiar al debilitarse los familiares ascendentes, la revelación de *actores nuevos*, la conformación de diferentes realidades, ente ellas la *familia monoparental* (Caamaño, 2001); la reducción de hijos, mujeres laborando y algunas jefas de familia que propician en los infantes una reducción del tiempo para establecer relaciones sociales, desigualdad y pobreza, que suscitan carencias en la satisfacción de sus necesidades y de alcanzar el desarrollo pleno.

Algunos apartados que integra este programa, que se relacionan con el equilibrio de género son:

- Propósitos fundamentales: Reconocimiento y aprecio a la diversidad de género y cultural. Capacidad de asumir diversos roles respetando las reglas sociales del entorno escolar, familiar y social.

- Principios pedagógicos: Diversidad y equidad: Oportunidad formativa de calidad equivalente. Igualdad de derechos entre niños y niñas.
- Competencia: Capacidad, conocimiento, actitud, habilidad y destreza que una persona logra mediante procesos de aprendizaje, que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

El contexto en las teorías de desarrollo del niño y las relaciones con identidad de género

Si existen cambios en la sociedad, la institución educativa debe llevar a cabo las transformaciones necesarias con el fin de apegarse a éstas. En las teorías contextuales el elemento que resalta es la influencia del entorno social y cultural en el desarrollo integral del infante; fundamentado en que existe variabilidad de culturas, donde los alumnos desarrollan sus competencias y logran el aprendizaje en un determinado entorno cultural y social, que ejercen influencia sobre ellos. Las teorías contextuales sociocultural (Vygotski) y ecológica (Bronfenbrenner) analizan su influencia en el alumnado, donde el conocimiento no se construye de manera individual sino que existen varios elementos y actores que participan en él. Los intercambios sociales propician en el infante el hablar, recordar, pensar y resolver problemas; procesos que se realizan primero entre dos personas en un plano social; secuencialmente el infante va adquiriendo mayores habilidades, desarrollo de competencias y de conocimientos.

El desarrollo del niño se integra por contextos múltiples, es decir se encuentra organizado como una serie de estructuras anidadas donde es el centro del modelo. El ser humano nace con características temperamentales, mentales y físicas que crean el contexto biológico de su desarrollo y el siguiente círculo lo conforman el ambiente físico y social inmediato donde se encuentran objetos

físicos y la familia, escuela, compañeros y la comunidad; que a su vez se encuentran en un contexto socioeconómico más amplio y en el ciclo más externo de su diagrama se identifica el contexto cultural, representado por los valores y costumbres de una cultura y los subgrupos que la componen, así como los sucesos históricos y desastres naturales que afectan otros contextos ecológicos. En este modelo los subsistemas –familia, escuela, situación económica– de su esquema ecológico se modifican a lo largo del desarrollo del individuo. Además los cambios que se generen en algún nivel de contexto pueden influir en los otros (Meece, 2001: 25).

La teoría cognoscitiva del aprendizaje social explica cómo los pequeños aprenden las conductas sociales,³ las tendencias agresivas y los roles y conductas adecuadas a su género. Al inicio los teóricos proponían la adquisición de conductas por medio de la observación y la imitación y Bandura (nacido en 1925) reconoció factores cognoscitivos que influyen en el proceso del aprendizaje social en esta teoría social-cognoscitiva. La imitación se lleva a cabo en un primer momento por procesamiento y almacenamiento de las conductas sociales, posteriormente prevé las consecuencias de las acciones y por último controla su conducta personal; y poco a poco conforme su edad sea mayor, aprenderá mejor conforme a su ambiente social. Esta teoría mantiene el supuesto de que los infantes construyen representaciones mentales conforme al mundo social al que pertenecen; razón por la cual influye tanto en el ambiente como éste lo hace en él. El *determinismo recíproco* (Bandura, 1986) refleja la interacción entre niño y ambiente; conforme el infante establezca sus representaciones mentales de acuerdo a una situación, éstas incidirán en sus acciones y sentimientos; determinando cómo lo percibirán y tratarán otras personas; influyendo en su conducta y pensamiento de manera subsecuente. Esta teoría cognoscitiva social es una perspectiva interactiva al vincular las relaciones recíprocas de los estados internos⁴ con el ambiente que rodea al niño.

Identidad de género

A la edad preescolar, es decir desde los 3 años, los pequeños comienzan a imitar las *conductas sexuales estereotipadas* (Meece, 2001: 286). La cultura de la sociedad y contexto a que pertenecen definen la conducta apropiada acorde a su sexo; poco a poco va adquiriendo y aprendiendo de los papeles sexuales, incluso comienza a comprender el significado del ser hombre o mujer y a observar los comportamientos según los modelos de su sexo. A la par de la identidad de género se ubica el proceso de socialización del infante en los papeles sexuales a desempeñar, y a través de este proceso aprenden las normas sociales que rigen una conducta aceptable o inaceptable. La socialización es fortalecida en el contexto escolar por los docentes que se tiene en el jardín de niños, por los materiales didácticos, los métodos de enseñanza, las actividades curriculares y extracurriculares, y por los compañeros de grupo, siendo el plantel educativo uno de los contextos más importantes para la realización de este proceso individual.

Por último, al *sexo* se le considera como la diferencia biológica entre mujer y hombre determinada genéticamente, característica natural (INMUJERES–PNUD, 2006: 64), y *género* se refiere al aspecto sociocultural, conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales construídas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual, a partir de ella se construyen los conceptos de masculinidad y feminidad, determinando las relaciones entre hombres y mujeres y la organización de las normas culturales (Piñones, 2005: 6).

Método

Con el fin de acercar la propuesta del equilibrio de género docente en preescolar al contexto escolar y valorar sus implicaciones en el

desarrollo de competencias en el alumnado, se realizó una investigación exploratoria, utilizando la metodología que se presenta en la **Tabla I. Diagrama de la investigación**, llevándose a cabo de la manera que se menciona a continuación:

Sujetos

El municipio de Tepatitlán de Morelos, Jalisco es la delimitación del área donde se realizó la investigación de campo; contando con una población en 2006 de 104 jardines de niños registrados ante la SEP, comprendiendo, sector público y privado, sistema estatal y federal; de zonas urbanas y rurales,⁵ clasificados para su estudio de la siguiente manera:

Cincuenta y tres jardines de niños públicos, de zonas rurales y de las delegaciones del municipio; treinta y tres jardines de niños públicos y dieciocho jardines de niños privados de la zona urbana, (incluye incorporados a sistemas federales y estatales).

A partir del tamaño de la población planteada anteriormente que abarca la totalidad del municipio, se realizó la siguiente fórmula para obtener el tamaño de muestra:

En donde:
$$n = \frac{N \cdot z^2 \cdot \sigma^2}{d^2 \cdot (N - 1) + z^2 \cdot \sigma^2}$$

n es el número de jardines de niños registrados en la SEP (municipio de Tepatitlán).

N es el tamaño de la población (total de jardines de niños).

z es el coeficiente de confiabilidad al 5%, de probabilidad 1.96.

σ^2 es la varianza de la población (del total de jardines de niños).

d es el intervalo que se extiende a uno y otro lado del estimador y se calcula con la siguiente fórmula:

σ es la desviación estándar de la población.

Tras la aplicación de la fórmula resultaron doce planteles educativos a estudiar de los cuales, según el muestreo estratificado se obtuvieron: $d = z \cdot \sigma$

Cuatro jardines de niños públicos de las zonas rurales y de las delegaciones, cuatro públicos y cuatro privados de la zona urbana, incluyendo incorporados a sistemas federales y estatales, que se observa en la **Tabla II. Objeto de estudio.**

Posteriormente en orden aleatorio, se realizó el trabajo en los jardines de niños durante mayo y junio de 2006, entrevistando a educadoras y alumnado del segundo de los tres grados del preescolar; debido a que en la totalidad de la matrícula —que se obtuvo en el procesamiento de la información proporcionada—, en este último existía mayor población masculina que femenina; a su vez en los casos en que las instituciones fueran jardines de niños unitarios, integraban la población los alumnos que cursarán el segundo grado. Con apoyo de la educadora y/o directora de cada institución preescolar se convocó al estudiantado de este grado, para registrar su peso en kilogramos en una base de datos del programa Excel, utilizando esta medida estándar para establecer el tamaño de la muestra del total del alumnado de segundo grado de los planteles visitados, resultando un total de cuarenta y un niños y niñas a entrevistar, conforme a la clasificación mencionada anteriormente; después de aplicar la misma fórmula del tamaño de muestra referida inicialmente para obtener los datos de los planteles, y en este caso para delimitar al estudiantado a investigar.

Instrumento

A través de la etnometodología se realizó un estudio, utilizando una guía de entrevista, que a su vez se auxilió de la observación no participante y de las representaciones propias sobre los alumnos de zonas

rurales y urbanas, pertenecientes a jardines de niños públicos y privados con que cuenta el municipio de Tepatitlán de Morelos, Jalisco.

Buscando obtener información cuantitativa y cualitativa se diseñó la guía de entrevista que se presenta en la **Tabla III. Guía de entrevista**, elaborada por una de las investigadoras con base en los criterios que señala el PEP, 2004, buscando obtener notas de campo, a manera de bitácora, apoyadas en la observación y con una radiograbadora portátil, que abonaron al estudio empírico.

Procedimiento

Al inicio del periodo escolar, específicamente en septiembre de 2005, como diagnóstico, se implantó un programa de intervención de un profesor en el área de educación física como apoyo a la jornada educativa en el ciclo escolar 2005-2006, dentro de un jardín de niños que no contaba con imagen masculina docente, que a la postre se consideró en la muestra.

Posteriormente en mayo y junio de 2006, para llevar a cabo la investigación se acudió a la Delegación regional Altos Sur, de la SEJ, con el fin de identificar los planteles preescolares del municipio y sus características. Estos datos se otorgaron de manera impresa y se organizó la información para su estudio; a su vez se recurrió a la oficina de planeación de esta Delegación, con el fin de ubicar en la cartografía los domicilios de los planteles a investigar y la sugerencia de vía para llegar a ellos –sobre todo a los planteles preescolares rurales y de las delegaciones–, las doce instituciones que resultaron en el tamaño de muestra.

Durante este par de meses se realizaron las doce visitas a los jardines de niños del municipio, dónde se solicitaban al estudiantado del segundo grado su peso y sino se tenía se pesaba, se registraba el dato en una base de datos de Excel, y sobre la totalidad

de la población de cada jardín se obtenía la muestra, resultando el alumnado al que se le aplicó la guía de entrevista.

Los datos que se proporcionaban de cada institución preescolar, específicamente de cada alumno se anotaban y se grababan a la par y posteriormente al terminar la visita, se vaciaban en una base de datos diseñada en Excel. Sólo en una ocasión no se realizó la entrevista en un jardín de niños del municipio, pero se volvió a visitar en otra ocasión, después de comentar con los vecinos del plantel, el horario en que asistían el alumnado y las docentes. En otro plantel rural, la educadora permanecía, pero no los estudiantes, así que se volvió a visitar para poder encontrarlos.

Análisis estadístico

Tras terminar la visita a cada jardín de niños y con base en la información que arrojaron las entrevistas, se realizaron análisis cuantitativos y cualitativos. Primeramente se alimentó la base de datos del programa Excel, al vaciar cada entrevista y consecutivamente esta misma información se agrupó de acuerdo a cada alumno, a sus competencias que desarrollaban y a su vez se caracterizó el contexto escolar específico de cada jardín. Algunos datos se clasificaron en rangos por las opciones que dieron los informantes al expresarse de manera abierta, donde se sumaron los apartados que se pueden observar en la **Tabla IV. Análisis de las entrevistas.**

Posteriormente con esta información se realizaron matrices donde se plantearon hipótesis estadísticas, buscando asociar (dependencia) variables. Por último se utilizó el análisis estadístico de la chi-cuadrada, para el análisis de frecuencias observadas en éstas con el programa Statgraphics plus, versión 5.1. Statistical Graphics Corp., de acuerdo a la siguiente fórmula:

En donde:

X²= Chi-cuadrada

S= Sumatoria

O= Datos observados

E= Datos estimados

$$X^2 = \sum \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

A su vez para confirmar la información que otorgaba el programa Statgraphics, se realizó el análisis de chi-cuadrada en el programa Excel, con los rasgos identificados en el estudiantado y la caracterización del contexto escolar, resultando la misma dependencia entre variables, que se muestra a continuación.

Resultados

Acorde al análisis de las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas de los contextos escolares, que tomaron como base el desarrollo de ciertas competencias del alumnado de preescolar —que para mayor facilidad se identifican cada una con cierto rasgo que se considera una variable—, el equilibrio de género docente conformado por la presencia de la imagen masculina en el preescolar tiene relación con el desarrollo del estudiantado. De acuerdo con el diagrama de la investigación citado con anterioridad se obtuvo lo siguiente:

El objetivo general evidencia el impacto de la imagen masculina en el desempeño de competencias de los preescolares, apoyándose en los resultados obtenidos del objetivo específico: evaluar el equilibrio de género docente en el desarrollo del niño preescolar, en el contexto escolar; encontrando las relaciones que se manifiestan en la **Tabla V. Relación entre los rasgos de desarrollo de competencias de los alumnos y la imagen masculina e imagen masculina docente en el contexto escolar.**

Discusión

En la presentación de los resultados, se da cuenta de la imagen masculina en el contexto escolar y su contribución al equilibrio de género docente en preescolar al presentar implicaciones dependientes del desarrollo de competencias en el alumnado, específicamente en los rasgos de su personalidad, motivación, independencia y agresividad. A continuación se aborda cada una de estas relaciones y se discuten con la teoría, presentándose en el marco de estas relaciones, al confrontarse con algunos estudios relacionados.

La personalidad del alumno preescolar es dependiente de la imagen masculina y de la imagen masculina docente en el contexto escolar

La imagen masculina que se tiene en algunos planteles son representados por el género masculino que realiza labores de intendencia y de apoyo a las instituciones preescolares; mientras tanto que la imagen masculina docente es representada por profesores de educación física y de actividades musicales, que están con los grupos preescolares ciertos días a la semana y en un horario programado que oscila entre 30 y 45 minutos.

Un alumno tiene personalidad extrovertida, introvertida o intermedia conforme a la imagen masculina de su jardín de niños. En las instituciones preescolares donde no se tiene la imagen masculina o la imagen masculina docente, los infantes son más introvertidos, y los que son extrovertidos o se presentan como intermedios, representan una población de cero niños o ninguno. El contexto escolar participa en el desarrollo de la personalidad del estudiante: “una de las tareas de la educación infantil es la de buscar la manera de posibilitar el descubrimiento y construcción de la propia personalidad” (de Puig y Sático, 2000: 30), además de construir en el infante el rol activo de adulto en las estructuras sociales establecidas

(Moreno y Cubero, 1994: 220). La identidad se construye desde la persona y gracias a la relación con los demás, es una complejidad de una mezcla de un esfuerzo individual y colectivo. Participan *elementos de percepción* en donde se construye la autoimagen al percibir a los demás encontrando semejanzas y diferencias (aquí el docente juega un papel importante); *elementos conceptuales*, al tener la idea que se tiene de sí mismo o autoconcepto y por último los *elementos emocionales*, el valor que se da cada persona o autoestima. Como los niños pequeños no distinguen entre la identidad sexual y de género, relacionan las actividades y asignaciones sociales determinantes e ineludibles al hecho de ser hombre o ser mujer, es decir a sus conocimientos sociales (López, 1990: 99).

La motivación del alumno de preescolar es dependiente de la imagen masculina docente en el contexto escolar

La investigación aporta la relación entre la variable de la motivación del alumno y la presencia de la imagen masculina docente en el contexto escolar; presentando el siguiente comportamiento: en los jardines de niños donde no se tiene imagen masculina docente la mayoría de alumnos no tienen motivación en su institución preescolar, mientras tanto en los planteles educativos donde si se tiene una imagen masculina docente casi todos los alumnos están motivados, sólo uno no. La palabra motivación deriva del verbo latino *movere*, que significa mover, se identifica como “lo que inicia la conducta, la sostiene, una necesidad psicológica prolongada, un estado activado por el ambiente, una serie de cogniciones y creencias” (Meece, 2001: 285). Asimismo se presenta la relación entre estas dos variables, al vincularlas cuando se conciben como creencias y procesos que son brindados por la experiencia temprana de la persona, donde los maestros crean ambientes que favorecen en sus estudiantes la orientación del aprendizaje intrínseco en la insti-

tución educativa, además de ser esenciales y clave para el aprendizaje (Cohen, 1997: 59). Si un niño tiene experiencias motivantes, interesantes y placenteras que dependen de ciertos factores que se presentaron se encontrará motivado para poner en juego su habilidad y desarrollar sus capacidades nuevamente. *El apego como vínculo afectivo* (López, 1990: 99) supone un modelo mental en relación con las figuras femeninas y masculinas de apego que tiene el niño, por el recuerdo que se tiene o la expectativa que presenta.

La independencia del alumno de preescolar es dependiente de la imagen masculina docente en el contexto escolar

Los resultados de la investigación realizada refleja que la mayoría de los estudiantes de un plantel preescolar que cuenta con una imagen masculina docente presentan mayor independencia que en los jardines de niños donde no tienen imagen masculina. Las docentes del jardín de niños son responsables de aportar las experiencias que permitan a los niños: “hacerse cargo y autorregularse” (Shonkoff y Phillips, 2004), en un aspecto tras otro de sus vidas, así como también *logra que los niños pronto dejen de depender de él* (Cohen, 1997: 115) e *imponerle su criterio* (Constante, 1993: 25). La progresiva independencia que un alumno va presentando se propicia en gran parte sobre la base de una sólida relación con las figuras que lo rodean en los primeros momentos de su vida, en los que el niño se desarrolla, en su contexto familiar y escolar. Comúnmente en algunos hogares no se tiene imagen masculina por tanto: *el alumno busca las imágenes que no se encuentran en su entorno familiar*, (Aguilar, 2007) y cualquier imagen masculina que se presente en el jardín de niños, como el maestro de educación física, de música, le brinda la figura que él requiere.

La agresividad del alumno preescolar es dependiente de la imagen masculina docente en el contexto escolar

El alumno es menos agresivo en la institución preescolar donde cuenta con imágenes masculinas docentes, que en los planteles preescolares donde no se tiene la imagen masculina docente. La agresión es un factor que propicia el rechazo del niño hacia el resto de sus compañeros. Persiste cuando “el comportamiento tiende a perjudicar o lastimar a otra persona”, las teorías actuales de agresión en la niñez denotan “la importancia de los factores biológicos y ambientales” (Parke y Slaby, 1983: 300) en el desarrollo de la misma. El niño en edad preescolar aprende comportamientos sociales al vivir en su contexto escolar diversas experiencias para controlar su temperamento. Un niño agresivo carece de habilidades sociales para iniciar relaciones positivas y para resolver conflictos entre compañeros y compañeras. El papel de los maestros tiene vital importancia para disminuir la agresividad en los niños, proponiéndoles experiencias de aprendizaje cooperativo y de actividades de entrenamiento y relaciones sociales en el aula (Parke y Slaby, 1983: 299) pues sino se tratan en etapas escolares siguientes se seguirán mostrándose agresivos.

La imagen masculina, diversidad docente versus homogeneidad en el contexto de las instituciones preescolares

“La tipología del rol de género es relevante en la formación de la identidad humana de los sujetos” (Lazarevich, Delgadillo, Mora y Méndez, 2006: 14), se dice que “cada vez es mayor la necesidad de construir instrumentos con bases etnopsicológicas, tomando en cuenta los sujetos que viven y comparten una cultura particular” (Carrillo, 2006: 2), este apartado da cuenta de las opiniones de doce educadoras del municipio de Tepatitlán, –que trabajan en el

medio rural y/o urbano, en el sector público y/o privado— sobre la diversidad docente *versus* la homogeneidad en el contexto preescolar. La heterogeneidad, el equilibrio de género se fundamenta en el principio pedagógico de *diversidad y equidad*, ofreciendo oportunidades formativas de calidad equivalente con independencia de diferencias socioeconómicas y culturales, en un espacio de socialización y aprendizaje, propiciando igual de derechos entre niños y niñas (PEP, 2004: 32). Las educadoras opinan acerca de la diversidad docente *versus* homogeneidad.

“Los benefician al brindarles experiencias y actividades distintas a las que tienen con nosotras, o con sus integrantes de su familia, ayudan a formar la imagen de los pequeños; además existen familias sin la imagen masculina en el hogar. Los infantes con profesor de educación física disfrutaban mucho la clase, les gusta, lo buscan, lo siguen, se comportan diferente que con la educadora; pueden ver el rol masculino, un ejemplo de profesión masculina, tienen autoridad y busca su socialización”. “Beneficia a las propias maestras al compartir ideas y puntos de vista, ambos aprenden mutuamente con el fin de apoyar el desarrollo integral del estudiantado. La condición es que la docente se desempeñe durante la sesión diaria por la sensibilidad a los infantes y que los maestros den ciertas clases como educación física, ciencia y música; cuidando su comportamiento y actitud, responsable y de respeto, involucrándose en su trabajo y sin manifestar insinuaciones de índole sexual o con tendencias de homosexualidad; para no causar en los padres de familia y educadora, temor por la educación de los infantes”.

Conclusiones

A través del presente trabajo se confirma la hipótesis planteada: la incorporación de la imagen masculina, contribuye a un equilibrio de género y a un mejor desarrollo de competencias del niño en

preescolar, al vivenciar diversos roles sociales. Véase **Tabla VI. *Equilibrio de género docente en preescolar, ambientes y contextos de aprendizaje y sus implicaciones en el desarrollo de competencias en el alumnado.***

Ésta se respalda al presentar los resultados afirmando que el objetivo general se cumplió al evidenciar el impacto de la imagen masculina en el desempeño de competencias de los preescolares, a partir del objetivo específico:

Se evaluó el equilibrio de género docente en el desarrollo del niño preescolar, en el contexto escolar a partir de la obtención de datos cuantitativos, analizados por medio de la chi-cuadrada. En la **Tabla VII. *Personalidad, motivación, independencia y agresividad del alumno y la influencia de la imagen masculina en el contexto escolar,*** se da cuenta de la gran influencia que ejerce la imagen masculina docente en el contexto preescolar sobre los rasgos de competencia de su personalidad, motivación, independencia y agresividad; así como también la imagen masculina que se tiene en el jardín y la personalidad que lo caracteriza.

Se debe hacer hincapié en los factores contextuales por las implicaciones en el desarrollo de competencias de los infantes. El plantel educativo influye en el desarrollo integral del alumno; ¿qué tipo de experiencias escolares ejercen una influencia positiva? (Linney y Seidman, 1989: 343): El equilibrio de género docente es una opción para estas experiencias escolares con preponderancia verdadera en el desarrollo del alumno.

Bibliografía

- Aguilar C., E. (2007). Fuente oral, entrevista con el Doctor en Psicología Clínica: Guadalajara, Jalisco, México.
- ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo.* 1ª reimp. México: ANUIES.

- Beltrán C., J. (2005). *Sobre Género y Educación*, (antecedente de libro en preparación que incluye información sobre las mujeres de profesión académica en el estado de Veracruz) México: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, ubicado en: http://www.uv.mx/iie/Coleccion/N_2526/publjeny.htm, consultado en julio 07 de 2005.
- Caamaño C., V. M. (2001). Educación sexual en el aula: asignaturas pendientes para el profesorado” en: *Revista Educar, revista de educación/nueva época* núm. 17/abril-junio, México: Secretaría de Educación, Gobierno de Jalisco ubicado en <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/17/index1.html>, consultado en agosto 14 de 2005.
- Carrillo, C. (2006). Desarrollo de una escala de masculinidad-feminidad para niños Yucatecos, 2006, presentado en: sección IV Identidad, *II Coloquio internacional de estudios sobre varones y masculinidades*, Guadalajara, Jalisco, México.
- Cohen, D. H. (1997). *Cómo aprenden los niños*, México: SEP/FCE (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Comité Mixto de Expertos OIT/UNESCO. (2003). Informe sobre la *Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente*, Octava reunión, 15 a 19 de septiembre, París, ubicado en <http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/sector/techmeet/ceart03/ceartr.pdf>, consultado en julio 22 de 2005.
- De Puig, I. y Sático, A. (2000). “Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar”. En *educación infantil*. Barcelona: Eumo/Octaedro (Recursos, 27).
- Educación normal, total nacional, inicio de cursos (2002-2003). Ubicado en <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>, consultado en: julio 02 de 2005.
- Escuela Normal para Educadoras de Arandas, Jalisco, México. (2006). *Fuente oral*. Visita realizada por su servidora y entrevista realizada al personal administrativo.

- Fernández C., A. (2005). Multiculturalidad en contextos educativos y de desarrollo: relevancia de variables psicosociales. *Revista electrónica de Investigación psicoeducativa y psicopedagógica*. No. 5-3 (1).
- Ferreiro, E. (2003). El niño según Piaget: un interlocutor intelectual del adulto. En *Vigencia de Jean Piaget*, México: Siglo XXI.
- Gallardo N., B. A. (2003). La profesionalización de la enseñanza en preescolar: pasado, presente y futuro, *Revista Educar: Educación preescolar*, revista de educación núm. 25 abril-junio 2003, México: Secretaría de Educación, Gobierno de Jalisco, ubicado en <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar>, consultado en agosto 10 de 2005.
- Góngora, J. (2005). *Género y Sindicalismo*: en busca de la equidad, documento de trabajo. México: SNTE-Fundación para la cultura del Maestro-IEESA CEA.
- Grugeon, E. (1995). Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. En P. Woods y M. Hammersley. (comp.). *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Madrid: Paidós.
- Gutiérrez C., B. L. (1994). La mujer como agente de cambio en la educación: un estudio de caso. Ponencia presentada en el 1er. Encuentro Estatal de Investigación Educativa, en: *La tarea*, *Revista de educación y cultura*. Guadalajara, Jalisco México, ubicado en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/bertha8.htm>, consultado en julio 07 de 2005.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2006). *Prevención de la violencia desde la infancia*, México.
- Kamii, Constance. (1993). "La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget". En *Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar*. México: SEP.
- Lazarevich, I., Delgadillo G., H. J., Mora C., F. y Méndez R., I. (2006). Tipologías de roles de género en estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, presentado

- en: sección IV Identidad, *II Coloquio internacional de estudios sobre varones y masculinidades*, Guadalajara, Jalisco, México.
- Linney, J. y Seidman, E. (1989). The future of schooling, en *American Psychologist*, núm. 44, pp. 343-348, en Meece, Judith L., *Desarrollo del niño y del adolescente*, compendio para educadores en la “Biblioteca para la Actualización del Maestro”, México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP-McGraw-Hill, 2001, p. 11.
- López, F. (1990). Desarrollo social y de la personalidad, en Palacios, Jesús, Álvaro Marchesi y César Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología educativa*, Madrid: Alianza (Psicología).
- Meece, J. L. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*, compendio para educadores en la Biblioteca para la Actualización del Maestro; México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP-McGraw-Hill.
- Morales G., S. (compiladora). (2000). *La mujer como educadora*, Análisis comparado entre los países del grupo E-9: Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria, Pakistán, México: UNESCO, SEP, Dirección General de Relaciones Internacionales, SEP, ubicado en www.sep.gob.mx, consultado en julio 07 de 2005.
- Moreno M. C. y Cubero, R. (1994). “Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares”, en Palacios, Jesús, Álvaro Marchesi y César Coll (eds.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva*, Madrid: Alianza (Psicología).
- Organización Internacional del Trabajo Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Comité Mixto OIT/UNESCO. (2000). El papel del docente y el reto del cambio, Educación y formación del personal docente”, El

- Informe Mundial sobre la Educación 1998 y el deterioro de la situación del personal docente, en: *Sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente*, Séptima reunión, Ginebra, 11-15 de septiembre, consultado en julio 10 de 2005.
- Palencia V., M. (1998). Las metáforas en la construcción de la identidad de género de las educadoras, *Revista Educar: Género y educación*, revista de educación/nueva época núm. 7/octubre-diciembre, México: Secretaría de Educación Jalisco, ubicado en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/07/7merced.html>, consultado en agosto 14 de 2005.
- Parke, R. D. y Slaby, R. G. (1983). The development of aggression, en Meece, Judith L., *Desarrollo del niño y del adolescente*, compendio para educadores en la “Biblioteca para la Actualización del Maestro”; Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México: SEP-McGraw-Hill, 2001, p. 300.
- Piñones, P. (2005). La categoría de género como dispositivo analítico en la educación, en *Memoria del Primer Foro Nacional Género en Docencia, Investigación y Formación de Docentes*, México: INMUJERES, Septiembre.
- Resolución Internacional de la Educación. (1998). *Resolución sobre la feminización de la profesión docente*. El Segundo Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, reunido en Washington D. C. (Estados Unidos) del 25 al 29 de julio, consultado en julio 20 de 2005.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- Shonkoff, J. P. y Phillips, D. A. (eds.). (2004). El desarrollo de la regulación personal, en *Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar*. Desarrollo emocional y autocontrol. Desarrollo cerebral. México: SEP (Cuadernos sobre desarrollo y aprendizaje infantil, 1).

Trianes T., M. V., Cardelle-Elawar, M., Blanca M., M. J. & Muñoz S., A. M. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11 a 12 años. *Revista electrónica de Investigación psicoeducativa y psicopedagógica*. No. 1 (2).

Tablas

Tabla I. Diagrama de la investigación

Hipótesis	Objetivo General	Objetivo Específico	Metodología	Método
La incorporación de la imagen masculina, contribuye a un equilibrio de género y a desarrollar competencias del niño en preescolar, al vivenciar diversos roles sociales.	Evidenciar el impacto de la imagen masculina en el desempeño de competencias de los preescolares.	Evaluar el equilibrio de género docente en el desarrollo del niño preescolar, en el contexto escolar.	Implantación previa de programa de intervención en área de apoyo a la jornada educativa: "profesor de educación física". Investigación exploratoria apoyada en entrevistas con cuarenta y un casos de alumnos.	Método etnometodológico; entrevistas y observación, representaciones propias y estadística.

Tabla II. Objeto de estudio

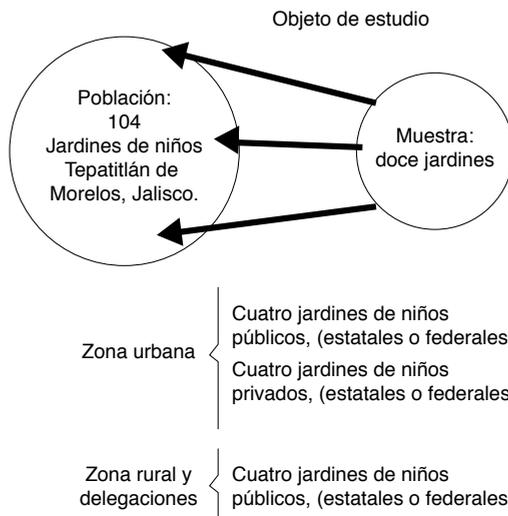


Tabla III. Guía de entrevista

Sobre el alumno	
Caracterización del desenvolvimiento y desarrollo de competencias del alumno en el jardín de niños.	
	1. Personalidad
	2. Introverso(a)
	3. Motivado(a) a clase
	4. Expresión y participación
	5. Relación con profesor de sexo masculino
	6. Relación con profesor de sexo femenino
	7. Lenguaje y hechos
	8. Dedicación extraclase y colaboración de los padres
	9. Independiente
	10. Agresivo(a)
	11. Maduro(a)

	12. Aprovechamiento en clase
Para la educadora	
	La figura masculina en el jardín de niños
	1. ¿Cómo ve la educadora la figura masculina en el jardín de niños?

Tabla IV. Análisis de las entrevistas

No. Identificación
Sexo
RASGOS DE COMPETENCIAS EN EL ALUMNO
COMPRENDE QUE HAY CRITERIOS, REGLAS Y CONVENCIONES EXTERNAS QUE REGULAN SU CONDUCTA EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS EN QUE PARTICIPA.
Personalidad-1)
APRENDE SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA AMISTAD Y COMPRENDE EL VALOR QUE TIENE LA CONFIANZA, HONESTIDAD Y EL APOYO MUTUO.
Introverso(a)
RECONOCE Y COMPRENDE LA IMPORTANCIA DE LA ACCIÓN HUMANA EN EL MEJORAMIENTO DE LA VIDA FAMILIAR, EN LA ESCUELA Y EN LA COMUNIDAD.
Motivado (a)-2
COMUNICA ESTADOS DE ÁNIMO, SENTIMIENTOS, EMOCIONES Y VIVENCIAS A TRAVÉS DEL LENGUAJE ORAL.
Expresión y participación-3
MANTIENE EL EQUILIBRIO Y CONTROL DE MOVIMIENTOS QUE IMPLICAN FUERZA, RESISTENCIA, FLEXIBILIDAD E IMPULSO, EN JUEGOS Y ACTIVIDADES DE EJERCICIO FÍSICO.
Relación con profesor Educación Física
SE EXPRESA POR MEDIO DEL CUERPO EN DIFERENTES SITUACIONES CON ACOMPAÑAMIENTO DEL CANTO Y DE LA MÚSICA.
Relación con profesor Música
OBTIENE Y COMPARTE INFORMACIÓN A TRAVÉS DE DIVERSAS FORMAS DE EXPRESIÓN ORAL.

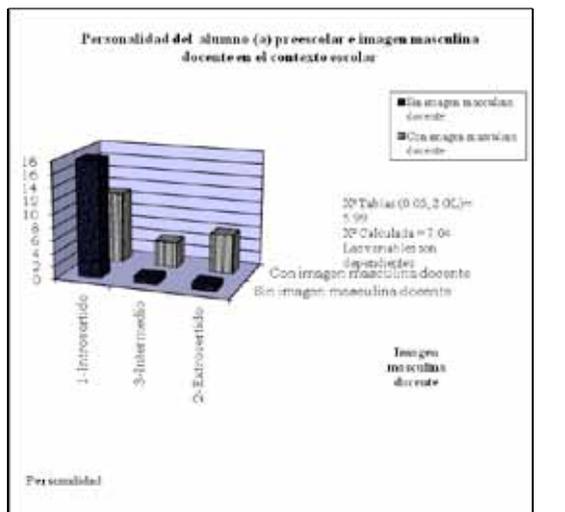
Relación con persona masculina
ADQUIERE CONCIENCIA DE SUS PROPIAS NECESIDADES, PUNTOS DE VISTA, SENTIMIENTOS Y DESARROLLA SU SENSIBILIDAD HACIA LAS NECESIDADES, PUNTOS DE VISTA Y SENTIMIENTOS DE OTROS.
Relación con educadora-4
UTILIZA EL LENGUAJE PARA REGULAR SU CONDUCTA EN DISTINTOS TIPOS DE INTERACCIÓN CON LOS DEMÁS.
Lenguaje y hechos-5
COMPRENDE QUE LAS PERSONAS TIENEN DIFERENTES NECESIDADES, PUNTOS DE VISTA, CULTURAS Y CREENCIAS QUE DEBEN SER TRATADAS CON RESPETO.
Maduro (a)-6
ADQUIERE GRADUALMENTE MAYOR AUTONOMÍA.
Independiente-7
ACEPTA A SUS COMPAÑERAS COMO SON Y COMPRENDE QUE TODOS TIENEN LOS MISMOS DERECHOS, Y TAMBIÉN QUE EXISTE RESPONSABILIDADES QUE DEBEN ASUMIR.
Sobreprotegido (a) -8
RECONOCE SITUACIONES QUE EN LA FAMILIA O EN OTRO CONTEXTO LE PROVOCAN AGRADO, BIENESTAR, TEMOR. DESCONFIANZA O INTRANQUILIDAD Y EXPRESA LO QUE SIENTE.
(Temores)
INTERIORIZA GRADUALMENTE LAS NORMAS DE RELACIÓN Y COMPORTAMIENTO BASADAS EN LA EQUIDAD Y EL RESPETO.
Agresivo(a)-9
Aprovechamiento en clase-10
CONTEXTO ESCOLAR
Educadora en su grupo
Educador en su grupo
Número de profesores de sexo masculino
Educadoras del jardín

Directora en el jardín
Persona extra femenina
Persona extra masculino

Tabla V. Relación entre los rasgos de desarrollo de competencias de los alumnos y la imagen masculina e imagen masculina docente en el contexto escolar.

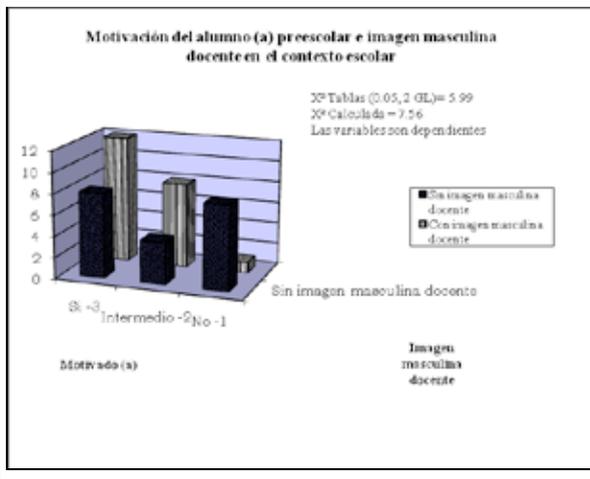
<p>La personalidad del alumno preescolar es dependiente de la imagen masculina en el contexto escolar.</p>	
<p>El StatAdvisor: El test chi-cuadrado realiza un contraste de hipótesis para determinar si se rechaza o no la idea de que la fila y la columna seleccionadas son independientes. Dado que el p-valor es inferior a 0.05, podemos rechazar la hipótesis de que las filas y columnas son independientes con un nivel de confianza del 95%. En consecuencia, el valor observado de PERSONALIDAD para un caso particular tiene relación con su valor en IMAGEN MASCULINA EN EL CONTEXTO ESCOLAR.</p>	
<p>La personalidad del alumno preescolar es dependiente de la imagen masculina docente en el contexto escolar.</p>	
<p>El StatAdvisor: El test chi-cuadrado realiza un contraste de hipótesis para determinar si se rechaza o no la idea de que la fila y la columna seleccionadas son independientes. Dado que</p>	

el p-valor es inferior a 0.05, podemos rechazar la hipótesis de que las filas y columnas son independientes con un nivel de confianza del 95%. En consecuencia, el valor observado de PERSONALIDAD para un caso particular tiene relación con su valor en IMAGEN MASCULINA DOCENTE EN EL CONTEXTO ESCOLAR.



La motivación del alumno preescolar es dependiente de la imagen masculina docente en el contexto escolar.

El StatAdvisor: El test chi-cuadrado realiza un contraste de hipótesis para determinar si se rechaza o no la idea de que la fila y la columna seleccionadas son independientes. Dado que el p-valor es inferior a 0.05, podemos rechazar la hipótesis de que las filas y columnas son independientes con un nivel de confianza del 95%. En consecuencia, el valor observado de MOTIVACIÓN para un caso particular tiene relación con su valor en IMAGEN MASCULINA



<p>DOCENTE EN EL CON- TEXTO ESCOLAR.</p>													
<p>La independencia del alumno preescolar es dependiente de la imagen masculina docente en el contexto escolar.</p>													
<p>El StatAdvisor: El test chi-cuadrado realiza un contraste de hipótesis para determinar si se rechaza o no la idea de que la fila y la columna seleccionadas son independientes. Dado que el p-valor es inferior a 0.05, podemos rechazar la hipótesis de que las filas y columnas son independientes con un nivel de confianza del 95%. En consecuencia, el valor observado de INDEPENDENCIA para un caso particular tiene relación con su valor en IMAGEN MASCULINA DOCENTE EN EL CON-TEXTO ESCOLAR.</p>	<p>Independencia del alumno (a) preescolar e imagen masculina docente en el contexto escolar</p> <p>X² Tablas (0.05, 2 GL) = 5.99 X² Calculada = 6.08 Las variables son dependientes</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Imagen masculina docente</th> <th>Si (-3)</th> <th>Regular (-2)</th> <th>No (-1)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sin imagen masculina docente</td> <td>8</td> <td>7</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Con imagen masculina docente</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Imagen masculina docente	Si (-3)	Regular (-2)	No (-1)	Sin imagen masculina docente	8	7	5	Con imagen masculina docente	2	1	2
Imagen masculina docente	Si (-3)	Regular (-2)	No (-1)										
Sin imagen masculina docente	8	7	5										
Con imagen masculina docente	2	1	2										
<p>La agresividad del alumno preescolar es dependiente de la imagen masculina docente en el contexto escolar.</p>													
<p>El StatAdvisor: El test chi-cuadrado realiza un contraste de hipótesis para determinar si se rechaza o no la idea de que la fila y la columna seleccionadas son independientes. Dado que el p-valor es inferior a 0.10, podemos rechazar la hipótesis de que las filas y columnas son independientes</p>													

con un nivel de confianza del 90%. En consecuencia, el valor observado de AGRESIVIDAD para un caso particular tiene relación con su valor en IMAGEN MASCULINA DOCENTE EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

NOTA: se ha utilizado el p-valor con la corrección de Yates porque podría ser más preciso para una tabla 2x2. También se ha realizado el test exacto de Fisher. Como en el test chi-cuadrado, p-valores inferiores a 0.05 indican una relación significativa entre la fila y columna seleccionadas.

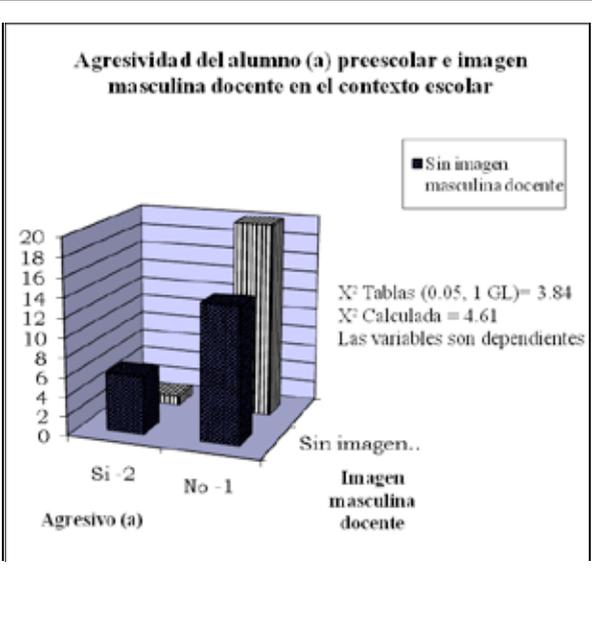


Tabla VI. Equilibrio de género docente en preescolar, ambientes y contextos de aprendizaje y sus implicaciones en el desarrollo de competencias en el alumnado.

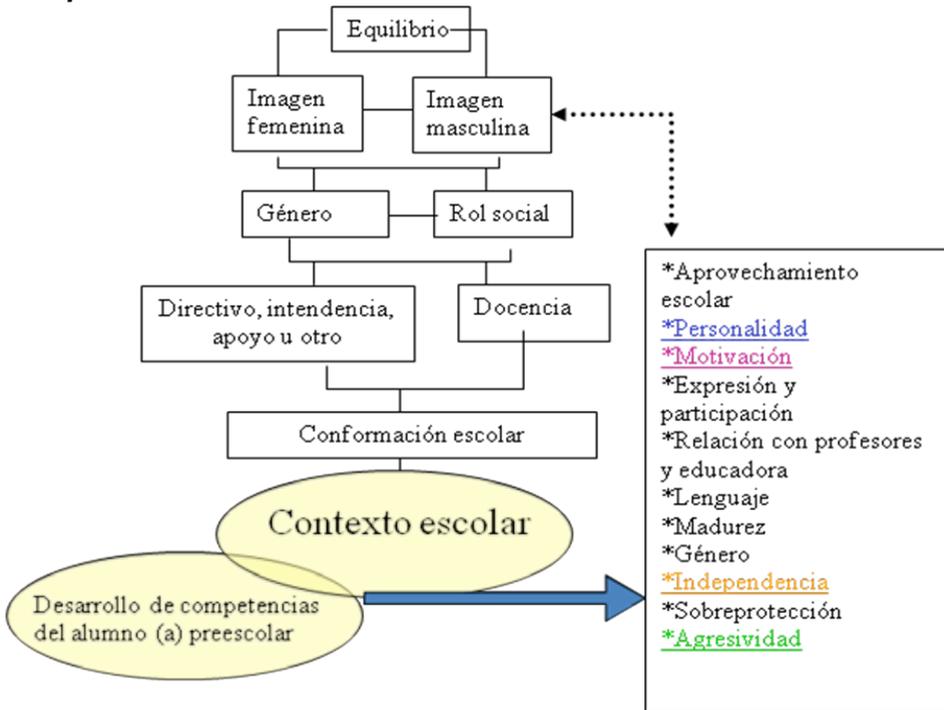


Tabla VII. Personalidad, motivación, independencia y agresividad del alumno y la influencia de la imagen masculina en el contexto escolar

Influencia en el rasgo:	Competencia en el alumno:	Contexto escolar con:	Investigaciones relacionadas:
Personalidad	Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los	Imagen masculina e imagen masculina docente.	“Una de las tareas de la educación infantil es la de buscar la manera de posibilitar el descubrimiento

	diferentes ámbitos en que participa.		y construcción de la propia personalidad” (De Puig y Sático, 2000: 30).
Motivación	Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.	Imagen masculina docente.	Movere, mover. “lo que inicia la conducta, sostiene, una necesidad psicológica prolongada, estado activado por el ambiente, una serie de cogniciones y creencias”. (Meece, 2001: 285). Los maestros son esenciales, son la clave para el aprendizaje de los niños, (Cohen, 1997: 59)
Agresividad	Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.	Imagen masculina docente.	El papel de los docentes tiene vital importancia para disminuir la agresividad en los niños, proponiéndoles experiencias de aprendizaje cooperativo y de actividades de entrenamiento y relaciones sociales en el aula (Parke y Slaby, 1983: 299).

Independencia	Adquiere gradualmente mayor autonomía.	Imagen masculina docente.	En el contexto escolar un buen maestro se define como él que: logra que los infantes pronto dejen de depender de él (Cohen, 1997: 115).
---------------	--	---------------------------	---

Fotografías





Notas

¹ Para efectos de la reiteración y de no repetir términos, en lo sucesivo utilizaremos niños, infantes, etcétera, donde van incluidos ambos (nota del Editor).

²Una experiencia de la investigadora es la de vivenciar en mi Abuela: Ma. Guadalupe Limón de González (1916-2001) la celebración del Aniversario L, del Jardín de Niños: Ma. Santos Delgadillo en Yahualica, Jalisco, en el que se le entregó el reconocimiento por participar en la labor educativa en este nivel. Desempeñándose como Profesora de Música para los preescolares, tocando el piano. Mi abuela desarrollaba varias actividades de forma voluntaria como ésta, sin fin de que con ello se tuviera alguna retribución monetaria. Su posición económica no lo requería. Aún recuerdo sus sesiones de música, piano sobre todo con nosotros era un placer sentir las obras que generaba, y como cualquier obra de arte, causaba en nosotros, unos niños, una dimensión especial de gozo. Mi favorita si se me permitiere evocarla: escuchar al piano la marcha de Zacatecas en la sala de su casa.

³ Por ejemplo, el ayudar e interesarse por los demás.

⁴ Como representaciones, percepciones y emociones mentales.

⁵ Datos proporcionados por la Delegación Regional, Altos Sur, de la Secretaría de Educación, Gobierno de Jalisco; Tepatlán de Morelos, Jalisco, julio de 2006. Su servidora procesó y organizó la información.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS TIC: PENSAR EL MODELO ACADÉMICO PARA EDUCACIÓN SUPERIOR

Jesús A. Álvarez Cedillo*
Patricia Pérez Romero**

*Doctor en Tecnología avanzada. Profesor-investigador en el Centro de Innovación y Desarrollo Tecnológico en Cómputo (CIDETEC) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

jaalvarez@ipn.mx

**Ingeniero en computación. Profesora-investigadora en el CIDETEC del IPN.

promero@ipn.mx

Recepción: 7 de Junio 2012
Aceptación: 20 de Junio 2012

Resumen

El principal fenómeno que caracteriza al mundo actual es la adopción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a una gran cantidad de actividades humanas y de manera particular su incorporación a los sistemas de educación. Esta situación se ha visto vislumbrada por una fuerte tendencia que ofrece nuevos sistemas de comunicación interpersonal de alcance mundial y que permite obtener y proporcionar información de todo tipo de manera instantánea. En este artículo consideramos los nuevos elementos que participan en la formación de profesionales en TIC, y que incluyen Aspectos del Perfil docente y de actualización profesional, así como del Desarrollo de habilidades, técnicas y una perspectiva psicopedagógica.

Palabras clave: Competencias, TIC, docente, metodología.

Abstract

The principal phenomenon that it characterizes to the current world is the adoption of the Technologies of the Information and the Communication (TIC) to a big quantity of human activities and of a particular way his incorporation to the systems of education. This situation has turned out to be glimpsed by a strong tendency that offers new systems of interpersonal communication of world scope and that allows to obtain and to provide information of all kinds of an instantaneous way. In this article we consider the new elements that take part in the professionals formation in TIC, and that include Aspects of the teaching Profile and of professional update, as well as of the Development of skills, Skills and a perspective psychopedagogical.

Keywords: Competences, TIC, teacher, methodology.

La nueva era de la Tecnología digital y su gran influencia en la sociedad ha influido en los objetivos y ha afectado a los programas de las instituciones educativas. Por su parte estas instituciones, han tenido la necesidad de incluir en su currícula la formación digital incluyendo la creación de la infraestructura tecnológica para soportarlo, la organización y gestión de los centros, los materiales formativos y las metodologías que se utilizarán, permitiendo la sensibilización, inducción y la adecuación de nuevos entornos formativos tendientes al uso del ciberespacio y al desarrollo y actualización de conocimientos, habilidades y actitudes que conlleven a éste. Por estas razones, hoy en día el papel de los docentes, facilitadores y formadores se ha ido transformando al enfocar la enseñanza tradicional hasta implementar esquemas didácticos centrados en que el estudiante se transforme en un ser autodidacta, promoviendo su desarrollo cognitivo-conductual a través de actividades basadas en el uso de herramientas TIC.

Perfil docente

El docente debe asimilar y desarrollar los conocimientos generales y específicos relacionados con las TIC, Incluyendo:

1. Conocimientos básicos de los Sistemas informáticos.
2. Desarrollo de capacidades y habilidades generales para el uso del equipo informático, sistemas operativos, archivos y carpetas, seguridad y antivirus, desinstalación de rogramas.
3. Aplicación de las normas técnicas y de calidad editadas por los distintos organismos nacionales e internacionales relacionados con sistemas informáticos.
4. El desarrollo constante de valores que ayuden a reforzar la personalidad, no sólo en el rol docente, sino también en la vida personal y profesional.



Figura 1. Perfil docente.

Actualización profesional

Durante el proceso de un desarrollo curricular el docente debe detectar sus necesidades de capacitación, las áreas de oportunidad que debe corregir, o desarrollar nuevos conocimientos y habilidades para las nuevas tecnologías.

La formación docente es el proceso orientado al desarrollo profesional y personal del profesorado, debiendo abarcar los planos conceptual (de la adquisición y profundización de un marco teórico conceptual sobre los procesos educativos que ocurren en su aula), reflexivo (de la reflexión crítica en y sobre su propia práctica docente) y práctico (que conduce a la generación de prácticas alternativas e innovadoras a su labor docente).

Se considera, además, que existen cuatro ejes que el docente deberá considerar en cada momento para formar el estudiante. En el desarrollo de competencias, “el saber” que representa la transmisión y retroalimentación cognitiva de conocimientos, procedimientos, normas, reglamentos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje; saber hacer y saber innovar involucra indudablemente la retroalimentación práctica de lo contextualizado en el saber, la generación de proyectos, la resolución de problemas, la aplicación de ideas prácticas e innovadoras dentro del campo laboral, la implementación de propuestas para mejorar lo resuelto anteriormente, entre otras; es el resultado de la perfecta armonía del proceso de enseñanza-aprendizaje y la sincronía de habilidades del docente para transmitir el conocimiento que una vez recibido se convierte en aprendizaje significativo y la motivación del estudiante por el gusto de aprender, el ser.

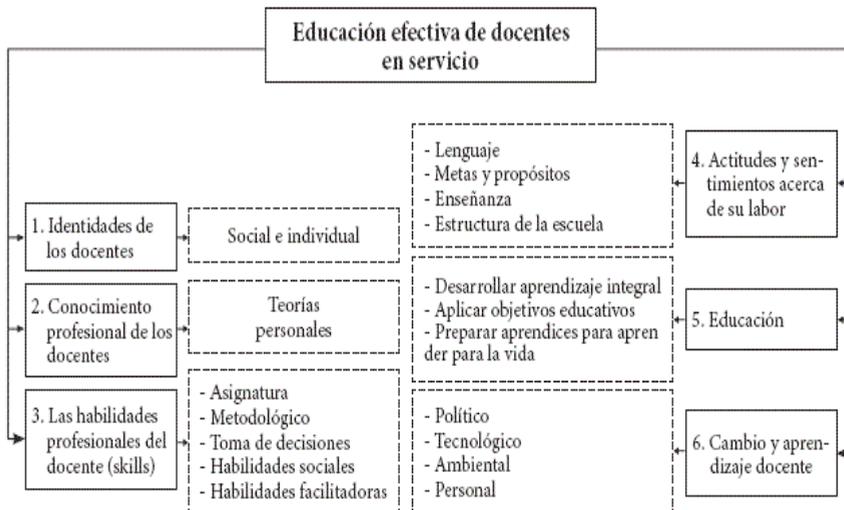


Figura 2. Desarrollo profesional, según James (2001).

Técnicas

El desarrollo pleno, congruente y confiable de la implementación de competencias deberá contemplar seriamente los procesos de actualización de las técnicas de enseñanza para con esta actividad detectar las necesidades de la capacitación con base a la práctica del plan curricular. La correcta actualización de de los conocimientos permite en su correcta aplicación reducir el estrecho camino de la congruencia de pensamiento y acción.

Docencia del sentido común, se refiere a las llamadas ideas espontáneas del docente en las que se manifiesta una visión simplista de la enseñanza y el aprendizaje, pues se considera que enseñar es algo sencillo, cuestión de sentido común o de apropiarse de algunas recetas o técnicas. Se considera como algo natural el fracaso de los estudiantes en las materias científicas, por una vi-

sión fija o prejuicio de sus capacidades intelectuales, su sexo o su extracción social.

Además, se atribuyen las actitudes negativas y la poca motivación de los estudiantes hacia el conocimiento científico a causas externas, ignorando el papel del profesor.

Con esta propuesta se pretende detectar las causas que ocasionan el bajo aprovechamiento académico. El resultado puede ser que el docente no esté preparado para utilizar las herramientas tecnológicas instrumentales, no conozca los principales sistemas operativos, lenguajes de programación modernos, o simplemente no conozca tecnología y la manera en que se aplica actualmente en las empresas.

Tabla 1. Comparación entre los diferentes enfoques de formación de docentes.

Categorías Modalidades	Programa formativo	Significado de formar	Enfoque instruccional preferido	Método y técnicas usuales
Pre-constructiva	Pre-definido y cerrado.	Modelar para que pueda reproducirse.	Instrucción directa de operaciones.	Presentación de modelos y exposición dialogada.
Re-constructiva	Indefinido y abierto.	Conflictuar para que se optimicen los procesos.	Reflexión en y sobre la acción.	Análisis de casos, uso de historias profesionales y anecdótarios.
Co-constructiva	Acotado y negociado.	Re-describir para que se adopten decisiones autónomas.	Cesión del control y regulación de las decisiones.	Pensamiento en voz alta, análisis de segmentos interactivos, situaciones de docencia compartida.

El docente necesita ser diestro entre la teoría y la práctica, pero no sólo con cursos de capacitación y actualización, sino con la implementación cotidiana de sus conocimientos, habilidades y actitudes en la práctica empresarial e Impartición de cátedra. Esto apoyará al docente para crear en el alumno una visión de las nuevas tendencias tecnológicas que tendrá que manejar, al mismo tiempo que podrá atraer el interés del alumno hacia la asignatura y fomentar una actitud proactiva, la manera en que lo haga será la más correcta y precisa.

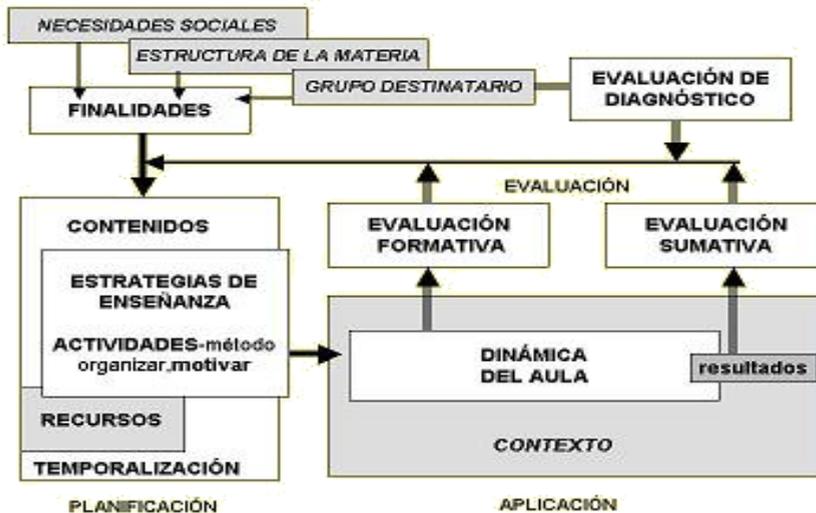


Figura 3. Técnicas docentes.

Metodología docente

Por último pero no menos importante, sin duda alguna es la manera en que el docente debe preparar su cátedra, es decir, planear lo que el estudiante debe y como lo va aprender, que necesitamos evaluar para dar cumplimiento a las estructuras curriculares de los planes de

estudio vigente, materiales utilizados para la comprensión de los contenidos temáticos y la aplicación de estrategias que permitan un aprendizaje significativo.

Los objetivos académicos referentes a los aprendizajes esperados en relación con el contenido curricular; el docente debe considerar el nivel conceptual y la motivación de sus alumnos, sus conocimientos, habilidades y actitudes previas y la propia significatividad de los materiales, pudiéndose auxiliar de un análisis conceptual o de las mismas tareas a realizar.

En la Universidad de Minnesota, David y Roger Johnson propusieron 18 pasos que permiten al docente estructurar el proceso de enseñanza con base en situaciones de aprendizaje cooperativo.

1. Especificar objetivos de enseñanza.
2. Decidir el tamaño del grupo.
3. Asignar estudiantes a los grupos.
4. Acondicionar el aula.
5. Planear los materiales de enseñanza para promover la interdependencia.
6. Asignar los roles para asegurar la interdependencia.
7. Explicar la tarea académica.
8. Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
9. Estructurar la valoración individual.
10. Estructurar la cooperación intergrupal.
11. Explicar los criterios de éxito.
12. Especificar los comportamientos deseables.
13. Monitorear la conducta de los estudiantes.
14. Proporcionar asistencia en relación a la tarea.
15. Intervenir para enseñar habilidad de colaboración.
16. Proporcionar un cierre a la lección.
17. Evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los alumnos.
18. Valorar el buen funcionamiento del grupo.



Figura 4. Metodología docente.

Conclusiones

La principal meta del reconocimiento evolutivo del ser humano consiste en “*provocar el cambio*”, es por ello que en esta propuesta se contemplan cada una de las competencias profesionales que el alumno debe trabajar hasta hacerlas propias, cada estudiante debe medir su verdadera capacidad de crear el cambio y no sólo su capacidad de adaptarse a los que otros ya comenzaron a crear.

La base principal de formación del docente y del desarrollo para lograr una congruencia cognocitiva, la conforman las competencias profesionales, éstas a su vez benefician al estudiante, al ser él quien adquiere por reflexión el aprendizaje.

El docente deberá de adoptar la congruencia cognocitiva ya que esta actividad afecta directamente a las nuevas generaciones,

sin ella el resultado del proceso enseñanza-aprendizaje seguirá siendo, un modelo de enseñanza tradicionalista y quedaremos al lado contrario del objetivo deseado, el fomentar un nuevo modelo centrado en el aprendizaje significativo.

El desarrollo de competencias profesionales tanto del docente, pero principalmente del estudiante, deben estar encaminadas hacia la satisfacción de necesidades de las empresas, adecuando las nuevas herramientas tecnológicas, actualizaciones y conocimientos técnicos modernos, actitudes hacia la formación de líderes emprendedores, creadores de los nuevos cambios que los lleven a conseguir el éxito deseado, fomentar los valores que le permitan dirigirse con la frente en alto hacia sus objetivos, crear en ellos la conciencia de que son potencialmente exitosos.

Dados los tres planos importantes antes señalados:

1.- En el plano del rendimiento académico:

Las situaciones de aprendizaje cooperativo son superiores a las de aprendizaje competitivo e individualista en áreas como las ciencias sociales, ciencias naturales, lenguaje y matemáticas, y tareas muy diversas, tanto las que implicaban adquisición, retención y transferencia de conocimientos, como las de naturaleza más conceptual (reglas, conceptos y principios). Este efecto se encontró en todos los niveles educativos estudiados. Sin embargo, también es necesario indicar que en tareas simples, mecánicas o de ejercitación y posterior a la aplicación de actividades intensivas de aprendizaje, las situaciones competitivas fueron superiores en rendimiento.

2.- En las relaciones socioafectivas:

Se notaron avances importantes en las relaciones interpersonales

de los alumnos que tomaron parte en las tareas cooperativas. Particularmente se incrementaron el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda, así como la capacidad de adoptar perspectivas ajenas. Un efecto muy importante fue el incremento de la autoestima de los estudiantes, incluso de aquellos que habían tenido al inicio un rendimiento y autoestima bajos.

3.- En el tamaño del grupo y productos del aprendizaje:

Existen, no obstante una serie de factores que condicionan la efectividad del trabajo en equipos cooperativos. Un primer factor fue el tamaño del grupo en donde se observó que a medida que aumentaba el número de alumnos por grupo, el rendimiento de estos era menor. Los investigadores citados recomiendan por consiguiente la conformación de grupos pequeños de trabajo (no más de seis integrantes por equipo). Entre los alumnos de menor edad la eficacia de las experiencias de aprendizaje cooperativo es mayor que en grupos aún menos numerosos. Por otro lado, se observó que el rendimiento y los logros de aprendizaje son mayores cuando los alumnos deben preparar un trabajo final.

Bibliografía

- Aguilar, V. & Rodríguez, J. *Parámetros de la formación permanente para la formación inicial NT.*
- Área, M. & Yáñez, J. *El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital.*
- Bautista, A. (1998). *Naturaleza de la reflexión vía internet y su valor en la formación del profesorado.*
- Del Moral, Esther. (1998). Timón: Una aplicación orientada a la formación del profesorado en el uso y explotación didáctica de la red internet y sus recursos. *Eduotec.*

- Díaz Barriga Arceo, Frida & Hernández Rojas, Gerardo. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Gallego, Arufat, M^a Jesús. *Conocimiento de los profesores de primaria acerca de la práctica con ordenadores*.
- Gallego, D, & Alonso, Catalina. (1999). Formación del profesorado: nuevos canales, nuevos recursos. *Pixel*, 8.
- Pariente Fragoso, José Luis. (2001). *Teoría de las Organizaciones. Un enfoque de metáforas*. México: Miguel Ángel Porrúa.

TECNOLOGÍAS INNOVADORAS Y OBJETOS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE

José María Tello Barragán*
Verónica Vázquez Escalante**

*Pasante de Doctorado en Ciencias de la Educación.
jmtello@circulocompleto.com.mx

**Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la UPN e ISIDM.
vero@circulocompleto.com.mx

Recepción: 30 de Mayo 2012
Aceptación: 20 de Junio 2012

Resumen

Las nuevas tecnologías han invadido el mundo en unos pocos años, más allá que esto, las redes de computadoras y de telecomunicaciones (cableadas, microondas y satelitales) provocan el crecimiento exponencial de datos e información en todas las áreas. Especialmente el internet y todos sus diversos usos y proyectos reflejan un nuevo modelo de vida que se está gestando.

Este artículo señala qué es un objeto de aprendizaje, cómo se utiliza a través del internet, cuáles son sus orígenes, usos y características. Así como que los objetos de aprendizaje están enmarcados dentro de la programación orientada a objetos, pero son herramientas y estrategias que diseña y utiliza el propio docente en su labor educativa desde el nivel de educación básica hasta posgrado.

Palabras clave: Didáctica, TIC, cultura, objetos de aprendizaje, prácticas docentes.

Abstract

New technologies have invaded the world within a few years, beyond than that, computers and telecommunications networks (wired, satellite and microwave) cause the exponential growth of data and information in all areas. Especially the internet and all its various uses and projects reflect a new model of life that is brewing.

This article points out what is a learning object, how to use the Internet, what are its origins, uses and characteristics. As well as learning objects are framed within the object-oriented programming, but are tools and strategies that designs and used by own teachers in their educational work from the level of basic education to graduate.

Keywords: didactics, ICT, culture, learning objects, teaching practices.

Desde la postura personal de los investigadores, sus referentes teóricos, sus prácticas educativas y las reflexiones que han realizado en este trabajo de investigación se parte del supuesto que, el uso de objetos de aprendizaje es una estrategia didáctica para el profesorado que si favorece la adquisición de nuevas competencias en el alumnado.

El objetivo principal de este trabajo surge ante la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo es el modelo que utilizan los docentes en la Licenciatura en Chef en el Colegio Gastronómico Internacional en su práctica docente y de qué forma se puede mejorar ésta utilizando la andragogía y los objetos de aprendizaje?

Este artículo es producto de una investigación doctoral en el que se propone el uso de estos objetos de aprendizaje en la enseñanza de nivel superior en Guadalajara, Jalisco. Su uso está planeado para dos momentos o situaciones de clase:

Cuando un docente tiene programada una clase con un grupo de alumnos y éste no quiere que los estudiantes lleguen en total desconocimiento del tema, puede solicitar a los alumnos que vean a través de internet o en la biblioteca de la institución los objetos de aprendizaje ade-

cuados. Así, el alumnado dominará algunos temas, técnicas, conceptos, y estará mejor preparado para lograr un aprendizaje más significativo.

La otra situación o momento es cuando el docente requiere un reforzador de los temas teóricos o prácticos ya vistos con los alumnos, ya sea a manera de tarea o de simple recordatorio. El alumno accederá al repositorio de objetos de aprendizaje disponible en la institución y en vez de sólo leer una definición o concepto en la biblioteca, tendrá acceso a ver las demostraciones y prácticas tantas veces como sea necesario.

Desarrollo

En los inicios de la última década del siglo XX se extendió el uso de computadoras personales en el mundo, eso incluye a México y obviamente a Jalisco. En esas épocas iniciaron masivamente clases de cómputo en escuelas privadas, se enseñaba a usar el sistema operativo MS-DOS con sus comandos en inglés, algunas versiones de procesadores de palabras y hojas de cálculo.

Años después, arribó el programa *Windows* con pantallas a color y ambiente gráfico. Aquí ya surgía la gran avalancha de programas y opciones que nos ofrecerían poco más tarde.

Ahora, a treinta años de distancia (en la segunda década del siglo XXI), constantemente se escucha entre compañeros profesores de diferentes niveles educativos que ellos mismos expresan: —que no saben computación... que no se han acercado lo suficiente para conocer todas las funciones de la computadora... que su única experiencia con ellas ha sido la ENCICLOMEDIA... que fue un buen primer esfuerzo... — y más comentarios similares.

Dice la Sara C. Hernández (2009: 76) que,

en este siglo actual se establece una fuerza soportada por las nuevas tecnologías de la informática y de la comunicación, que se deben estudiar las representaciones sociales de los sujetos inmersos en la sociedad y por consecuente en la cultura, es necesario para poder estar en condiciones de definir lo que es la “Cultura Educativa”.

Años después, se dio al profesorado de básica la oportunidad de hacerse de una herramienta de trabajo, una computadora personal, que le podría ayudar a familiarizarse con la nueva tecnología y el uso de programas de cómputo. Y así fue en la mayoría de los casos. Desgraciadamente hubo a quienes se las robaron a la salida del evento de entrega. Hay testimonios de aquellos que vieron o experimentaron la venta de éstas por módicos cinco mil pesos, también externaron el comportamiento de haberlas obsequiado a sus hijos y nunca la usan ellos. Pero también hay quienes las han utilizado en beneficio del aprendizaje, de conocer el funcionamiento y aprender el uso de nuevos programas a favor de los estudiantes o a favor de ellos mismos para generar bases de datos, calificaciones, promedios, reportes, planeaciones y demás.

Con estos comentarios, se desea evidenciar que los maestros somos tantos y tan diferentes que ninguna generalización puede ser cien por ciento válida, pero tampoco cien por ciento falsa.

El apoderamiento de las nuevas técnicas y procesos para la recuperación, proceso y análisis de información han variado enormidades en estos últimos años, en la actualidad, el problema no es conseguir información, sino, distinguir y separar la que es verdad y sirve a mi trabajo y labor de la que sólo es doxa que arruina la comunicación y que confunde lo verdaderamente importante de lo vano o superficial.

Las TIC se integran más y mejor provocando un cambio en la cultura y logrando rápidas transformaciones a través de un acercamiento más efectivo a la información económica, política y cultural y al conocimien-

to. Modifican así la forma en que los seres humanos piensan y conciben la realidad. Ahora se habla de multipercepción, que consiste en procesar diferentes tipos de señales auditivas, visuales o de algún otro medio simultáneamente (Hernández, 2009: 81).

Hoy nos encontramos con posibilidades de utilizar tecnologías para casi todo el quehacer educativo y el diseño de instrumentos que favorezcan el aprendizaje del alumnado que es el tema que en particular nos ocupa. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación proveen al ser humano de una nueva propuesta de trabajo generando con ello, diversas relaciones de comunicación e información diversa en que se deberá, por supuesto, subordinar la potencialidad técnica a la pedagógica como resultado de un proceso crítico y reflexivo (Cebreiro, 2002: 159).

Cambios culturales, sociales, laborales, económicos, familiares, han conformado un contexto diferente, alumnos con características y necesidades diferentes a sus generaciones predecesoras que obligan a diseñar y utilizar procesos de enseñanza diferentes a los previos, porque se desea un aprendizaje diferente de parte del alumnado.

Así, Beatriz Cebreiro de la Universidad de Santiago de Compostela menciona:

Las nuevas tecnologías están cambiando nuestra manera de pensar y de hacer las cosas: en el trabajo, en los ratos de ocio, en la forma de relacionarnos y también de aprender. Utilizamos la tecnología para ampliar nuestras experiencias y habilidades adaptándola a nuestras necesidades –reales o socialmente inducidas– pero por otro, también la tecnología termina transformando al individuo y a la sociedad. Y es por ello que lo que las TIC han desempeñado un papel fundamental en la configuración de nuestra sociedad actual y nuestra cultura (Cebreiro, 2002: 161).

Y es que en la mayoría de las exposiciones educativas, en varias las papelerías, en tiendas de software, tiendas departamentales, de video e incluso de música, ofrecen discos con la “última tecnología del mercado”, asegurando que ese material hará posible

que la labor como docente sea más sencilla y el aprendizaje de los alumnos sea algo “garantizado”, ¡nada más falso!

Se debe recordar que el aprendizaje real se da a través de procesos cognitivos que experimentados por el alumno en su contexto particular y en situaciones de vida particulares adquieren sentido. Haciendo énfasis que finalmente el proceso es interno, es una parte del sujeto en el cual no se tiene injerencia más allá de la que ofrece la didáctica y la pedagogía.

Si bien, el uso de algunos programas de cómputo son simuladores de estas experiencias y situaciones a las que se puede enfrentar el alumnado, éstos no siempre consideran las características de los alumnos, o lo hacen desde perfiles de alumnos a veces de otros países. De esta forma los profesores nos convertimos sólo en meros consumidores de productos creados y diseñados por programadores expertos, pedagogos y psicólogos famosos, pero que a veces nada saben del contexto en que se aplican o utilizan sus productos.

En ocasiones hay el sentimiento de que ese programa o aplicación no fue creada *exprofeso* para los estudiantes pero sin considerar la personalidad del alumnado con el que se trabaja en el aula.

De esta forma es que se desea invitar a los profesores que si han tenido oportunidad de acercarse a utilizar una computadora para informarse y capacitarse en el diseño y uso de objetos de aprendizaje creados por estos mismos, para los alumnos y en el contexto en el que ambos grupos están involucrados. Para Hernández (2009: 82) las aportaciones de las nuevas tecnologías son varias y de diferentes relevancias:

- Fácil acceso a la información.
- Procesamiento rápido y fiable de muchos tipos de datos.
- Unificaciones de canales de comunicación a través de internet y a un costo relativamente bajo.
- Una enorme capacidad de almacenamiento.

- Automatización de tareas.
- Interactividad.
- Homogeneización de da la información a través de la digitalización.
- Automatización de tareas.
- Interactividad.

Nadie mejor que el mismo docente, sabe quienes, después de hacer una reflexión acerca de las diferentes oportunidades o experiencias de aprendizaje (que se considera adecuada en función de las competencias que quiere desarrollar) está en posición de ofrecérselas al alumnado.

El uso de diversas herramientas está disponible en internet, el proveer a los alumnos de estos programas sólo requiere de tiempo, preparación y ganas por hacer de nuestro trabajo algo más profesional, más interesante, más atractivo y motivante para ser aprendido.

Si bien es cierto que las tecnologías han cambiado nuestras formas de vida (de trabajar, de relacionarnos, de divertirnos, de aprender), el profesor no se puede quedar al margen. El mundo de la enseñanza y la tecnología, junto con las nuevas generaciones de alumnos van a cambiar *contigo, sin ti o a pesar de ti*, así que mejor sea contigo.

Una de las herramientas disponibles para utilizar son los objetos de aprendizaje, entendiendo que aprendizaje es:

...un proceso individual y social de asimilación transformación y recreación de la cultura de sus distintos tipos y dimensiones, de la vida cotidiana o de la cultura científica o tecnológica. Es un cambio conceptual en el propio esquema del sujeto mediante la construcción del conocimiento, una manera de entender los procesos que se viven en un ambiente de aprendizaje y de contribuir a su mejor desarrollo. Dividido en cuatro dimensiones: a) perceptual; b) cognoscitiva; c) afectiva; y d) social (Moreno, 2004: 41).

Los objetos de aprendizaje son una forma novedosa de proporcionar instrucción basada en computadora que provee oportunidad de reutilizar estos objetos con diferentes personas, diferentes espacios y tiempos; ya bien sea en línea o de forma presencial. Con diversas finalidades como apoyo previo a la clase y que el alumnado llega ya con conocimientos del tema que se va a tratar, o como reforzador para lograr el dominio de algún tema o técnica.

Se identifican dentro de la programación orientada a objetos en las ciencias de la computadora. El término fue acuñado por Dahl y Nygaard en Wiley en 1966 pero fue popularizado por H. Wayne en 1994.

La definición de objeto de aprendizaje que se desea presentar es la de David Wiley que en 2000 describió:

Un objeto de aprendizaje es cualquier recurso digital que se re-usa para apoyar el aprendizaje. Los describe como pequeños componentes instruccionales, reusados un número de veces en diferentes contextos de aprendizaje, en general son entidades digitales con potencial reusable, adaptable, escalable y con capacidad generativa y distribuidos a través de internet.

O la definición de macromedia del 2002 que dice:

...los objetos de aprendizaje son una unidad de contenido instruccionalmente sólida centrada en un objetivo de aprendizaje o con la intención de un resultado enfocado para enseñar un concepto. Un objeto de aprendizaje puede contener oportunidades para realizar una práctica, una simulación, una interacción, una evaluación y recursos educativos.

Inmersos en el tema se observan compendios importantes a entamar para finalmente, dar una clara y definida participación como docente activo en aulas con atributos virtuales, tanto físicamente como en el mismo estudiantado. Por tal razón se generan varias preguntas candidatas a forjar objetos de aprendizaje y aquí se anotan dos de las principales que se han seleccionado.

- ¿Qué elementos se deben de considerar para diseñar y elaborar un objeto de aprendizaje?
- ¿Qué elementos deben de considerarse para diseñar y elaborar un objeto de aprendizaje innovador enfocado a las tecnologías y favorecer a éste?

Diversos autores presentan variados requerimientos, aunque en general se resumen algunos en los que coinciden. Por ejemplo la referencia de Adriana Pacheco de la Universidad de Guadalajara:

Es muy importante para poder estar en condiciones de crear un objeto de aprendizaje identificar cuáles son las competencias que se desean desarrollar, cuales las actividades fundadas en alguna teoría psicopedagógica y de comunicación que se aplicarán para facilitar el aprendizaje, una estructura y orden adecuado para organizar y estructurar el objeto. Seleccionar un nivel operático y de interacción con el alumnado y finalmente desarrollar los formatos multimedia y recursos que permitirán que el alumnado aprenda (Pacheco, 2006: 163).

Conclusiones

Después de citados los párrafos anteriores se entiende lo que escribe Adriana Pacheco Cortés: El uso de las tecnologías ha transformado las prácticas sociales, las educativas no son la excepción, cita a Gómez (2005: 27) en que describe los componentes constitutivos de las prácticas educativas contemporáneas: el diálogo, la comunicación y las tecnologías. Y también a Varela (2002: 13) que dijo: “Se asume que el conocimiento se ha ligado a una tecnología que transforma las prácticas sociales y actúa como un amplificador y sus componentes constitutivos son la información y la comunicación”.

La razón pedagógica es lo suficientemente fuerte para los efectos del presente artículo, pugnar y exhortar por un nuevo capital humano implantado en lo que es el conocimiento, en habilidades digitales e ilustrados de exigencias para una formación permanente

y se haga del conocimiento un valor relacionado con lo económico y lo social ya que el perfil del docente, generalmente está en constante vinculación con ese crecimiento. Einstein dijo que “la creatividad es más importante que el conocimiento porque el conocimiento es ilimitado y la creatividad da vueltas al mundo”, por lo que se comprende que con creatividad se aprende, se emancipa y se propone la introducción de TIC en el ámbito de educación que requiere una reflexión insertada en la interacción. Emulando a Freire, *Nadie aprende solo, todos aprendemos de todos.*

Bibliografía

- Cebreiro, L. (2007). *Las nuevas tecnologías como instrumentos didácticos*. Compostela: Universidad Santiago de Compostela.
- Gómez, M. V. (2005). *Educación en red. Una visión emancipadora para la formación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Hernández, C. (2009). *Construcción teórico conceptual del objeto de estudio*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Hodgins, W. (2000). *The future of Learning Objects*. Texto extraído de internet de la página www.reusabiloty.org
- Macromedia. (2002). www.macromedia.com
- Moreno, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Pacheco, C. (2006). *Habilidades del profesorado para el diseño de objetos de aprendizaje*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Varela, F. J. (2002). *CONOCER. Las ciencias cognitivas; tendencias y perspectivas*. Barcelona: Gedisa.
- Wiley, D. A. (2000). *Learning object design and sequencing theory*. June Brigham Young University. Texto extraído de internet de la página www.reusabilty.or

LA VIOLENCIA ESCOLAR Y SUS FORMAS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA MIXTA

Minerva Xóchitl Cruz Chávez

Maestra en investigación educativa. Profesora-investigadora del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS)
mcruz.sej@hotmail.com

Recepción: 15 de Junio 2012

Aceptación: 28 de Junio 2012

Resumen

Texto descriptivo en el que se observa la dinámica interactiva entre los actores socio-escolares (alumnos y docentes) de una escuela secundaria mixta del oriente de Guadalajara, Jalisco. Se describe y clasifican las actitudes y conductas agresivas que se presentan dentro del plantel educativo, como manifestación de la violencia escolar. Se observan los gestos, mímica, habla y conversación, tono y timbre de voz, estilo lingüístico particular, contacto físico de los actores socio-escolares a partir de las herramientas y técnicas metodológicas como: la observación directa a los alumnos del plantel, registro de diario de campo y entrevistas aplicadas a docentes y subdirector de la escuela. Como resultado se obtuvo la clasificación de la violencia escolar en: a) física, b) verbal, c) psicológica. Así como que la violencia escolar es una forma de expresarse cotidianamente, en donde la constante es dirigirse al otro con ofensas, palabras altisonantes, sin embargo se considera que la violencia es moderada, como una forma aprendida para resolver conflictos.

Palabras clave: Violencia escolar, educación secundaria.

Abstract

In this descriptive text it is observed the interactive dynamics between the socio-scholar actors (teachers and students) from a mixed secondary school at the east of Guadalajara, Jalisco. Aggressive attitudes and behaviors present in the educational centre are described and classified, like the manifestation of scholar violence. Gestures and mimics, speaking and conversation, tone and voice timbre, particular linguistic style and physical contact are observed from the socio-scholar actors from the tools and methodological techniques like: direct observation of students in the educational centre, diary field register and applied interviews to teachers and the school sub-director. As a result, scholar violence classification was obtained: a) physical, b) verbal, c) psychological. Scholar violence is a way of daily expression, the constant is to address the other with offenses, bad words; however it is considered that violence is moderated, like a learnt way to solve conflicts.

Keywords: Scholar violence, secondary education.

La violencia escolar, se describe como las formas reiteradas de acoso, agresión. Lo que se vive al interior de la escuela en términos de violencia (entre pares) es un problema que ha cobrado interés general; no sólo en el ámbito educativo.

Hablar de esta problemática es remitirnos a un fenómeno que va cobrando mayor fuerza cada vez en nuestro país, donde Jalisco no es la excepción. La percepción generalizada de la población es que la violencia en los planteles educativos va en aumento y afecta cada vez más a nuestros propios hijos, quienes son susceptibles del problema en cualquiera de sus modalidades: física, psicológica o verbal y en donde participan ya sea como agresores, víctimas o espectadores.

Actualmente el tema se escucha en todos los estratos sociales y educativos. La radio, la televisión, el internet y la prensa escrita, dan a conocer cotidianamente los eventos agresivos que ocurren

al interior de las escuelas y aún fuera de ellas, así como aseguran que las principales formas de violencia son la verbal y la física:

Las agresiones verbales y físicas son las principales formas de violencia que se registran en las primarias y secundarias de los municipios de Colotlán y Mezquitic. De acuerdo con una investigación del Centro Universitario del Norte (CUNorte), de la Universidad de Guadalajara. <http://www.udg.mx/noticias/violencia-escolar-es-m-s-fuerte-norte-jalisco-que-zmg> (González, de diciembre de 2011, UdeG).

Si nos remitimos a las investigaciones que se han realizado en torno a ella, encontramos que no es un fenómeno nuevo, sino que se ha reproducido de generación en generación.

Con el trabajo realizado en una escuela secundaria ubicada al oriente de Guadalajara, Jalisco de nivel socioeconómico medio, cuyos alumnos oscilan entre los doce y quince años. Las instalaciones de esta escuela son pequeñas, cuentan con dos edificios de dos pisos cada uno. En uno de ellos se encuentran las áreas administrativas como dirección, subdirección, secretariado, así como laboratorios de ciencias naturales y cómputo en la planta baja. En el otro edificio hay aulas y una pequeña biblioteca. El patio se utiliza como canchas de básquetbol y voleibol.

El trabajo de observación y de entrevistas en la escuela, permitió obtener resultados que dan cuenta del punto de vista de los docentes y el subdirector, entre los que mencionan que hay tres tipos de violencia escolar: física, verbal y psicológica. Pero la más frecuente parece ser la violencia verbal, debido a que para las agresiones físicas los estudiantes tienen mucho más cuidado de hacerlo cuando no son observados por las autoridades escolares (docente, prefectos y directivos) e incluso, se ponen de acuerdo para hacerlo a los alrededores de la escuela; a la salida de clases, lo que indica que la violencia física se da más de manera extraescolar y esto lo podemos corroborar en la entrevista al subdirector de la escuela que menciona lo siguiente:

E: En particular ¿qué agresiones se realizan con más frecuencia?

S: Pues, yo creo que lo más son gritos, ofensas, apodos, en algunas ocasiones golpes. Aunque aquí en la escuela casi no he visto que se golpeen, si sé que a la salida se dan a veces encuentros de ese tipo (Entrevista, 19 de abril del 2012).

Durante el proceso de observación que se realizó por dos horas y media en la institución (en el receso de veinte minutos y dos horas el salón de clase), se identificaron algunas de las conductas violentas por género y frecuencia que se producen durante la interacción entre pares:

En las escaleras de uno de los edificios se encuentran dos alumnos pateando un bote de basura grande, como contenedores de plástico de color azul. Es una pareja, una niña y un niño. El alumno lo avienta más fuerte y corre al segundo piso ya que golpeó a la niña y ésta sube corriendo tras él, gritándole que se pare. Después de esto ya no alcanzo a ver qué hacen (observación, 8 de marzo de 2012).

Pasan dos alumnos frente al prefecto y van empujándose y parece que es jugueteo ya que están riéndose, uno le da un manotazo al otro y éste se lo regresa y le propina una patada. El prefecto hace ademanes como de llamada de atención, no se alcanza a escuchar que les dice pero su expresión es de regaño, mientras los niños agachan la cabeza y se miran uno al otro de forma juguetona como de complicidad. Se retiran riéndose y siguen jugando (Observación, 8 de marzo 2012).

De estas observaciones se deduce que las conductas agresivas que se producen en la escuela son:

- Gritos
- Amenazas
- Ofensas verbales
- Golpes
- Indisciplinas dentro del salón de clases
- Agresión al mobiliario

Otro dato importante que se rescata, es la participación que actualmente tiene el sexo femenino en la violencia escolar, en donde se observa como las mujeres intervienen e incluso provocan los episodios agresivos no sólo con su género sino con los del sexo masculino, como lo manifiesta el subdirector del plantel al cuestionarle ¿quiénes ejercen más violencia, los hombres o las mujeres? Éste menciona que:

Pues ya en estas fechas prácticamente son las mismas. Los dos tanto hombres como mujeres provocan peleas y participan en ellas y manipulan a sus compañeros para conseguir lo que quieren. También podemos decir que son indisciplinadas y no cumplen con las tareas (Entrevista, 19 de abril 2012).

Para sustentar lo anterior, se presenta el siguiente cuadro, en el que se registraron las conductas agresivas que se gestan en el plantel educativo —durante el receso y aún en el interior del salón de clases mientras el docente esta distraído—, así como las áreas y frecuencias con se llevan a cabo dichas acciones. Se puede observar que la mayor proporción de acciones violentas se da en el patio y en las escaleras, después le sigue en número de frecuencia el aula y el pasillo mediante gritos y ofensas verbales.

Participación de alumnos y alumnas en conductas agresivas o violentas				
Conductas agresivas	Hombres	Mujeres	Área	Frecuencia
Gritos	1	1	Aula	2
Amenazas	0	1	Pasillo	1
Ofensas verbales	0	2	Pasillo	2
Golpes	2	1	Escaleras, patio	3
Indisciplinas en el salón de clases	1	2	Aula	2
Agresión a muebles	1	1	Patio	1

En este mismo sentido, también se determinó que existen ciertas condiciones que influyen, estimulan o provocan estas conductas entre los estudiantes: la falta del docente en el grupo, los docentes permisivos y el lugar de convivencia de los alumnos como el aula, el patio y baños, cafetería y laboratorio. Dichas condiciones son una fuente de influencia para los estudiantes, en el que desarrollan actitudes y reproducen los mecanismos que fomentan la cultura de la violencia. Sin embargo, el hecho de que estas acciones se den en el plantel, no significa que nazcan ahí, según manifiesta el subdirector, quien asegura que la familia es un factor importante para que los jóvenes se conduzcan de la forma en que lo hacen, a continuación se presenta parte de la entrevista en donde él asegura que el entorno familiar es donde se adquieren las primeras experiencias violentas, debido a la falta de valores en casa:

S: Principalmente uno de los factores primordiales es la desintegración familiar, porque si no hay integración en la familia, nuestros hijos vienen y explotan dentro del plantel educativo, ahí explota la violencia escolar. Sino los dejamos aquí, van y buscan al exterior, con los mismos compañeros de este plantel, entonces es ahí donde se forma el zafarrancho que ocasiona dar un espectáculo ante la comunidad que nos rodea este plantel y nos señala y mucha gente dice: esa es la formación que reciben en esta escuela, pero yo creo que primeramente la formación la recibimos en el hogar.

E: Entonces, ¿considera que la violencia viene de casa?

S: Claro, eso es lo que estoy diciendo que viene de casa la violencia, por la falta de formación de padres y la falta de valores y la falta de responsabilidad de los padres para poder formar a los hijos (Entrevista, 19 de abril del 2012).

Con las declaraciones anteriores se deduce que el problema de la violencia en la escuela es multicausal, en donde son varios los agentes determinantes como son: la familia, la escuela, el grupo de amigos e inclusive los medios de comunicación. Por ello, es importante que todos los involucrados participemos con nuestras

acciones de acuerdo a nuestras posibilidades para coadyuvar en la resolución del problema que nos aqueja.

Cabe hacer mención que en ocasiones, la violencia escolar se encuadra en un ambiente de camaradería, en donde la forma de interacción agresiva entre los estudiantes está legitimada y considerada como parte de su relación cotidiana, y otras como incidentes repetidos en un periodo de tiempo y lugar determinado como es el receso y los pasillos o el patio, así lo manifiesta la maestra de Ética cuando menciona que:

Muchas de las acciones que los alumnos realizan tienen que ver más que con violencia, con formas de comunicarse entre ellos, de adaptarse para estar juntos, de liderarse, y eso siempre se presenta en los grupos de adolescentes y además agrega que: establecen juegos más fuertes entre ellos, pero no como violencia, tratan de comunicarse jugando, aunque a veces las bromas o burlas verbales, o algunas palabras altisonantes que se dicen pueden ser agresivas, no violentas (Entrevista, 19 de abril del 2012).

En este sentido, la violencia o contactos físicos que se presentan al interior del plantel, no llegan a golpes o peleas concretas, sino que quedan en sucesos como roces entre los alumnos, en donde uno de ellos queda como líder ante determinada situación, como se puede observar en el evento que tuvo lugar en el plantel y que se describe a continuación:

En la escalera, una alumna de tez blanca, cabello castaño oscuro lacio, va gritando junto con otra alumna morena y de la misma estatura. Junto a ellas pasa otra estudiante de cabello más oscuro, gordita y le roza el brazo al parecer de manera accidental, a lo que la primera reacciona con un empujón y le dice: “fíjate pendeja”, quedándose parada frente a ella como en espera de una respuesta. La alumna agredida no contesta nada y sigue su camino corriendo, gritándole a una de sus compañeras que la espere (Observación, 8 de marzo de 2012).

El subdirector del plantel expone su idea de que las conductas que presentan los alumnos son de carácter físico y verbal.

E: En particular ¿qué acciones usted observa que más realizan?

S: Pues, yo creo que lo más son gritos, ofensas, apodos, en algunas ocasiones golpes. Aunque aquí en la escuela casi no he visto que se golpeen, si sé que a la salida se dan a veces encuentros de ese tipo.

Menciona también “la importancia que tiene el factor familiar en el proceso de educación en valores de los hijos ya que la ausencia de éstos ha generado adolescentes que no respetan jerarquías, no tienen límites y reproducen la violencia y las costumbres que viven en su casa”.

Las características que identifican los maestros en los alumnos con problemas de agresión “son inquietos, desobedientes, provocativos, contestones, faltan al respeto y no aplican los valores” (Entrevista, 19 de abril de 2012).

Es importante destacar que el subdirector considera que un factor determinante para que se presente la violencia escolar, es la relación intrafamiliar de los estudiantes, es decir, no acepta que en el plantel escolar se fomente o se establezcan condiciones para esta problemática. Descartan la idea que los docentes, prefectos o directivos influyan en la reproducción de la violencia escolar.

En este sentido, la reproducción de la violencia escolar, esta sustentada en la Teoría de la Reproducción social y cultural de Bordieu en donde se analizan básicamente dos problemas que preocupan actualmente a la sociedad en general: la pérdida de valores en la educación y la violencia que se vive día a día dentro de los planteles escolares, considerando a la institución escolar como la principal reproductora de la violencia, explica y justifica los mecanismos de la educación para conservar el orden social y muestra que la conducta ocupa un lugar preponderante para entender las relaciones sociales, Bordieu (1981). Con ello expone el proceso de transmisión de los bienes culturales y simbólicos (hábitos). Pone vínculos que se establecen entre los agentes que forman los cam-

pos de la sociedad (emisor-receptor), que en este caso son el agresor y la víctima. Además permite dilucidar los nexos que existen entre dichos agentes y las instituciones.

A manera de conclusión

Como se puede observar, actualmente las interacciones entre los estudiantes se dan en este contexto de familiaridad, de camaradería, como una forma de expresarse cotidianamente en donde la constante es dirigirse al otro con palabras altisonantes e incluso ofensivas y que para ellos son parte de su forma de relacionarse con los demás. La violencia es moderada entre alumnos, con los profesores, existen desobediencia y conductas antisociales, pero éstas motivan de cualquier manera la intervención de la población educativa en general.

Los docentes tienen muy claro la violencia que se vive al interior del plantel y que ésta es de carácter verbal más que físico. Reflexionando sobre el tema expuesto, se puede concluir que la manifestación de violencia se da de forma indistinta entre mujeres y hombres y que el factor familiar es prioritario para encausar a los jóvenes en la aprehensión y aplicación de valores.

Otra conclusión importante es que, en la comunidad educativa estudiada, la violencia es una forma aprendida para resolver conflictos, de manera que la acción educativa debe tender a generar habilidades para fortalecer la empatía, la amistad, el aprendizaje cooperativo, la motivación para el estudio y desde luego habilidades para la generación de respuestas no conflictivas. El docente en su ámbito tiene la posibilidad de detectar y de prevenir situaciones de riesgo para la salud física y psicológica de los alumnos, pudiendo relacionarse con el niño y su familia, favoreciendo así una mejor inserción escolar.

Bibliografía

Bordieu, P. & Passeron, J. C. (1981). *La reproducción*. España: Laia.
Domenach, J. M. *et al.* (1981). *La violencia y sus causas*. UNESCO
pág. 36.

<http://www.udg.mx/noticias/violencia-escolar-es-m-s-fuerte-norte-jalisco-que-zmg>

Anexos

Anexo 1

Categoría: Actitudes de Autoridades

ACTITUDES DE AUTORIDADES ESCOLARES FRENTE A LAS CONDUCTAS VIOLENTAS DE ALUMNOS (DOCENTES Y PREFECTOS)			
Actitud	Docente	Prefecto	Área
Indiferencia	1	1	Laboratorio, aula, patio
Amenaza	1	0	Laboratorio
Regaño	1	1	Laboratorio, patio

Anexo 2

Categoría: Características de alumnos con conductas agresivas
a. Inquietos b. Desobedientes c. Provocativos d. Contestones e. Falta de respeto f. Falta de valores

ENSEÑAR EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA PREVENCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES

Irma Isabel Salazar Mastache

Doctora en Ciencias de la Educación. Funcionaria de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México.
mastacheirma@yahoo.com.mx

Recepción: 2 de Junio 2012
Aceptación: 20 de Junio 2012

Resumen

Por muchos años, la forma tradicional de actuar frente al conflicto ha sido la de la sanción disciplinaria, pero no siempre el castigo supone una modificación de la conducta. Por tanto, debe recurrirse al sistema de mediación, buscar que las partes implicadas se sientan satisfechas por el acuerdo convenido y lograr que esta situación las predisponga favorablemente para abordar futuros conflictos de la misma manera. El escrito propone a la educación para la paz como alternativa de prevención y mediación de conflictos escolares. Pero al mismo tiempo considera que no todos los conflictos pueden resolverse a través de la mediación, pero si pueden llegar a un buen término sin hacer uso de la violencia, es decir, resolviéndolos por la vía pacífica.

Palabras clave: Paz, conflictos, interculturalidad, mediación.

Abstract

For years the traditional approach towards the conflict has been to the disciplinary, but not always the punishment involves a modification of behavior. Therefore it should be referred to mediation system, and bring the parties to the conflict to feel satisfied by the arrangements in place to address future conflicts in the same way. The text proposes to education for peace as an alternative to prevent and address conflicts in the school. But the same time considers that not all conflicts are resolved through mediation, but they can come to terms without using violence or force. Resolving conflicts peacefully.

Keywords: Peace, conflicts, mediation, interculturalidad.

La escuela secundaria es más que un centro de enseñanza en el que se desarrollan diversos programas escolares en vinculación con la vida de los estudiantes. Se trata de un espacio social y cultural, contextualizado históricamente, en el que se construyen relaciones sociales entre los diferentes sujetos que la conforman (estudiantes, profesores/as, directivos, padres y madres de familia), mismos, que determinan el presente a partir de las historias que entretejen unos con otros de manera cotidiana.

Para fines de este escrito, la escuela secundaria es vista como un espacio social en el que las identidades de los sujetos que la conforman se relacionan de manera cotidiana, es decir, un espacio social determinado en el que interactúan diferentes culturas, en el que existen encuentros y desencuentros, acuerdos y desacuerdos formales e informales entre los integrantes que la componen. Proponer la mediación de conflictos escolares para mejorar las relaciones sociales de los diferentes sujetos que conforman la secundaria, es lo que se pretende en este escrito, el cual encuentra su fundamento metodológico en los estudios para la paz y de manera particular en la educación intercultural para la paz.

1. La escuela secundaria como espacio de relaciones sociales

La educación secundaria se desarrolló en México a partir de la necesidad que existiera un nivel educativo entre la educación primaria y lo que a principios del siglo veinte era la educación preparatoria (Zorrilla, 2004). A partir de lo anterior, entiendo que la secundaria representa un puente entre la primaria y la educación media; y esta misma indefinición la coloca a la educación secundaria en una situación vulnerable desde su estructura y planeación. De ahí que algunos expertos en el tema consideren que los planes y programas de estudio de nivel secundario se conviertan en una repetición del nivel primaria y no se encuentra relación con el nivel media superior.

La educación secundaria se encuentra en una fase de indefinición, en un terreno incierto a medio camino entre la primaria y la educación media, donde comparte viejos problemas producto de su vinculación tradicional con el nivel medio, a la vez que queda enfrentada a presiones de cambio que derivan de su nueva condición de educación básica, desde la que debe encarar nuevos problemas (Sandoval, 2000).

A su vez, esta situación genera conflictos en el que se comparten viejos problemas que vienen arrastrando desde su vinculación tradicional con el nivel medio y nuevas presiones y pretensiones de cambio que derivan de su nueva condición como educación básica.

Desde su creación en 1925 como nivel posprimario,¹ la educación secundaria en México, surge con un sentido no sólo propedéutico, sino también como formación general para los adolescentes, pensada además como educación para la vida ciudadana productiva (Santos, 1998).

Para Martínez (2007), la escuela, no sólo representa un espacio aislado de la sociedad en donde se ejerce el poder sin limitación alguna, sino que es una especie de microsociedad en la que se reproducen las relaciones de clase, raza, género, etc., así como

todos y cada uno de los conflictos de la formación social de la que forman parte.

De ahí, la importancia de este escrito, que propone entre otras cosas, educar en el interior de los espacios sociales llamados escuelas, bajo la perspectiva de la educación intercultural para la paz, con el propósito de que los estudiantes reconozcan los derechos humanos en los otros, como señala Schmelkes (2010), para proporcionar en el salón de clases, en la escuela y en la zona escolar, el fortalecimiento de la identidad, la inclusión y el respeto al otro y a sus diferencias.

Para los estudios de sociología, la escuela secundaria puede verse como un espacio social donde la historia y el pasado posibilitan el hoy con sus características particulares y hacen posible que el sujeto esté aquí y ahora y actúe de esa manera y no de otra. Es decir, en la secundaria la cultura de cada uno de sus integrantes, interactúan y entretajan historias cotidianas. Y son, esas múltiples realidades inmersas en la vida cotidiana escolar las que hacen posible que la cultura no sea estática y se encuentre en movimiento y transformación continúa.

Este espacio de relaciones sociales, también llamado secundaria, debe ser reconocido y reconsiderado como un lugar en los que los alumnos puedan adquirir no sólo los contenidos necesarios para responder exámenes de conocimiento, sino que se conviertan en espacios de relaciones sociales, en los que los diferentes sujetos educativos tengan la oportunidad de interrelacionarse unos con otros a partir de la aplicación y desarrollo de estrategias didácticas; mismas, que deberán estar encaminadas a la prevención de conflictos escolares a partir del reconocimiento de la diversidad cultural que impera en cada uno de los salones de clase, y que está representada por cada una de las y los alumnos, las y los maestros, los directivos, los padres y madres de familia. Todos conviviendo de directa o indirecta en un mismo espacio y tiempo definido.

2. Diversidad cultural en la escuela secundaria

La escuela se considera un espacio público de creación en la cual, los sujetos sociales y escolares se forman a partir de distintas historias que se entrelazan con procesos de enseñanza y aprendizaje y en los que las diversas culturas se interrelacionan de manera positiva o conflictiva.

La diversidad cultural, étnica, religiosa y comunicativa son fenómenos que caracterizan el continente en frecuentes procesos identitarios, en sus construcciones, reconstrucciones y destrucciones, culturales y sociales en tiempos de la globalización. Pero también las relaciones entre los hombres, la sociedad y la comunicación se encuentran mediadas por la exclusión, la marginación y la posición de la comunicación hegemónica, como elemento determinante de la competitividad. De ahí, que en los escenarios escolares las diferencias y la no tolerancia a la diversidad cultural se consideran la raíz de conflictos, agresiones y violencias en su interior.

Ante los contextos escolares violentos, la educación intercultural se propone como una tarea humana, centrada en el diálogo intercultural entre los diferentes sujetos escolares, dirigida por aquel aprendizaje que favorece para la comprensión del mundo actual, que permite el desarrollo de la personalidad en cada uno de los involucrados, que motiva a mirar de manera consciente su realidad, que invita a hacer uso de las competencias para resolver los conflictos de manera exitosa y que tiene como prioridad, lograr la interacción cotidiana entre los alumnos en esta sociedad sometida a constantes y precipitados cambios.

Desde el discurso de la interculturalidad, lo que existe hoy,

...son culturas dominadas, grupos sometidos a la dinámica global y la modernidad que los despoja de su cultura, y bajo ese escenario común viven millones de personas en todo el mundo. Ignorar la realidad de

estos grupos y su manera de habitar el mundo forzándola a entrar en la cultura dominante, los condena a repetir los patrones de dominación. Es por esto que se plantea un rumbo Intercultural distinto, no sólo al discursivo y legitimado por el Estado, sino aquél que en la práctica genere la oportunidad de aprender a leer el mundo y nuestra propia historia desde los distintos alfabetos que nos ofrece la diversidad de las culturas (Fornet, 2004).

Como hemos venido advirtiendo a lo largo del escrito, los estudiantes que hoy ocupan las aulas de secundaria, se caracterizan por tipos de religión, de familia, de situación económica, de aspectos físicos, de origen étnico y de nacionalidad entre otras características que se vinculan con sus múltiples modos de pensar, de percibir, de sentir y de actuar. Distinguiéndose así, unos de otros y produciendo significados, visiones, culturas y formas diversas en el vestir, el hablar, el actuar y en la interpretación de la realidad.

En palabras de Ana Ornelas (2007: 56),

“el salón de clases significa y presupone formas de interacción específicas, orientadas por objetivos preestablecidos institucionalmente, pero matizados por los sujetos particulares, en torno a temas y contenidos curriculares... y es precisamente el sujeto el enlace *cotidiano* entre lo macrosocial y lo microsociales de la vida y del proceso escolar”;

Por su parte, Pérez Sánchez (2005: 17), evidencia que “las instituciones aparecen como un lugar de encuentro, de negociación y como el eje articulador de los procesos socioculturales confrontados en el contexto”.

Desde la perspectiva del italiano Giovanni Sartori (2001: 61), esta situación educativa es una realidad multicultural “una expresión que simplemente registra la existencia de una multiplicidad de cultura”. Esas culturas se manifiestan a partir de la diferencia entre los estudiantes; diferencia de género, de costumbres, de nivel

socioeconómico y de aspectos físicos. Por su parte, la sociedad multicultural, según Tébar (2006: 87),

es aquella en la que varias culturas comparten un espacio físico común, partiendo del respeto hacia las minorías culturales y étnicas, pero creando espacios nuevos de interacción para el enriquecimiento mutuo. Promueve situaciones sociales nuevas donde la identidad sea la humana y las demás características individuales y culturales(...) están dentro del marco de los derechos humanos.

En palabras de Edgar Morín:

la cultura está constituida por el conjunto de los saberes, saber-hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, ideas, valores, mitos, que se transmiten de generación en generación, se reproducen en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social. Es pertinente, en cambio, concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad... La cultura mantiene la identidad humana en lo que tienen de específico; las culturas mantienen las identidades sociales en lo que ellas tienen de específico. Las culturas están aparentemente encerradas en sí mismas para salvaguardar su identidad singular. Pero en realidad, también son abiertas: integran en ellas no solamente saberes y técnicas sino también ideas, costumbres, alimentos, individuos provenientes de otras partes. Las asimilaciones de una cultura a otra son enriquecedoras (Morín, citado en Casillas y Santini, 2009: 43).

Para fines de este escrito entiendo a la cultura como el conjunto total de prácticas humanas, de modo que incluye las prácticas sociales, económicas, políticas, religiosas, ecológicas, jurídicas, comunicativas y de valores. Desde esta perspectiva comprendo que no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura, dicho de otra manera, los sujetos producen cultura, consumen cultura y se apropian de cultura para luego reconfigurarla y darle un nuevo sentido espacio-temporal. De ahí que, la cultura se encuentre en proceso de cambio constante, debido al contacto y a las interrelaciones en-

tre los sujetos, a sus diferentes grupos sociales y a los múltiples contextos en los que estos se desenvuelven. Esto hace pensar en una diversidad cultural al interior de la escuela, la cual tiene que ver con la variedad, la diferencia y las distintas formas que tienen los sujetos para relacionarse y comprenderse entre sí. Dicho en otras palabras, al interior de la escuela secundaria, ningún individuo es exactamente igual a otro e incluso en grupos sociales pequeños como los integrantes de un equipo de trabajo o grupitos de amigos que comparten el receso escolar, es posible distinguir esa multiplicidad de formas de actuar o múltiples culturas interrelacionándose en un mismo tiempo y espacio.

Como dice la UNESCO (2002), la diversidad cultural se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, la diversidad cultural, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Bajo esta concepción de cultura es como se intenta explicar en este trabajo, la interculturalidad que impera al interior de cada salón de clases en la escuela secundaria. Por ello, es imposible seguir distinguiendo a los alumnos sólo por su edad, género o grado de estudios; es tiempo de comenzar a verlos como humanos con ciertas condiciones y cualidades sociales y culturales agrupadas bajo la categoría de estudiantes de secundaria; estudiantes con diversas formas y enfoques de la realidad que acuden a la escuela para encontrarse con otras formas distintas de pensar, creer y sentir. De ahí, la importancia por reconocer la diversidad cultural al interior de cada salón de clases en la secundaria.

Transitar a una sociedad pacífica y más armónica requiere de una educación desde la interculturalidad que permita recuperar la diversidad temporal de la humanidad y reactivar su memoria como eje central de procesos de formación personal de aprendizaje local (Fornet, 2006).

Desde la perspectiva de la UNESCO, la diversidad cultural fue reconocida como “patrimonio común de la humanidad” el 2 de noviembre de 2001 refiriendo el término como un sistema cultural para designar la multiplicidad de subculturas que comparten un conjunto de valores y de ideas fundamentales. El propósito de aceptar la diversidad en los escenarios de enseñanza y aprendizaje consiste no sólo en respetar lo diverso, sino en enseñar a distinguir, reconocer y aceptar las diferencias culturales.

La interculturalidad es un concepto polisémico, que tiene múltiples significados, interpretaciones y definiciones. Incluso su conceptualización puede variar de periodo en periodo y de acuerdo con los diferentes contextos e intereses que se pretendan (Sandoval, 2010: 38).

“El objetivo de la educación intercultural es posibilitar la adquisición de competencias y habilidades que permitan vivir en sociedades cada vez más complejas y cambiantes, favoreciendo una mayor aceptación de las diferencias y la participación social de todos y todas”.

Por tanto, tiene que ver con reflexionar, con actuar, con decidir, con explicar, con dar coherencia a la vida a través de la vivencia de los valores y las actitudes de la educación intercultural, denominados por Pedro Tébar como: “el respeto, la solidaridad y la comprensión” (Tébar, 2006: 89).

Pero esas distintas formas de enfrentar el día a día, de intentar convivir dentro de un mismo espacio y de tratar de asimilar los conocimientos al mismo tiempo, desde distintas perspectivas y dimensiones es lo que provoca que al interior de las aulas de clase se viva una interculturalidad y al mismo tiempo una intolerancia a la diferencia cultural.

Desde el aporte multidisciplinario del conocimiento se pretende incidir en la violencia por la no violencia, la guerra por la mediación de conflictos, la desigualdad por la equidad y así en lo sucesivo construir una sociedad que dé cabida a múltiples formas de pensar, de ver, de sentir y habitar el mundo. Porque mejorar la convivencia requiere de una sociedad en la que la diversidad y la pluralidad sean vistas como oportunidades y no como impedimentos para la integralidad.

Bajo esta perspectiva, estudiar a la escuela secundaria como un espacio social me permite reconocer esa diversidad cultural que impera en cada uno de los salones de clase, y también las diferentes formas que tiene los sujetos educativos para relacionarse entre sí. Esto deja al descubierto, que las interrelaciones entre los diferentes sujetos educativos, no siempre resultan del todo pacíficas haciendo posible que los conflictos escolares se hagan presentes en la vida cotidiana escolar.

3. Conflictos escolares

El conflicto no siempre se hace acompañar por la fuerza física o por el abuso psicológico y verbal; dicho de otra manera, no todos los conflictos son violentos ni tienen que llegar a hacer uso de la fuerza o de la violencia para resolverse o transformarse en relaciones de convivencia armónica. Por otro lado, no existe escena violenta entre sujetos que no haya sido antecedida por algún tipo de conflicto.

El factor sociocultural del conflicto se manifiesta en estos escenarios como conjunto o redes de relaciones sociales, en los que dos o más sujetos interactúan y en el que uno o más de uno no está de acuerdo con lo que se plantea, se ve, se escucha o se vive. Por ello, el conflicto es inherente a los sujetos, por tratarse de sujetos diferentes conviviendo juntos que tienen necesidades o formas de pensar y de actuar discrepantes.

Dentro del espacio social llamado escuela, las manifestaciones de no reconocimiento a la diversidad cultural y de no tolerancia a las diferencias culturales, constituyen conflictos escolares que de manera casi permanente se dan entre los estudiantes, profesores, directivos y padres y madres de familia que interactúan en la escuela secundaria. Se trata de manifestaciones intolerantes que se agudizan aún más cuando los profesores incitan de manera directa o indirecta a sus alumnos para ejercer algún tipo de violencia o agresión hacia un compañero o grupo de compañeros en específico, por ejemplo.

En la secundaria es común que se practiquen o se hagan presentes las manifestaciones violentas y los conflictos escolares entre los diferentes sujetos, pero la formación de los agresores, la pasividad de los observadores y la vulnerabilidad de los agredidos son conductas y actitudes que se forman a la interior de los hogares de cada uno de los sujetos que conforman la escuela. Por ello, es relevante que los involucrados en la formación y educación de los menores estudiantes trabajen de manera integral.

La educación intercultural para la paz tiene sus fundamentos en la diversidad cultural y busca hacer conciencia sobre las diversas formas que tienen los seres humanos para hacerle frente a los conflictos. Los estudios para la paz trabajan para hacer de las diferencias un motivo de formación y no una causa para provocar violencias.

Desde la perspectiva de la paz, un conflicto es aquella posibilidad de aprendizaje, por eso los conflictos se analizan desde su origen para buscar vías alternativas de regulación. Los estudios para la paz buscan establecer una relación entre la causa que da origen al conflicto y las posibles soluciones del mismo.

No existen conflictos escolares de mayor o menor nivel, gravedad o jerarquización; por ello, los conflictos entre los diferentes sujetos educativos, no pueden ser vistos como juego o competencia en la que se gane o pierda a costa del dolor o malestar de otros. Los conflictos *son luchas para sobrevivir, por bienestar, por libertad y*

por identidad: por las necesidades humanas básicas (Galtung, 2010: 7a). De ahí, surge la importancia de que los profesores y profesoras enseñen a sus estudiantes a detectar conflictos y mediarlos a tiempo antes de que se conviertan en manifestaciones de agresiones o violencias como el bullying.

A manera de cierre: La educación para la paz como alternativa de prevención y mediación de conflictos escolares

Los estudios para la paz tienen sus orígenes después de la Segunda Guerra Mundial (siglo XX), iniciando entonces una preocupación en torno a estudiar maneras distintas de generar paz desde distintos puntos estratégicos como el social, cultural, económico, político y educativo.

Entre los años 1934 y 1945 surge en los Estados Unidos las primeras (ONG) organizaciones no gubernamentales, que después se encargarían de proliferar a través de cátedras, un nuevo pensamiento, nueva cultura de paz y una nueva forma de vivir la vida.

En los años 20, Wright y de Richardson, con sus análisis y Pitirim Sorokim, con sus teorías, clarificaban los motivos de la guerra. Considerándose éstos como los primeros antecedentes y padres fundadores de Estudios para la paz en su versión más genuina de *paz negativa*. Sin embargo, es difícil afirmar que los estudios para la paz no habrían empezado, como campo académico, hasta después de los años cuarenta y cincuenta.

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, se introduce por primera vez un programa de Estudios de la paz en el *Manchester College* de Indiana.

En los años 50 diversas universidades e institutos son fundados para investigar sobre la guerra, sus causas y consecuencias. Desarrollando así los primeros derechos internacionales.

En 1959 Johan Galtung funda el *Instituto Internacional de Investigación para la Paz*, en Oslo, Noruega (*Peace Research Institute de Oslo-PRIO*) y plantea la definición *paz positiva y violencia estructural*. Mencionando que, mientras existan injusticias e insatisfacciones de las necesidades humanas básicas por parte de algunos seres humanos, no existe la paz aunque no nos agredamos directamente. Entonces, la tarea del trabajador por la paz es la construcción de la justicia social y el desarrollo para que todos los seres humanos puedan satisfacer sus necesidades básicas más elementales (Jiménez, 2009: 30).

Johan Galtung señala que existen diferentes tesis en los estudios para la paz, sin embargo, en una de esas tesis sostiene la necesidad de tomar en cuenta a los valores para poder hablar de paz.

Para Galtung la ausencia de violencia directa, estructural, cultural y/o simbólica es lo que supone la realización de la supervivencia, el bienestar, la identidad y la libertad, es decir, la satisfacción de las necesidades básicas humanas.

Esta primera división que se hace es la base sobre la que se cimentaron las teorías, filosofías y clasificaciones entorno a la paz que hasta la fecha continua en búsqueda de ejercer el respeto al otro para el bien común.

El siglo XXI plantea nuevos temas como; conflicto global, derechos humanos, violencia, cooperación, militarismo, migración, narcotráfico, conflictos étnicos, violencia cultural, agresión intraescolar, violencia *online*, *cyberbullying*, diferencias económicas, marcados rechazos por el consumismo, empoderamiento, transformación, responsabilidad social, democracia participativa, interculturalidad, multidisciplinariedad, globalización, entre otros.

Ante estas nuevas temáticas de investigación y estas nuevas formas de hacer investigación, surge la Educación para la paz como un intento de querer contextualizar e integrar, de querer cambiar las conductas de la gente y de hacer realidad los derechos de

los humanos, siempre de una forma no violenta y si tolerante. *Un modelo de educación para la paz presupone no sólo informar sobre la amplia cosmovisión de la paz, sino que paralelamente exige un replanteamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con los valores de paz* (Jares, 1999: 120).

En un mundo dividido y sometido a cambios drásticos como al que nos enfrentamos día con día, todo ser humano al venir al mundo, tiene el derecho a que se le eduque; después y en pago, tiene el deber de contribuir a la educación de los demás. Estas palabras entendidas como **derecho y deber** son vitales para forjar el cimiento de una sociedad de aprendizaje para la paz y el desarrollo.

Interpretando a Galtung, el tratamiento del conflicto por medios no violentos y si creativos es crucial para lograr la paz y eso requiere profundizar en la cultura y en la estructura social, llegar a dónde se origina el conflicto, y buscar la mejor forma de prevenirlo y en su caso, de resolver los brotes de violencia o las secuelas del conflicto.

Para los estudios de paz y de manera particular para la educación intercultural para la paz, cualquier manifestación de intolerancia como exclusión, racismo o ley del hielo son temas ideales para aprender a mediar los conflictos a partir de un diálogo que reconozca la diversidad de ideas.

La educación intercultural para la paz pretende hacer conciencia en aquellas situaciones en donde la no paz está presente. Es decir, cuando hablamos de paz nos estamos refiriendo a situaciones de conflicto. La paz se conforma por aquellos instantes de no conflicto, de no exclusión, de no intolerancia, de no violencia, de no discriminación y de cero abusos. Con esto queremos decir, que es imposible estudiar a la paz desde situaciones y circunstancias pacíficas. Para estudiar a la paz se requieren situaciones de no paz que posibiliten la transformación pacífica de violencias, conflictos e intolerancias.

La paz, implica al igual que la violencia variados entornos de la vida del hombre, por ello referirnos sólo a un tipo de paz o a un tipo

de conflicto o de violencia, resulta imposible. La paz, tiene distintas formas de abordarse, de aplicarse, de comprenderse y de enseñarse.

La paz, se basa en el principio de pensar en el otro. El otro está en la comunidad. Por tanto, hay que volver al concepto comunitario, a la convivencia, a vivir y compartir, porque esto es la paz. La clave de la paz se encuentra en el respeto al derecho ajeno.

La educación intercultural para la paz va más allá de la información de valores; la educación para la paz tiene que ver directamente con la educación en valores, con la formación a partir de los valores y con la práctica de ciertos valores para lograr el cambio de actitud en los humanos.

La educación intercultural para la paz es un proceso que debe estar presente en el desarrollo de la personalidad. Como proceso, debe ser continuo y permanente, para enseñar a los alumnos a *aprender a vivir en la noviolencia* y que depositen su confianza en la justicia, el respeto, la tolerancia y la felicidad.

Algunas implicaciones de la educación para la paz son los valores, lo político y lo pedagógico.

- 1) Los valores se consideran fundamentales en la educación para la paz. De la aplicación de ellos depende el éxito de educar con paz, por tanto, no pueden ser todos los valores, tampoco los que sean. Los valores que están implícitos son aquellos que circundan en la paz y los derechos humanos como la tolerancia, el respeto y responsabilidad.
- 2) Lo político en la educación para la paz, busca transformar la dominación y el poder autoritario, por condiciones necesarias que favorezcan la justicia social, el pensamiento crítico y las acciones comunales.
- 3) Lo pedagógico en los estudios para la paz, consta de tres ámbitos: a) los fines (el por qué, la finalidad y los objetivos); b) los medios (cómo, la metodología); y, c) el currículum (el

qué: los contenidos y la estructura). Lo anterior con la intención de promover la paz y los derechos humanos.

En resumen, enseñar una educación para la paz a los alumnos de secundaria implica educarlos como mediadores de conflictos, ya que los estudios para la paz abordan al conflicto desde antes que se genere. Es decir, la educación para la paz lleva implícita el reconocimiento de las diferencias culturales entre los humanos, por eso la educación para la paz es alternativa de prevención de conflictos.

Educativamente, la educación intercultural para la paz pretende por medio del proceso de enseñanza, aprendizaje y conocimiento, formar una cultura de paz que implique una ética personal y social fundamental para la convivencia. Basada en la libertad y en la igualdad sociocultural. Inspirada en el respeto y reconocimiento de los derechos humanos, convenios internacionales, igualdad de trato y justicia.

La educación para la paz, fundamenta su carácter intercultural a nivel mundial con la meta de que todos los pueblos sin importar género, condiciones económica o raza opten por el desarme, por la no violencia y por la transformación de conflictos para lograr entablar relaciones pacíficas.

Bibliografía

- Casillas M., M. de L. y Santini, V. L. (2009). *Universidad intercultural. Modelo educativo*, Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe, Universidad Intercultural, Secretaría de Educación Pública.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). "Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural". *Revista Concordia*, Reihe Monographien, Band 37. Wissenschaftsverlag Mainz, Aachen.

- Jares, Xesús R. (1999). *Educación para la Paz*. España: Popular.
- Jiménez Bautista, Francisco. (2009). *Saber pacífico, la paz neutra*. España: Editorial de la UTP.
- Martínez Escárcega, R. (2007). *Educación, poder y resistencia*. México: Doble Hélice Ediciones-Universidad Pedagógica Nacional.
- Ornelas, A. (2007). *Comunicación y vida cotidiana escolar en la sociedad contemporánea*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez Sánchez, S. (2005). *Escuela, etnia y religión*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Colección Tesis.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la educación secundaria. Institución, saberes y relaciones*. México: UPN/Plaza y Valdés.
- Sandoval Forero, E. A. (2010). "Las vibraciones democráticas y pacíficas del movimiento indígena en América Latina", en Sánchez Vázquez, Luis y Juan Codorníu Solé (Eds.). *Movimiento asociativo y cultura de paz. Una mirada desde Andalucía*. Instituto de la paz y los Conflictos, Universidad de Granada, España. Pp. 105-128.
- Sartori, G. (2001). *Multiculturalidad y pluralismo*. España: Taurus
- Schmelkes del Valle, S. (2010). Educación BC: Conferencia "Competencias docentes para la educación intercultural". Disponible en: <http://setebc.wordpress.com/2010/02/18/conferencia-competencias-docentes-para-la-educacin-intercultural-impartida-por-silvia-schmelkes-del-valle/>. Fecha de consulta: 25 de junio 2011.
- Tébar, P. (2006). *La gestión de los centros educativos. Una propuesta intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- UNESCO. (2002), *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Paris: UNESCO.

Zorrilla, M. (2004). «La Educación Secundaria en México. Al filo de su reforma» *Redalyc*. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55120106.pdf> fecha de consulta: 17 de julio 2009.

Nota

¹ La educación secundaria en su modalidad de posprimaria nace por decreto presidencial el 29 de agosto de 1925 y en su inicio estuvo conformada sólo por cuatro instituciones o escuelas, todas ellas ubicadas en el Distrito Federal.

LAS HABILIDADES SOCIALES EN LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Margarita del Rocío Sánchez Ramírez

Maestra en Trabajo Social. Docente e investigadora del Departamento de Trabajo Social de la UdeG y docente en la USAER de la SEJ.
mrsr1963@hotmail.com

Recepción: 15 de Noviembre 2011
Aceptación: 30 de Marzo 2012

Resumen

El trabajo que se presenta, es un análisis de la práctica educativa como Trabajadora Social, en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), para identificar las características de práctica, y desarrollar las habilidades sociales, en los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con y sin discapacidad, para que se integren socialmente y, les permitan una mejor convivencia con los demás.

Una de las demandas que enfrenta en la actualidad, la Educación Básica en México, consiste en lograr la integración de los niños con NEE al aula regular. Este es el motivo de este trabajo, en donde observé que estos alumnos suelen interactuar poco con sus compañeros, carecen de habilidades interpersonales necesarias para establecer relaciones de amistad, cuando se integran, desarrollan mejor sus capacidades físicas, intelectuales y de relación con los otros. Les permite desarrollar todas sus potencialidades como seres humanos.

Palabras clave: Habilidades sociales, necesidades educativas especiales, contexto social y familiar.

Abstract

The following document is an analysis based on the practice of a social worker specialized in education, taking place under the department of Support Services for Regular Schooling (Servicio de Apoyo a la Escuela Regular, USAER). This program is used to accurately identify areas of strength and help students with and without disabilities develop social skills. This program has the sole intention to aid in preparing students to be socially accepted and help them interact with the rest of their peers.

In Mexico, one of the basic demands consists of successfully achieving full integration of children with disabilities. The motive and need for this department can be observed in a typical classroom, where children with special needs will interact very little with their peers; they lack interpersonal skills essential in establishing a friendly relationship. Having the ability to easily integrate them will increase the development of their physical and intellectual capabilities. Being able to establish a relationship with other people will facilitate and develop their full potential as human beings.

Keywords: Social abilities, special educational necessities, social and familiar context.

En el ámbito educativo se empezó a emplear el concepto de NEE, para referirnos a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad, para acceder al currículo. Surgió en los años sesenta, aunque se popularizó a partir de 1978, con la aparición del reporte Warnock, que describía la situación de la educación especial en Gran Bretaña, García (1993) del cual se derivaron muchas normas legales hoy vigentes en nuestro país.

Se dice que un alumno presenta NEE cuando, en relación con sus compañeros de grupo, presenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos SEP/DEE (1994), García (2000).

NEE se refiere a los niños con discapacidad que, al igual que algunos de sus compañeros sin discapacidad, presentan problemas o alguna dificultad para aprender. Resulta necesario aclarar que hay niños con discapacidad que asisten a clases regulares y no presentan problemas para aprender, mientras que hay niños sin discapacidad que si los tienen. En otras palabras, no todos los niños con discapacidad presentan NEE ni todos los niños sin discapacidad están libres de ellas.

Los propósitos principales de la reforma de la educación básica son mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo. Es decir se buscó asegurar que todos los niños y todas las niñas —con independencia de su condición social, de la región en la que habiten o del grupo étnico al que pertenezcan— tengan oportunidades de acceder a la escuela y de participar en los procesos educativos que les permitan alcanzar los propósitos fundamentales de la educación básica y desarrollar todas sus potencialidades como seres humanos.

En esta década de inicio del siglo XXI se ha impulsado la integración de niños con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, cambiando así la tradición de atenderlos en servicios de educación especial.

El impulso de esta acción tiene como base además del imperativo ético derivado de los derechos humanos y de los principios que orientan a la educación nacional diversas experiencias y estudios realizados en nuestro país y en otros países, cuyas conclusiones indican que cuando los niños con necesidades educativas especiales se integran a las aulas de las escuelas regulares desarrollan mejor sus capacidades físicas, intelectuales y de relación con otros.

Es importante reconocer que, como seres humanos, todos somos diferentes y tenemos necesidades individuales distintas a las de las demás personas de nuestra misma comunidad, raza, religión e incluso de nuestra misma familia; además, las limitaciones

que impone la discapacidad no dependen únicamente del individuo, sino que se dan en función de la relación que se establece entre la persona y un medio ambiente (Acosta *et al.*, 1994; García Pastor, 1993; Van Steenlandt, 1991).

En el ámbito educativo se empleó el concepto de NEE para referirse a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo.

Como trabajadora social los aportes profesionales, están centrados en los aspectos sociales, en lo que respecta a la adaptación e inserción social de los alumnos con NEE en el contexto social y familiar.

En el contexto socio-familiar, se realizó un análisis de la forma en que el entorno favorece o interfiere en el aprendizaje del alumno, esto permitió definir las actividades para el ámbito familiar, o bien estrategias de información para los padres de familia y los maestros.

En lo relacionado con el entorno social, se investigó sobre los recursos de la vivienda con relación a las necesidades del niño. Los recursos existentes en la zona, como parques, centros deportivos o recreativos, que favorezcan la integración social del alumno.

Con respecto a la familia se obtuvo información relacionada con los hábitos, las rutinas y las pautas de la educación que se dan en ese entorno, las actitudes y expectativas que tienen los padres de su hijo con NEE el conocimiento que tienen de las características específicas propias de la discapacidad del niño, en el caso de tener alguna, el grado de colaboración que se puede esperar entre la familia y la escuela, sus concepciones y expectativas en relación con la escuela.

El entorno escolar se evaluó e identificaron los factores que favorecen u obstaculizan el proceso de aprendizaje de los niños en el aula. Se reconoce el contexto escolar y la participación socio-cultural de los alumnos en el mismo, con la finalidad de contar con información que favorezca la atención de los alumnos con NEE.

Así como la información que está relacionada con el alumno, su grado de autonomía en casa y en el barrio, sus hábitos de higie-

ne, alimentación y vestido, el sistema de comunicación que utiliza en casa, su actitud personal y las interacciones que establece con los distintos miembros de la familia, sus aficiones y preferencias.

Las NEE pueden estar asociadas a diversos factores relacionados con características personales del alumno, del ambiente escolar o socio-familiar.

Al realizar el análisis de la práctica educativa, como trabajadora social, a través de los registros, de las grabaciones de audio y los diarios de campo, surgió el siguiente cuestionamiento con relación a la práctica:

¿Cómo lograr que los alumnos con NEE adquieran las habilidades de interacción social?

Al revisar y relacionar el planteamiento del problema, se hizo evidente que las orientaciones únicamente eran de nivel informativo y no formativo con estos alumnos, pues desempeñé el rol de expositora, sólo a nivel de discurso verbal, y los alumnos no mostraban ningún cambio.

La problematización “La entendemos como un cuestionamiento radical del ser y actuar. Al problematizar, el investigador se interroga sobre su función, sobre su papel y su figura; se pregunta sobre su quehacer y sus objetivos de enseñanza, revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza; controla los resultados y evalúa el logro de los mismos. La problematización es revisión a fondo de objetivos, de estrategias, de programas, de acciones concretas” (Sánchez, 1993, p. 4).

Se consideró, que no era formativo, porque no se les daba la oportunidad de pensar, de reflexionar, sólo recibían información, sino contestaban lo que quería escuchar, se los decía:

TS: ‘Si todos valemos, tenemos que respetar a todas las personas, tenemos que apoyarlas cuando sea necesario, cuando necesiten de

nuestra ayuda'. En eso ¿estamos de acuerdo?

Aos: 'Sí maestra'

TS: 'De aquí en adelante todos nos vamos a apoyar, nos vamos a respetar, tenemos que respetar a nuestros papás, a nuestros compañeros, a la maestra, a todas las personas'.

R4EPN130904 (pág. 5).

La formación tiene que ver con que el sujeto sepa manejar, buscar, usar el contenido. Formación tiene que ver con lo el sujeto se lleve en su vida, y que le sea útil para él y la sociedad.

la formación profesional en el campo de la Educación Especial tiene por objeto preparar a las personas disminuidas en conocimientos, habilidades, hábitos y técnicas, que le permitan, en la medida de sus posibilidades, tomar parte en las tareas de producción, como una faceta más en su desarrollo personal y de facilitación de su integración social (Santillana, 1990 p. 939).

Al cuestionar ¿qué sucedía con la formación de ciudadanos que la sociedad requiere? Según el Plan y Programas de Estudio (1993) de Educación Primaria. Con la finalidad de mejorar la práctica educativa actual y que los alumnos se configuren como gente mejor y puedan tener relaciones satisfactorias, que les permitan relacionarse adecuadamente con los demás y, a su vez tengan una mejor calidad de vida, me plantee el siguiente objetivo:

Propiciar que los alumnos con NEE, adquieran las habilidades sociales de interacción social, a través de diferentes estrategias, para que favorezcan sus relaciones interpersonales en la escuela y en su vida personal.

Posteriormente, se retomó el problema de intervención, y debido a que estos alumnos, no se relacionan adecuadamente con sus iguales y con los adultos, fue necesario favorecer su socialización, y desarrollar las habilidades sociales de interacción social.

Al reflexionar que la trabajadora social no desarrollaba las habilidades sociales, y se limitaba a dar orientaciones, analicé que la práctica debía ser un asunto de formación, que tenía que cambiar, por lo que el objetivo de intervención fue favorecer con estrategias que incidan en su socialización y se reflejen en la convivencia.

Es así como las habilidades sociales en los alumnos con NEE, en ocasiones sufren rechazo y tienen dificultades para relacionarse, lo que permitió a darle un giro al problema de intervención, considerando de mayor importancia el proceso de socialización en estos alumnos.

En la sociedad el éxito personal y social está relacionado con la sociabilidad del individuo y sus habilidades interpersonales Monjas (1993) y, en el caso de los niños y niñas, sus habilidades para interactuar con los iguales y con los adultos significativos como los padres, familiares, profesores, conocidos y otros, quienes forman parte del desarrollo infantil deseable.

Estas relaciones entre iguales constituyen oportunidades únicas para que se desarrollen sus habilidades sociales (Díaz-Aguado, 1986). Las habilidades sociales presentan un carácter educativo. Es el aprendizaje de nuevas habilidades, el perfeccionamiento de las existentes y la eliminación de las conductas sociales incompetentes o inadecuadas.

En la actualidad, se dispone de una amplia variedad de intervenciones que tratan de entrenar y enseñar conductas y habilidades sociales en edades escolares.

Los alumnos con NEE suelen interactuar poco con el resto de compañeros de grupo, prefieren hacerlo entre ellos, tienen dificultades para integrarse, para interactuar adecuadamente, por lo que tienen que desarrollar las habilidades sociales para la convivencia y la interacción social.

Las habilidades sociales que desarrollaron estos alumnos fueron de interacción social, para que les ayudara a interactuar en el juego, expresaran sus emociones, pudieran llevar a cabo conver-

saciones, participaran espontáneamente, se expresaran libremente y colaboraran en actividades de su vida cotidiana.

La escuela les da a los niños la oportunidad de aprender a convivir con los demás. Ahí adquieren conocimientos básicos para comprender el mundo en que viven y, desarrollan habilidades para el estudio y la comunicación. La escuela es una pequeña comunidad donde cada niño tiene la oportunidad de aprender a relacionarse con los demás.

Monjas (1993) nos dice que las habilidades sociales son capacidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea. Son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.

Se considera que las habilidades sociales son la forma en que nos relacionamos con los demás, para ser aceptados socialmente. Por lo que se desarrolló en estos niños la participación espontánea, la expresión libre del conocimiento con su vida cotidiana, en donde los escuchen y respeten sus opiniones.

En el contexto escolar se producen interacciones entre alumnos y alumnas y de estos con los adultos. Ello conlleva la necesidad de establecer una convivencia saludable y eficaz para poder disfrutar de las relaciones con los demás y poder aprender en un clima positivo de comunicación.

La ausencia de competencia social en la edad escolar se ha relacionado con conductas problemáticas tales como el abandono de la escuela, el bajo rendimiento escolar, la delincuencia juvenil y conductas adictivas. McFall (1998) define a la competencia social como un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social en un individuo en un contexto determinado. Este tipo de problemáticas se da con algunos de los alumnos con los cuales trabajo, aunado al abandono y la desatención por parte de los padres.

En el contexto laboral, con los alumnos con NEE se identificó que varios de ellos no cuentan con algunas habilidades sociales, como el respeto de turnos, no se comunican de forma adecuada; en ocasiones, son agresivos con sus iguales y con los maestros, no se integran con facilidad. Lo cual no les permitió tener relaciones satisfactorias y una mejor calidad de vida.

Para llevar a cabo la intervención, realicé una serie de estrategias, con las que pretendí interiorizar en los alumnos las habilidades de interacción social, así como mejorar la práctica educativa. Éstas fueron flexibles y aplicadas en las diferentes dimensiones de desarrollo de la persona. “Éstas tienen que consistir en la formación de todos los ciudadanos y ciudadanas para que sean capaces de dar respuesta a los problemas que les planteará una vida comprometida en la mejora de la sociedad y de ellos mismos. Podemos extraer sucesivas definiciones según las diferentes dimensiones de desarrollo de la persona: social, interpersonal, personal y profesional” (Zabala, Vidiela, 1999, p. 43).

Al solicitar el apoyo de los padres de familia para que se involucraran en el proceso de aprendizaje de sus hijos, no siempre se obtuvo una respuesta favorable. Con los maestros se acordaron actividades en el grupo que favorecieran el proceso de socialización, sólo se realizaron con los profesores que permitieron trabajar con su grupo, pues no todos los maestros aceptaron que se les apoye con estos alumnos, por lo que no se puede realizar trabajo colaborativo, ya que se tienen que realizar las actividades entre maestro de grupo y maestro de USAER.

Se retomaron también los contenidos curriculares del Plan y Programas de Educación Primaria (1993), de la asignatura de Educación Cívico y Social, que a continuación expongo:

Dimensiones de desarrollo de la persona

1.- Dimensión Social

La educación tiene que ser un instrumento indispensable para que la humanidad progrese hacia los ideales de paz, libertad, equidad y justicia social.

Contenidos: Los niños. Los derechos y los deberes de los integrantes de la comunidad escolar. El derecho de los niños a la educación. Los derechos de los niños.

2.- Dimensión Interpersonal

La educación tiene la tarea de promover una cultura de solidaridad, de justicia, de participación, de respeto a los demás, a sus diferencias y, de defensa de los seres humanos más débiles.

Contenidos: Normas para la convivencia escolar. La familia y la casa. La colaboración y la ayuda mutua entre los miembros de la familia. La convivencia social y la importancia de las leyes. Fiestas cívicas y costumbres nacionales.

3.- Dimensión Personal

Conocerse y comprenderse asimismo, a las demás personas y a la sociedad, capacitando al individuo para ejercer responsablemente la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad.

Contenidos: El ambiente y su protección. El cuerpo humano y la salud.

4.- Dimensión Profesional

Disponer de los conocimientos y de las habilidades que permitan a las personas ejercer una tarea profesional adecuada a sus necesidades y capacidades.

Contenidos: Investigar sobre diferentes estrategias para ampliar los conocimientos y mejorar la intervención.

De acuerdo a estas Dimensiones, se implementó el programa de intervención retomando los contenidos curriculares del Plan y Programas de estudio, educación básica primaria, (1993) SEP, de la asignatura de Educación cívica y social, como se presenta a continuación:

Dimensión Social

Contenidos: Los niños. Las características individuales: semejanzas y diferencias. El nombre propio. El respeto a las diferencias como base a la convivencia en la escuela y en la casa. Los derechos y los deberes de los integrantes de la comunidad escolar: alumnos, maestros y padres de familia. Derecho a ser respetado y respetar a los compañeros y maestros. El derecho de los niños a la educación: la escuela espacio para aprender y convivir. La importancia de la asistencia a la escuela. Los derechos de los niños: la protección, alimentación, vivienda y salud. El derecho al descanso, al juego y a la diversión.

Actividades: que los alumnos acepten y respeten a sus compañeros con NEE para que los lleve a una mejor convivencia a través de: la sensibilización por medio de la narración de cuentos. La lectura, reflexión y análisis de cuentos, libros y fábulas. Realización de actividades estructuradas (memorama, dominó de figuras, lotería, etc.). Para que los alumnos a través de la explicación, narración de cuentos y el análisis, conozcan los valores del respeto, la amistad, la responsabilidad y la tolerancia.

La realización de dinámicas grupales y subgrupales, además de solicitar apoyo a los padres de familia orientándolos de manera individual. Solicitar el apoyo de los padres de familia, para explicarles la importancia de asistir a la escuela, brindarles sugerencias, de acuerdo a cada caso. Apoyar y orientar al maestro con estrategias que le faciliten la atención de estos alumnos.

Se evaluó observando las actitudes de sus compañeros hacia estos alumnos, como el respeto a su persona, que no les pongan apodosos no se burlen de ellos y los acepten en sus juegos.

El seguimiento fue continuo en donde participaron: el maestro del grupo que propició la interacción con ellos y con sus compañeros. Los padres de familia se involucraron con el trabajo en casa y asistieron cuando se les citó. Observando las actitudes de los alumnos en su interacción con sus iguales y con los adultos. Sobre todo que el niño asista a la escuela con regularidad, que lleve sus útiles completos y que vayan alimentados. Que los maestros lleven a cabo las sugerencias y observando avances en los alumnos.

Dimensión Interpersonal

Contenidos: Normas para la convivencia escolar, colaboración y ayuda mutua, en las actividades escolares: el estudio y el juego. Elaboración del reglamento del grupo. La familia y la casa: colaboración y ayuda mutua entre los miembros de la familia. Distribución de tareas y responsabilidades. La comunicación y el diálogo para fomentar un ambiente de respeto, afecto y colaboración. Valores que se promueven en la familia: unidad y solidaridad. La convivencia social y la importancia de las leyes: la importancia de las reglas y las normas para la convivencia social. Fiestas cívicas y costumbres nacionales.

Actividades: Realización de dinámicas grupales de integración, de animación y de concentración. Narración de un cuento sobre normas, para explicarles lo que son de forma grupal, con apoyo del maestro de grupo y de los alumnos elaborar su reglamento, darle seguimiento a este reglamento con apoyo del maestro. Orientar a los padres de familia sobre tareas en casa. A través del juego promover hábitos de colaboración. Realizar actividades estructuradas para el respeto de reglas, normas y turnos. Realizar dinámicas. Participar en eventos cívicos y culturales de la escuela.

Evaluación: Observó cómo interactúa el alumno con sus compañeros, dentro y fuera del aula. Que exterioricen las reglas que les gustaría respetar dentro del grupo. Se dio seguimiento al reglamento observando y preguntando al maestro si se lleva a cabo. Que el alumno apoye con tareas en el hogar, dando seguimiento continuo con los padres de familia. Observar cómo socializa con sus compañeros y preguntando cómo se desenvuelve en casa. Que se incluya en bailes y tradiciones escolares.

Dimensión Personal

Contenido: El ambiente y su protección: El uso adecuado del agua en la casa y en la escuela, cuidados necesarios para su preservación y mejoramiento. El cuerpo humano y la salud: Hábitos adecuados de higiene y alimentación. Cuidados del cuerpo: el aseo y los hábitos elementales en la buena alimentación. Los alimentos básicos: carne, cereales, leche, frutas y verduras. La importancia de la alimentación en el ser humano. La higiene personal: riesgos del descuido en la higiene, cepillado dental, baño, lavado de manos, limpieza de ropa.

Actividades: Informar a los alumnos sobre la importancia de cuidar el medio ambiente reflexionar y analizar a través de: lecturas de periódicos, de noticias y generar comentarios. Orientar a padres de familia, brindarles sugerencias. E informar a los alumnos sobre la nutrición. Así como solicitar apoyo a los padres de familia para que sus hijos acudan a la escuela alimentados y les den un refrigerio nutritivo. Exposición grupal del tema de higiene personal y realicen un dibujo alusivo al tema. Implementar en la escuela hábitos de higiene personal y solicitar apoyo a los padres de familia para que le den seguimiento en casa, así como de crear hábitos en sus hijos.

Evaluación: Seguimiento continuo con los padres de familia sobre el comportamiento del alumno en casa. Preguntando a los

alumnos con qué frecuencia consumen ciertos alimentos. A través de la observación directa al alumno en su persona, ropa y calzado.

Sobre habilidades sociales han escrito Vallés y Vallés, Ana María Carrasco González y Alicia Muñoz Silva (2002), Alberti y Emons (1978), Anaya (1991), Caballo (1989, 1993), Combs y Slaby (1997), Gresman (1982), McFall (1982), Monjas (1993), Pelechano (1989) y Gil (1993).

Varios autores han escrito con relación a los programas para el aprendizaje de las habilidades sociales en la infancia, como Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (citado por Vallés y Vallés, p. 211) y presentan contenidos conceptuales, evaluativos y metodológicos dirigidos al profesional. Desarrollan las habilidades de: pedir favores; preguntar por qué; defender los propios derechos; conversaciones; tomar decisiones; interacciones de grupo; afrontar los conflictos, resoluciones y habilidades que son necesarias que desarrollen los alumnos con NEE.

Sobre el programa de desarrollo de habilidades sociales en niños de tres a seis años de Álvarez, Álvarez, Cañas, Jiménez y Petit (1990). Está constituido por una guía práctica dirigida a los padres y profesores, tiene instrumentos de evaluación, textos programados y los contenidos/situaciones de aprendizaje estructurado (citado por Vallés y Vallés, p. 221).

Entre otros autores están Bonet, García y Magaz, y Kelly (citado por Vallés y Vallés, 1996) Coinciden en desarrollar las habilidades de interacción social, de sentimientos y emociones. Pretenden que el alumno aprenda a ser persona, a convivir y a pensar resolviendo los problemas que le plantea su propio autoconcepto y las relaciones sociales con los demás.

Los programas conductuales alternativos de Verdugo, Vallés y Vallés, (1996) incluye el Programa de Habilidades Sociales dirigido a la educación de alumnos con NEE escolarizados en centros de educación especial.

Las habilidades sociales observadas principales, y las más importantes, son las de interacción social y las de convivencia a diferencia de los autores.

Combs y Slaby (1997) dice que las habilidades sociales son la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente, en donde el sujeto debe de ser hábil para resolver las situaciones que se le presenten. Al decir el autor que “personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso o principalmente beneficioso para los demás” (citado por Vallés y Vallés, 1997, p. 29). se considera que debe ser beneficioso para ambos, y además es repetitivo. “Las habilidades sociales son capacidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea. Son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (Monjas, 1993, p. 30).

Esta autora equipara las habilidades sociales con la expresión de habilidades de interacción social.

Las habilidades sociales de interacción social, son un “conjunto de destrezas que son propias de los primeros años de la escolaridad. Las denomina habilidades sociales de interacción social y habilidades para hacer amigos y amigas (Monjas, 1993, p. 93).

Se considera la habilidad social como “la conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (Alberti y Emmons, 1978): citado por Caballo, (1993) p. 5).

Anaya (1991) dice que la habilidad social es la capacidad de actuar coherentemente con el rol que los demás esperan de uno. El autor enfatiza al rol en sus dimensiones de conciencia, la asunción del papel y la habilidad para percibir, aceptar y anticipar el rol de los demás interlocutores. Este autor afirma que hay que jugar el rol que los

demás quieren y se considera que no es así se debe asumir la parte personal, para que haya interacción, convivencia y aprendizaje.

El programa de habilidades sociales en la infancia de Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987). Es uno de los programas de habilidades sociales pioneros en nuestro país. Su origen data de 1983 y su traducción al castellano es del año 1987, publicado por la editorial Martínez Roca.

El programa presenta unos contenidos conceptuales, evaluativos y metodológicos dirigidos al profesional que aplique las actividades propuestas en la población infantil sin un rango de edad preestablecido. Presenta un vasto conjunto de instrumentos de evaluación, como escalas de observación, test de *role-play*, guión conductual, escalas de comportamiento, cuestionarios socioeconómicos, autoinforme, entre otros.

Está estructurado en torno a módulos de enseñanza, centrándose los iniciales en las habilidades sociales más básicas:

1. Fundamento teórico para el Educador se facilita una definición descriptiva del comportamiento que se va a enseñar, así como las razones por las que resulta importante y sus ventajas.
2. Modelo de lección se presenta una ejemplificación para presentar el tema y motivar a los alumnos.
3. Guión para el educador. En este apartado el educador describe diferentes situaciones conflictivas y los diversos estilos de respuesta (asertiva, pasiva, agresiva, adecuada, inapropiada, etc.).
4. Guiones de práctica. Se ofrecen situaciones sociales que implican la exhibición de conductas habilidosas, los alumnos deben dar respuestas a ellas.
5. Sugerencias de deberes para casa. Sección en donde se proponen tareas que deberán realizar los niños en casa, relacionadas con la habilidad desarrollada en cada módulo.

Este programa desarrolla las siguientes habilidades sociales:

1. Dar cumplidos
2. Formular quejas
3. Dar una negativa o decir no
4. Pedir favores
5. Preguntar por qué
6. Solicitar cambio de conducta
7. Defender los propios derechos
8. Conversaciones
9. Empatía
10. Habilidades sociales no verbales
11. Interacciones con estatus diferentes
12. Interacciones con el sexo opuesto
13. Tomar decisiones
14. Interacciones de grupo
15. Afrontar los conflictos. Resolución

Este programa les sirve a los alumnos con NEE para que aprendan a defender sus derechos, sus gustos y lleven sus relaciones interpersonales de forma adecuada. Son habilidades sociales de interacción social y de convivencia.

En esta investigación hubo cambios en los alumnos con NEE que avanzaron porque participaron libremente y con gusto, expresaron su punto de vista, se rescataron sus conocimientos y experiencias previas, fueron capaces de llevar una conversación y esto les sirvió para su vida cotidiana.

El programa de habilidades de interacción social (PEHIS)

Este programa de Monjas (1993) está dirigido a los niños y niñas en edad escolar, que presentan dificultades de interacción social

aunque, también de carácter preventivo para todos los alumnos, para la solución de dificultades de relación interpersonal.

El programa es definido por la autora como “una intervención psicopedagógica global para enseñar directa y sistemáticamente habilidades sociales a los niños y niñas de edad escolar en dos contextos, colegio y casa, a través de personas significativas de su entorno social, es decir iguales, profesorado y padres” (citados por Vallés y Vallés p. 218).

Este programa, se considera similar a lo que se trabaja en el equipo de USAER, pues también se beneficia todo el grupo cuando se realizaron actividades dentro del mismo, que se llevó a cabo de manera conjunta con el maestro y se solicitó apoyo a los padres de familia.

La investigación inició sobre los problemas que se presentaron en la práctica con esos alumnos con NEE en un paradigma cualitativo, “por un lado la etnografía se entiende como un conjunto de técnicas para recolectar, analizar y presentar datos (observación participante, entrevista abierta, análisis cualitativo, descripción narrativa” (Paradise, 1994, pp. 73 y 74). Como una forma de acercarse a la realidad educativa.

La investigación etnográfica, en el sentido estricto, consiste en la producción de estudios analíticos descriptivos de las costumbres, creencias, prácticas sociales y religiosas, conocimientos y comportamiento de una cultura en particular, generalmente de pueblos o tribus primitivos.

En nuestra sociedad el éxito personal y social está relacionado con la sociabilidad del individuo y sus habilidades interpersonales (Monjas, 1993), en el caso de los niños y niñas, sus habilidades para interactuar con los iguales y con los adultos significativos como los padres, familiares, profesores, conocidos y otros, quienes forman parte del desarrollo infantil deseable.

Estas relaciones entre iguales constituyen oportunidades únicas para que se desarrollen sus habilidades sociales (Díaz-Aguado, 1986).

Las habilidades sociales presentan un carácter educativo. Es el aprendizaje de nuevas habilidades, el perfeccionamiento de las existentes y la eliminación de las conductas sociales incompetentes o inadecuadas.

Las habilidades sociales en los alumnos de NEE, que participaron en esta investigación, suelen interactuar poco con el resto de los compañeros de grupo, prefieren hacerlo entre ellos, tienen dificultades para integrarse, para interactuar adecuadamente y tienen que desarrollar habilidades sociales para la convivencia e interacción social.

La escuela les brinda a los niños la oportunidad de aprender a convivir con los demás. Ahí adquieren conocimientos básicos para comprender el mundo en que viven y desarrollar las habilidades para el estudio y la comunicación. La escuela es una pequeña comunidad donde cada niño tiene la oportunidad de aprender a relacionarse con los demás.

La habilidad social debe considerarse desde un marco cultural determinado y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, que depende de factores como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Además el grado de efectividad que muestra una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en que se encuentre.

Es importante que los niños con NEE desarrollen las habilidades sociales para relacionarse con los demás, para ser aceptados socialmente y su participación sea espontánea, la expresión sea libre, que escuchen y respeten sus opiniones.

En el contexto escolar se producen interacciones entre alumnos y alumnas y de éstos con los adultos. Ello conlleva la necesidad de establecer una convivencia saludable y eficaz para poder disfrutar de las relaciones con los demás y poder aprender en un clima positivo de comunicación.

En el contexto laboral, con los alumnos con NEE, se identificó que varios de ellos no cuentan con algunas habilidades sociales, como el respeto de turnos, no se comunican de forma adecuada; en ocasiones, son agresivos con sus iguales y con los maestros, no se integran con facilidad. Lo cual no les permite tener relaciones satisfactorias y una mejor calidad de vida, como se muestra en el siguiente registro en donde un alumno no respeta a su compañero:

TS: "Me tocó"

Jonathan: "Y"

TS: "Espérate deja que se pase, aquí hay dos niños que están trabajando, pero al ratito este niño, le empieza a rayonear, a rayar su hoja a la niña, yo creo que no está bien porque rayó, él tiene que respetar el trabajo, los cuadernos y todas las cosas de la niña o, ustedes ¿qué piensan? ¿A ustedes les gustaría que les agarren sus cosas?"

Jonathan: "No"

Mark: "No, aeco mi cachá"

TS: "¿Quién te las agarra?"

Mark: (Señala a Jonathan)

TS: "Ha, ¿Tú se las agarras Jonathan?"

Jonathan: (Dice que no con la cabeza)

Giovanni: "Sí, si les agarra"

TS: "¿Si? Y a ver y ¿Está bien?"

Jonathan: "No"

TS: ¿Por qué?

Giovanni: "Porque debemos de respetar a nuestros compañeros"

R11EPN181005

Ante esta problemática, se llevaron a cabo diferentes estrategias de intervención, para tratar de mejorar las condiciones sociales de los alumnos. Desde la etnografía utilizada como técnica primaria para recoger la información, las anotaciones de campo tomadas *in situ* o, después del evento observado, tan pronto como le sea lógica y éticamente posible.

Sin embargo, el haber utilizado un amplio conjunto de técnicas para complementar y corroborar las notas de campo: grabaciones de audio y video, fotografías, diapositivas, entrevistas estructuradas y no estructuradas, pruebas proyectivas, etc., todo de acuerdo con las sugerencias de cada circunstancia.

“En la investigación etnográfica se busca una teoría que explique los datos encontrados. Es el desarrollo de una teoría basada con firmeza en los datos, y que emerja de ellos, no es fruto del azar; se logra mediante una descripción sistemática de las características que tienen las variables de los fenómenos en juego, de la codificación y formación de categorías conceptuales, del descubrimiento y validación de asociaciones entre los fenómenos, de la comparación de construcciones lógicas y postulados que emergen de los fenómenos de un ambiente con otros ambientes o situaciones similares” (Martínez, 2004, p. 203).

La etnografía permitió recoger información sobre lo que sucedió en el trabajo con los alumnos con NEE, como unidad social concreta, así como para estudiar la propia práctica docente, para comprenderla y explicarla, ya que se va a los hechos y a una explicación. Las formas de acercamiento a la práctica docente se generaron desde el ámbito de la intervención, que ayudaron a acercarse a ella y a describirla.

El proceso de recuperación de la práctica docente, como trabajadora social, inició con el registro sistemático, para posteriormente analizarla y explicarla. La etnografía permitió estudiar la práctica real y, describirla porque se aprehende el modo de vida de una unidad social concreta.

Los instrumentos para recoger datos la observación participante, fueron: las notas de campo, la entrevista, el análisis cualitativo, las descripciones narrativas, los registros, las grabaciones de audio, los autorregistros y diarios de campo.

Los registros ampliados, se elaboraron en un formato de dos columnas en la primera se anotaron los hechos y en la segunda el trabajo de análisis e interpretación, en donde se describen los hechos y acotaciones de forma general. Esto se hace con la finalidad de distinguir los hechos de las interpretaciones.

Se identificaron las acciones en las que incurrí en todos y cada uno de los registros, a través de un cuadro de frecuencias y posteriormente se realizó una comparación con los datos obtenidos por el observador externo y lo que se presentaba con lo que se producía ante mis acciones.

Se elaboraron matrices, las cuales tienen acotaciones y preguntas como: la acción, la intención, ¿qué produce?, ¿cómo lo hago?, ¿para qué lo hago?, ¿qué implica?, ¿por qué lo hago?

“La matriz es un instrumento que ayuda a realizar un análisis transversal, esto es, que ayuda a ordenar y a entender hechos que se van dando en periodos prolongados de tiempo... La matriz es un instrumento de apoyo en el proceso de análisis, y en este sentido es un recurso que permite ir interpretando adecuadamente la información” (García, 1997, p. 56).

Las matrices me permitieron clarificar la información y hacer categorías. La utilización de estos instrumentos y técnicas, permitió tener una visión más clara del trabajo realizado con los alumnos.

Como trabajadora social se hizo necesario realizar un análisis y sistematización de las acciones, una vez analizadas las prácticas y los registros, se identificaron las acciones recurrentes. Se agruparon las acciones, dándoles un nombre a cada grupo, identificando la recurrencia y, posteriormente realizar una matriz de análisis. Las categorías permitieron llegar al problema de intervención.

Conforme al resultado de la categorización, consideré conductista, esto develó los siguientes problemas: la práctica educativa, como trabajadora social, permitió que en algunos alumnos no logra-

ra captar su atención distrayéndose con facilidad, quería participar la mayoría al mismo tiempo, no tenía control del grupo, existía desorden en el aula, no lograba que participaran los alumnos con necesidades educativas especiales, ni que los padres de familia se involucraran en el proceso educativo de sus hijos de manera responsable.

De tal forma que la intervención, dentro del grupo, no había tenido impacto, como se quisiera, ya que las orientaciones llegaban a un nivel meramente informativo y no formativo como lo refiere “Los niños se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en su relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional” (Plan y Programas de Estudio, Educación Básica Primaria 1993, p. 13).

Este proceso, permitió cuestionar la función y el papel que se realizó dentro del aula y, considerar las habilidades de cada uno de los alumnos, así como reflexionar sobre las estrategias con los padres de familia, ya que ellos son piezas claves en la educación de sus hijos.

Al intervenir la práctica, para tratar de mejorar y transformar las condiciones sociales de los alumnos con NEE. Para esto me planteo dos objetivos.

Los objetivos del proyecto fueron, propiciar el desarrollo de habilidades sociales de interacción social, que permitan al sujeto mejorar la convivencia, para que desarrollen independencia.

Mejorar y transformar la práctica personal, ser más flexible y tolerante para ayudar a que estos sujetos se integren socialmente.

El ser flexible y más tolerante, les permitió tener más oportunidad de incorporar conocimiento y pasar de ser información a formación.

La adaptación del individuo a los requisitos y exigencias de los distintos ámbitos de la sociedad en los que progresivamente se va integrando es una función de la educación. La familia, la escuela, el grupo de amigos, son agencias de socialización que rigen en su vida por unas pautas, normas y valores a los cuales el sujeto debe irse adaptando.

“Si nos referimos a la familia como a la escuela, la acción educativa es de carácter social, aunque solamente sean dos sus integrantes: madre e hijo, profesor y alumno, compañeros de juegos, etcétera. Estas interacciones se realizan a través de acciones educativas de carácter social, utilizando procedimientos concretos cuya finalidad es claramente socializadora e integradora” (Martínez, Mut, 1985, p. 229).

Por ejemplo el aprendizaje por imitación, del cual se pretende inculcar en los alumnos conductas y procesos de identificación con modelos en función de los valores y rasgos definidos por esos modelos.

Por sus condiciones socioculturales, el proceso educativo se ejecuta en un medio social. La educación se concreta en una situación social, aquí y ahora, y no es pensable que pueda efectuarse en un medio puramente individual.

Jonathan, es un alumno de primer grado, no tiene papás, vive con su abuelito y con sus hermanas, es un alumno que presenta problemas serios de conducta, como lo muestra en el siguiente registro. Con el grupo trabajé las normas a través de un cuento.

Jonathan, va por todo el salón caminando de manera exagerada y haciendo muecas/

Ma: Jonathan, te sientas. Así es maestra todo el tiempo y ustedes no estén festejando lo que hace, la maestra les está contando un bonito cuento, te sientas Jonathan. Registro R7EPN091104, p. 4.

La socialización, trata de posibilitar los intercambios con los demás y la comprensión necesaria para situarse en la perspectiva de los otros y poder establecer relaciones de comunicación.

Se les dio seguimiento a Jonathan y a Mark, lo que hice fue trabajar con ellos en subgrupo, en el aula de USAER, Jonathan cada que me ve preguntaba que si podía ir conmigo a trabajar. A través de actividades, de temas de orientación como higiene, el respeto, normas, se empezaron a observar resultados positivos en ellos, empezó a ver cambios en su conducta. Como lo presento en el siguiente registro:

Giovanni: “Lo golpeo”.

TS: “Y ¿está bien que golpeemos a las personas?”

Aos: “No”.

TS: “Y ¿por qué?”

Jonathan: “Porque debemos de respetar”.

TS: “Aja”.

Giovanni: “Le podíamos decir a su mamá y su mamá los regaña”

TS: “Ándale”

Jonathan: “Le pega”

TS: “Aja, si respetamos a los demás ¿nos respetaran a nosotros?”

Aos: “Sí”

Jonathan: “Y son amigos”

Jonathan aquí comenta, sobre el respeto, empieza a expresar su punto de vista.

Por otra parte Mark empieza a esforzarse por comunicarse. Como lo mostramos en este registro. Registro R11EPN181005. pp. 98-102.

El dar seguimiento y hacer evaluación, permitió ver el impacto en la comunidad escolar, los avances que hubo, así como los retrocesos, hasta qué punto se cumplieron los objetivos trazados.

La evaluación iluminativa, de Stufflebeam (1995) dice que esta metodología contempla el programa como un todo, utiliza más la descripción que los números. No es un método regularizado sino una estrategia de investigación general.

Este tipo de evaluación permitió adecuarse a cada situación concreta, de forma flexible y real al evaluar las actitudes de los alumnos en la aplicación del programa de intervención.

El seguimiento y los datos demostraron que hubo cambios, que sí avanzaron los alumnos con NEE, para ello se realizó una matriz de explicación propuesta por Cembranos (1989).

En esta matriz se hace un análisis del grado de congruencia entre lo que se pretendió y lo que se observó, se analizó cuál es su envergadura y los por qué de la misma. Esta fue la razón de que en la matriz de explicación se incluyan columnas en las que se reflejen no sólo los errores a cambiar, sino los aciertos a potenciar.

Estos errores y aciertos son los que van a explicar las causas y el grado de diferencia entre las intenciones y lo observado.

El proyecto de la práctica educativa, como trabajadora social, tuvo la finalidad de mejorarla, tanto en el campo profesional como en el personal, porque trascendió en lo social, abordó primero a la persona, a la familia, y a los amigos en el ámbito escolar.

Conclusiones

Anteriormente la escuela se ocupaba únicamente del desarrollo cognitivo, actualmente se preocupa por el desarrollo de las dimensiones personal, emocional y social de los alumnos.

Los alumnos con NEE requieren de mayor atención para el desarrollo de habilidades interpersonales. Su déficit en sus relaciones de interacción, son diferentes de acuerdo a su naturaleza y grado de su discapacidad. Las habilidades sociales son útiles en los niños con NEE para interactuar con sus iguales y con los adultos.

Es necesario, que los maestros mejoren su práctica educativa, para brindar una mayor calidad en la educación.

Los aportes encontrados le brindaron al alumno la oportunidad de pensar, de reflexionar y de darle el tiempo que requiere. Al ser más flexible y tolerante.

En la investigación constaté con claridad quién era en el campo profesional y me brindó la oportunidad de transformar mi quehacer educativo, a partir de analizar la práctica confirmé hasta dónde ayudo al otro, a los alumnos, a los padres de familia, así como a los maestros, sirvió para mejorar la intervención socioeducativa. En lo personal, cambió mi forma la forma de ver la vida y a los demás.

Bibliografía

- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cembranos, F., Montesinos H., David & Bustelo, M. (1989). *La Evaluación. En la Animación Sociocultural. Una Propuesta Metodología*. Madrid: Popular.
- García, C. I. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular, principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- García, A. P. (1997). *Entorno a la intervención de la práctica educativa*. Compiladora Carlota Susana Gutiérrez Ibarra. México: UNED.
- Martínez, M. (2004). *Comportamiento Humano, Nuevos Métodos de Investigación*. México: Trillas.
- Martínez, M. B. (1985). *La dimensión social de la educación*. Valencia: Nau Libres.
- Santillana. (Ed.). (1990). *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*, (4ª ed., Vol. 2). Madrid: Santillana.
- SEP. (1993). *Plan y Programas de Estudio, Educación Básica Primaria*. México: SEP.
- Sánchez, P. R. (Julio/Sept. 1993). Didáctica de la Problematización en el Campo Científico de la Educación. *Perfiles educativos*. Antología de elementos para la Elaboración de un Proyecto de Investigación en la Intervención, No. 61.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, J. A. (1995). *Evaluación Sistemática*, Madrid: Paidós.
- Vallés, A. & Vallés, T. (1996) *Las Habilidades Sociales en la Escuela, Una Propuesta Curricular*. España: EOS.
- Zavala, V. A. (1999). *Enfoque Globalizador y Pensamiento Complejo. Una Respuesta para la Comprensión e Intervención en la Realidad*. Barcelona: Graó.



CONSUMO CULTURAL DEL TIEMPO LIBRE ENTRE ESTUDIANTES DE PREGRADO Y POSGRADO EN CIENCIAS DE LA SALUD

Laura Patricia Haro Jiménez*
Carlos Cabrera Pivaral**
Carmen Lizette Tornero González***
Irma Patricia González Rojas****
Gabriela Carrillo Núñez*****

*Especialista en Psicología Educativa y Master Internacional en E-learning. Profesora-Investigadora del Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (Cucs) de la Universidad de Guadalajara (UdeG).
laupa12@hotmail.com

Recibido: 13 de Junio 2012
Aceptado: 25 de Junio 2012

Resumen

El Consumo cultural, el tiempo libre y de los medios electrónicos (CCTLM), se reconoce como un conjunto de actividades que permiten desarrollar al ser humano de una manera integral; este se impulsa a partir de actividades desarrolladas en momentos que no se relacionan a la actividad laboral.

La medición de CCTLM en un contexto resulta pertinente, y más cuando éste favorece la indagación de la multiplicidad de actividades que realizan los estudiantes de pregrado y posgrado en sus tiempos y espacios, en dónde los seres humanos accedemos a una serie de prácticas recreativas, culturales y de ocio que contribuyen a la construcción de la sociedad en que vivimos.

La evidencia empírica de este estudio comparativo entre estudiantes de pregrado y posgrado aporta información valiosa para la elaboración de políticas culturales institucionales, que permitan considerar la diversidad y particularidades de éstos hábitos de consumo cultural, de tiempo libre y de medios de comunicación en la formación integral de universitarios así como llevar una planeación que promueva la producción y el consumo cultura para una educación de carácter integral.

Palabras clave: Consumo cultural, tiempo libre, ocio, estudiantes universitarios, sociedad.

Abstract

Cultural consumption, leisure and media (CCLM), is recognized as a set of activities that develop the human being in a comprehensive way; this is driven from activities in time unrelated to work activity.

The CCTLM measurement in a context results relevant, and more when this encourage the exploration of the multiplicity of activities undertaken by the undergraduate and graduate students in their time and space because it is precisely there, where people access to a range of recreational practices, cultural and leisure activities that contribute to build the society in which we live.

The empirical evidence of this comparative study between undergraduate and graduate students provides valuable information for the institutional development of cultural policies, considering the diversity and particularities of their cultural habits, leisure and media in the comprehensive training of college and leading a plan that promotes production and culture consumption for an education, comprehensive character.

Keywords: Cultural consumption, Leisure, Entertainment, College Students, Society.

La influencia de la cultura en el desarrollo mismo del hombre es el mayor aporte que hace el consumo cultural a la historia de la sociedad. Una parte considerable de la cultura genera también un impacto económico similar a otros sectores. El estudio del consumo cultural tiene en cuenta aspectos como la diversión, la moda, la utilización y la disponibilidad del tiempo libre de los jóvenes y por lo

tanto el fortalecimiento de la parte social y cultural de los estudiantes que depende en gran medida de su interés y empeño.

El consumo cultural por definición es la apropiación por parte del consumidor de los bienes culturales que de por sí tienen características específicas, estos pueden ser o no bienes que satisfagan las necesidades culturales y que los asemejen a lo que en economía conocemos como bienes públicos.

En consecuencia para la economía de cualquier país es importante analizar el consumo en sus distintas dimensiones dado que cada una de ellas puede llegar a alterar sus resultados de manera positiva o negativa. Para satisfacer el consumo cultural es necesario tener en cuenta los bienes y servicios que ofrece el mercado nacional.

Mientras más consumo cultural realice una persona estará mejor preparada para afrontar las transformaciones culturales que se presentan a lo largo de su vida, sin olvidar que estas transformaciones influyen no sólo en la persona misma sino también en la sociedad en la cual se desarrolla.

Existen actividades culturales significativas para la mayoría y actividades culturales de importancia focalizada para una población determinada.

Los proyectos de estudio del consumo cultural en México ha vivido un desarrollo vertiginoso en la última década, fundamentalmente porque ha sido estimulado desde diversas disciplinas y ámbitos (Rosas, 2001: 255). Mientras a principios de los años noventa del siglo XX era notoria la inexistencia del consumo y recepción de bienes culturales, a finales de la década, éstas han adquirido centralidad en la agenda de los estudios sobre cultura y poder.

El CCTLM, es influido por factores que se relacionan a características sociodemográficas de la población de estudio; resalta la edad, la escolaridad de los padres, la ocupación, el lugar de residencia y el ingreso familiar.

Por lo que en esta propuesta reflexiva interesa exponer si el CCTLM se diferencia entre los diversos grupos estudiantiles del pregrado y posgrado.

El consumo cultural en estos grupos es un tema poco estudiado para México y América Latina. Adrián de Garay (2000: 111) señala que el estudio cultural en jóvenes universitarios es una “realidad ignorada”.

Sylvie Didou (ANUIES, 2000: 95) manifiesta que los jóvenes como estudiantes de la educación superior en México no ha sido objeto prioritario de la investigación pese a su importancia y afirma que a este actor se le conoce muy poco, salvo en momentos de transformaciones ocurridas en los últimos años.

Otro tipo de investigaciones sobre el consumo cultural, tiene que ver más con las empresas de investigación de estudio de mercado: estudios que están dedicados a escrutar a los universitarios sobre gustos y formas de consumir medios de comunicación (Martín Barbero, 2003).

El adecuado CCTLM en estudiantes de pregrado y posgrado se traduce en generación de conocimiento y creatividad; así como a la innovación de soluciones propias del entorno social y familiar; de lo contrario favorece al consumo irracional y adaptación a la realidad sin posibilidades de enfrentarla y desafiarla.

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo, observacional y comparativo entre estudiantes del pregrado y posgrado en ciencias de la salud; se desarrollo durante el mes de agosto del 2010 y septiembre del 2011. La muestra se integra por 610 estudiantes de primer ingreso de las carreras de Medicina, Cultura Física del Deporte, Psicología y Técnico Superior Universitario en Rescates Seguridad Laboral y Emergencias y 57 del primer año de posgrado del Cucs de la UdeG.

Las principales variables de estudio fueron el CCTLM; integradas por los indicadores de cultura, tiempo libre y medios electrónicos. Además, las variables sociodemográficas como edad, sexo, ocupación, estado civil y formación académica de los padres. El instrumento de recolección de los datos se integra con 46 preguntas; éstas fueron producto de una ronda de expertos (4 de 5).

El instrumento fue aplicado por un grupo de académicos con formación en Investigación Educativa, el cual validó sus respuestas. Posteriormente, se efectuó una captura en una base de datos y un análisis descriptivo e inferencial utilizando el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). En el estudio descriptivo se incluyeron la media, desviación estándar, mediana y proporción. El inferencial reconoce la variable principal como ordinal y utiliza la U de Mann Witney.

El análisis inferencial de la variable de estudio permitió integrar una puntuación a partir de ponderar diversas actividades favorecedores del CCTLM, y así este rango permitió una medición ordinal mediante la fórmula de Pérez Padilla, definiendo el nivel alto, medio, bajo y al azar.

Resultados

Respecto a las carreras de los estudiantes de educación superior en el consumo cultural, tiempo libre y de los medios electrónicos, participaron de la carrera de medicina 301 estudiantes; le sigue la carrera de psicología con 156; 119 de la carrera de cultura física y del deporte y finalmente, la carrera técnico superior universitario en emergencias, seguridad laboral y rescates con 34 estudiantes; de los 57 estudiantes de posgrado 30 corresponden a especialidades quirúrgicas y 27 a especialidades médicas.

Respecto a la edad de los estudiantes de pregrado considerados en la muestra de estudio, se encontró una media de 22.3 y

desviación de 11 y para el posgrado una media de 28.7 con 8 de desviación estándar.

Respecto al sexo de los estudiantes de educación superior considerados en nuestro estudio, encontramos que el 56% (342) son del sexo femenino y el 44% (268) para el masculino y para el posgrado una distribución similar.

CUADRO 1

Estado civil de estudiantes de educación superior del Cucs de la Universidad de Guadalajara 2010.

ESTADO CIVIL	PREGRADO f	POSGRADO f
SOLTERO	594	37
CASADO	10	20
VIUDO	1	0
DIVORCIADO	3	0
UNIÓN LIBRE	2	0
TOTAL	610	57

Moda: Solteros

Fuente: Directa

En esta muestra de estudio se identificó que el 97% (594) corresponden al estado civil soltero y el 2% (10) viudos, divorciados y en unión libre en proporciones menores. Para el caso de posgrado se observa que alrededor del 35% son casados.

CUADRO 2

Actividad laboral de estudiantes de educación superior del Cucs de la Universidad de Guadalajara 2010.

NÚMERO	PREGRADO f	POSGRADO f
SI	161	57

NO	449	0
TOTAL	610	57

Moda: No actividad laboral

Fuente: Directa

La actividad laboral de los estudiantes se identificó con el 26.4%; (161) reportaron actividades laborales para el pregrado en donde más de 24% dedica 4 horas a dicha actividad. Para el caso del posgrado el 100% reportó tener actividad laboral remunerada.

CUADRO 3

Valoración del consumo cultural de estudiantes de educación superior del Cucs de la Universidad de Guadalajara 2010.

PUNTEO	PREGRADO f	
Azar (0-100 pts)	36	3
Bajo (101-199)pts	69	24
Medio (201-299	204	18
300-399)	178	5
Alto (400-499	122	5
500+)	1	2
TOTAL	610	57

En cuanto al punteo de la valoración al consumo cultural para el pregrado se observa que 69 alumnos tiene un punteo entre 101-199 de un valor teórico posible de 500, le sigue el 204 con punteo de 201-299; se encontró que sólo 123 logran valores por arriba de 400. Para el posgrado se observa que 24 alumnos tienen un

punteo entre 101-199 de un valor teórico posible de 500, le sigue 18 con punteo de 201-299; y se encontró que sólo 7 logran valores por arriba de 400. Se identifica que para el pregrado se reconoce una media de 243 y una desviación estándar de 122 a diferencia del posgrado que logra una media de 133.83 con una desviación estándar de 78. Esto genera una diferencia estadísticamente significativa al comparar dichas medias entre ambos grupos.

CUADRO 4

Valores de la mediana en el global del consumo cultural y del tiempo libre según actividad laboral en estudiantes de educación superior del Cucs de la Universidad de Guadalajara 2010.

VALORACION GLOBAL	PREGRADO	POSGRADO	*p
BAJO	69	33	
MEDIO	278	103	
ALTO	370	250	
MEDIANA	311.7	182.7	0.03

* U de man Wytney y Valor de la Mediana por indicador y grupo.

Respecto de la valoración global del CCTLM y alumnos de pregrado y posgrado se identifica que los alumnos del posgrado presentan valores del CCTLM más bajos (182.7 con 78 de desviación estándar) a diferencia que los del pregrado (311.7 con 122 de desviación estándar). Esta diferencia se observa significativamente a favor del pregrado.

Discusión

Muchas personas, sobre todo los jóvenes optan por unirse a una cultura en la que puedan expresar sus inclinaciones deportivas, sus gustos musicales y artísticos entre otros. Por el contrario existen pequeños grupos que no se ven identificados con lo que ofrece el

mercado cultural y deciden crear su propio espacio donde puedan compartir sus ideas e intereses.

Dado que el estudio universitario exige concentración y esfuerzo a niveles físico, emocional e intelectual, las universidades brindan a los estudiantes espacios culturales que tienen como finalidad no sólo generar momentos de encuentro, esparcimiento y además crear la oportunidad para que muchos estudiantes den a conocer sus habilidades motoras, artísticas y riquezas culturales.

Si se cumpliera uno de los objetivos fundamentales de la cultura que es producir la autorregulación social, es decir, la capacidad para interrelacionarse, cumplir las normas por voluntad y decisión propia sería posible resolver pacíficamente los conflictos. Por ejemplo, a nivel universitario en la ciudad de Bogotá el cumplir dicho objetivo permitiría el acatamiento de acuerdos y la aceptación de la diversidad y la diferencia contribuyendo a crear una conciencia colectiva hacia la autorregulación.

Adentrándonos en el CCTLM observamos que la cultura es un elemento constructivo para rescatar y mantener el sentido de pertenencia en cada uno de los miembros de una comunidad educativa.

Mientras a principios de los años noventa era notoria la inexistencia de investigaciones sobre bienes públicos, consumo y recepción de bienes culturales, a finales de la década, éstas no sólo han adquirido centralidad en la agenda de los estudios sobre cultura y poder, sino que también han pasado a ser un ingrediente clave en los procesos de producción al interior de la industria cultural (Rosa, 2001: 115).

La cultura juega un papel importante en la creación y el desarrollo de la identidad de cada persona dentro de una realidad social. Aunque esta afirmación es un factor fundamental para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades intelectuales y sociales de los adolescentes entre 17 y 26 años, no es tan fácil identificar políticas que ayuden a fomentar el consumo cultural por parte de los jóvenes, más específicamente de los universitarios. En nuestra univer-

alidad es importante darnos cuenta de cuántos bienes y servicios culturales están siendo utilizados por los estudiantes de pregrado y posgrado, pero además es necesario diferenciar el consumo cultural que se realiza dentro y fuera del entorno estudiantil universitario. Esto con el fin de identificar e impulsar el consumo cultural en estudiantes de posgrado, frente al consumo que realizan las personas por iniciativa propia, en su tiempo libre.

El estudio del consumo cultural en las universidades no sólo se debe centrar en cuántos estudiantes tienen acceso a la biblioteca, a prácticas interdisciplinarias o a la participación en grupos de interés social; además es importante mirar las causas de porque muchos de los estudiantes de la Universidad Sergio Arboleda desconocen y no se sienten incentivados por los bienes y servicios culturales que la institución ofrece.

El consumo cultural y de tiempo libre tiene diversas manifestaciones en la población de estudiantes del Cucs. Del total de alumnos de pregrado más de la mitad son del sexo femenino, la mayoría solteros y una mínima parte dedicados a actividad laboral diversa. La edad promedio es de 19.1 con rango de 17.3. Los alumnos de posgrado más de la mitad son del sexo femenino, la mayoría casados y todos con actividad laboral, su edad promedio es de 24.3.

El nivel de ponderación integrado de CCTLM, muestra un nivel alto en los alumnos del pregrado sin embargo en el posgrado esta desciende súbitamente (Moreddu, 2003). Estos valores manifiestan que nuestra sociedad no se ha preparado para un consumo de tiempo favorable y muchas veces por carecer de los factores y espacios idóneos se refugian en las actividades monótonas y poco reflexivas; pronunciándose en aquellos que reportan una actividad laboral como los identificados por el posgrado (Fernández, 2005: 89).

Si bien es un estudio exploratorio y comparativo entre el pregrado y posgrado, permite tener un acercamiento con la realidad del CCTLM, (Dane, 2009), enfatizando que el tiempo libre es aquél

que no está determinado por la obligatoriedad, aquel tiempo del que se dispone cuando:

1. No se está trabajando (o realizando una actividad remunerada) o bien estudiando(o asistiendo a clases en el caso de los estudiantes en general, y, en nuestro caso, de los estudiantes universitarios).
2. No se satisfacen necesidades básicas (dormir, comer...).
3. No se están realizando trabajos domésticos.
4. No se llevan a cabo obligaciones familiares o religiosas. Así en una población joven que inicia y continua con su proceso de formación profesional.

Es importante resaltar que surge de una muestra de población estudiantil de Ciencias de la Salud que en su mayoría representa el área Metropolitana de Guadalajara y que por las características del instrumento validado y confiable, puede ser un profundo acercamiento a la realidad social del CCTLM.

La promoción y uso CCTLM en la sociedad moderna juega un papel importante en el desarrollo de la conducta y del pensamiento del hombre. Es en este tiempo donde se generan las potencialidades creadoras del hombre manifestándose luego en la actividad laboral. Este proceso de reproducción no es tan simple como aparenta serlo, está relacionado con un conjunto de actividades que manifiestan en las personas un estado emocional.

El factor que se relaciona a que los adultos dediquen mayor cantidad de su tiempo a las actividades laborales, esta vinculado a los problemas económicos por los que atraviesa la mayoría de nuestra población; disminuyendo el tiempo de ocio (Lerma, 1998: 36). Si reconocemos que el CCTLM surge en un contexto en el cual se empieza a reconocer la existencia de un ámbito social de consumo, éste debe de reconocerse como un conjunto complejo

de actividades que busca reconfortar los desequilibrios entre las obligaciones y responsabilidades sociales. En tal sentido, coincidimos con García Canclini que define al consumo como “el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos en beneficio cultural, social e individual” (García, 1993: 24).

Al reconocer que el CCTLM alto está en casi la mitad de la población de pregrado y sólo en la décima parte de los estudiantes de posgrado, y que no está determinado por la obligatoriedad, plantea un reto fundamental a las instituciones de educación superior que tendrán que destinar parte de su desarrollo curricular a responder ante esta necesidad social. Es indiscutible que el uso de tiempo libre en la realización de actividades de tipo; recreativo, cultural, deportivo o social, contribuyen positivamente al mejoramiento de la vida individual y al enriquecimiento de la vida familiar y comunitaria (Calderón, 2010), (Cadena, 2010).

Conclusiones

El adecuado CCTLM en estudiantes de pregrado y posgrado se traduce en generación de conocimiento y creatividad; así como a la innovación de soluciones propias del entorno social y familiar de la salud; de lo contrario favorece al consumo irracional, poco reflexivo y de adaptación a la realidad sin posibilidades de enfrentarla y desafiarla ante la adversidad intercultural contemporánea.

El CCTLM se identificó alto en el 20.5% (125 casos) de los estudiantes del pregrado y para los de posgrado en el 12%, esto representa que sólo la quinta parte de los estudiados, en la serie encuentran a través del CCTLM un estímulo para su desarrollo integral congruente con las políticas nacionales e internacionales que ofrezcan a la juventud los mecanismos sólidos que les permitan enfrentar los retos del binomio Consumo y Creación, CC.

El perfil de estos jóvenes se asocia con características socio-demográficas propias de su carrera, del estado civil, de la escolaridad de padres y del propio soporte financiero familiar, además de que la no actividad laboral son factores favorecedores del CCTLM. Si bien es un estudio exploratorio y comparativo entre el pregrado y posgrado, permite tener un acercamiento con la realidad del CCTLM, en una población joven que inicia y continua con su proceso de formación profesional. Es importante resaltar que surge de una muestra de población estudiantil del Cucs que en su mayoría representa el área Metropolitana de Guadalajara y que por las características del instrumento validado y confiable, puede ser un profundo acercamiento a la realidad social del CCTLM.

**Doctor en Ciencias Médicas. Profesor-Investigador del Departamento de Ciencias Sociales del Cucs de la UdeG.

carlos_cabrera@prodigy.net.mx

***Maestra en Ciencias de la Educación. Técnico Académico del Departamento de Ciencias Sociales del Cucs de la UdeG.

cltornero@hotmail.com

****Profesora de la Maestría en Inmunología del Cucs de la UdeG

irma.pgr@hotmail.com

*****Profesora de la Maestría en Inmunología del Cucs de la UdeG.

gabcn@mail.udg.mx

Bibliografía

Cadena Silva, Ana María. (2010). Desarrollo Humano Integral desde el marco de la formación académica: una ilusión posible desde la imaginación, la creatividad, el arte y la cultura. *Arbolea*, 37, 46–48.

- Calderón Caicedo, Daniel. (2010). *La Cultura como Dimensión Estratégica*. Conferencia central: Lanzamiento del Observatorio de Cultura Universitaria Sergio Arboleda OCUSA.
- DANE. (2009). *Metodología encuesta consumo cultural*. Editado por Javier Alberto Gutiérrez López y coordinación técnica: Amanda Lucía Soto Agudelo. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).
- De Garay Sánchez, Adrián. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Didou, Sylvie. (2000). *Sociedad del conocimiento de internacionalización de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Fernández, J. & Serna, E. (2004). Estudio transversal del uso del tiempo extraescolar en los escolares bogotanos. Recuperado el 27/07/06 de: <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso/congreso8/Upedagogica.html>
- García Canclini, Néstor (coord.). (1993). *El consumo cultural en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Pensar la cultura).
- Martín Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Mureduu Torres, César. (2003). El uso del tiempo libre como sustituto valorativo en los estudiantes. *Revista Reencuentro*. Recuperado el 31/07/2006 de: www.xoc.vam.nx/cuaree/no38/siete/tiempo.html-15k
- Rosa Mantecón, Ana. (2002). “Los estudios sobre consumo cultural en México”. En Daniel Mato (coord.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Consejo latinoamericano de ciencias sociales/Universidad Central de Caracas.

LA INTERVENCIÓN EN PROCESOS ESCOLARES COMO ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Eloy Martínez Hernández

Maestro en Educación. Asesor académico en la Dirección General de Educación Básica, Secretaría de Educación del Estado de México.
elmartinez00@hotmail.com

Recibido: 11 de Noviembre 2011
Aceptado: 30 de Mayo 2012

Resumen

Este artículo da cuenta de un proceso de intervención en el cual la formación de maestros en administración de la educación, se dimensionó como un problema al que la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM), ha puesto especial interés. Setenta estudiantes de maestría desarrollaron acciones en instituciones educativas para administrar educación, enmarcada en la propuesta de M. Gibbons, Modo 2 Generación del Conocimiento, mediante el cual cada uno de los participantes es co-creador de su conocimiento y co-gestor de su aprendizaje. Interactuaron en procesos escolares de 21 instituciones de todos los niveles educativos logrando detectar un problema, construir una estrategia de solución, desarrollarla y evaluarla.

Producto de esta actividad lograron generar y/o precisar conocimientos, así como desarrollar habilidades que la práctica educativa les requiere, preponderantemente en lo administrativo. Los resultados permiten proyectar esta estrategia de trabajo, como una herramienta de trabajo administrativo y una opción para hacer investigación educativa.

Palabras Clave: Conocimiento, aprendizaje, intervención, habilidades, administración.

Abstract

This article reports on an intervention process in which Master in Educational Administration, was sized as a problem that the Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM), has special interest. Seventy graduate students developed actions to manage education, framed in the proposed M. Gibbons, Mode 2 Knowledge Generation, in which each participant is co-creator of knowledge and co-manager of their learning. Interacted in school processes of 21 institutions from all levels of education managing to detect a problem, build a solution strategy, develop and evaluate it.

Proceeds from this activity were able to generate and / or require knowledge and develop skills required educational practice, predominantly in administrative. The results allow us to assess this strategy work, as a tool of administrative work and an option to do educational research.

Keywords: Knowledge, learning, speech, skills, administration.

Es necesario considerar que cuando el personal docente ha concluido su formación profesional y se integra a la labor educativa, requiere actualizar su conocimientos y habilidades para mantenerse competitivo en el área en la que se desarrolla, y con mayor énfasis cuando ejerce funciones dentro del campo educativo diferentes a su formación profesional, en este caso, se vuelve indispensable implementar actividades de capacitación que les permita desempeñar las funciones que le fueron asignadas, de forma eficiente. En el caso de directivos de instituciones educativas de cualquier nivel, la situación se vuelve especial, pues son ellos quienes conducirán de manera temporal los destinos de la institución, constituyéndose en elemento indispensable e insustituible la capacitación administrativa, desarrollándose el proceso en condiciones óptimas para que sea eficiente.

La formación de maestros en administración de la educación, que responda a las necesidades del nuevo milenio deberán basarse

en el binomio *Teoría Administrativa/Práctica Laboral*, siendo precisamente lo que en este reporte se desea mostrar; lograr que los procesos de formación de maestros en administración forjen a los administradores educativos que la sociedad actual requiere, y así, se constituya la educación en el bastión del cambio, ello enmarcado ante las nuevas necesidades de una sociedad globalizada y globalizante que demanda nuevos conocimientos, nuevas habilidades, pero sobre todo nuevas formas de construir y administrar el conocimiento.

Modo 2 de Gibbons, la Co-creación del conocimiento

Al abordar los cambios más recientes en la investigación científica y tecnológica, han sido varios los enfoques que han tomado como elemento central de estos procesos una nueva y compleja configuración de las relaciones entre academia, empresas y sociedad. El reajuste en las relaciones entre estos ámbitos tiene su origen en la crisis energética de los años setenta del siglo pasado y las presiones presupuestarias a las que los gobiernos occidentales han tenido que enfrentarse en los años posteriores. En este contexto de cambio, se han generado distintas corrientes de pensamiento que intentan dar cuenta de formas muy distintas del papel de la ciencia y la tecnología en la sociedad.

Las Tesis del Modo 2, se recogen en dos obras clave; la primera se publicó en 1994 bajo el título *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, a cargo de Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow, esta obra pronto adquiere gran notoriedad pública recibiendo adhesiones en ámbitos universitarios e incluso políticos, lo que se traslada a una importante influencia entre los gestores de sistemas científicos. El contenido gira en torno a los rasgos que caracterizan al modo emergente de génesis del conocimiento que ellos denominan Modo 2, frente al anterior Modo 1. Pese a la rápida expansión

del uso de estos términos, las críticas que recibe esta obra ponen de relieve sus ambigüedades al caracterizar al Modo 2, algunas de las cuales son reconocidas por los propios autores que (en 2001) publican un segundo libro para dotar al anterior de un mayor soporte teórico y refutar las objeciones que había recibido. En esta ocasión los responsables son Nowotny, Scott y Gibbons. Con el título *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, tratan de revisar algunos de sus planteamientos previos, así como de aclarar o ampliar aspectos que habían suscitado comentarios entre los revisores de su primer libro.

Además, extienden su análisis a las implicaciones del Modo 2 de producción de conocimiento para la sociedad. Esta nueva publicación tampoco está exenta de juicios críticos negativos, por el contrario, suscita “nuevas perplejidades relacionadas con el concepto de sociedad implícito, las dimensiones políticas que conlleva, la carga valorativa del modelo y, más específicamente, la idea misma de ciencia a la que se refiere” (Albornoz, 2003: 225).

El Modo 1 de producción de conocimiento se identifica con la investigación tradicional, cuyo carácter es disciplinar, homogéneo y jerárquico. Es decir, la producción de conocimiento se realiza en organizaciones jerárquicas permanentes (universidades y centros de investigación) con el objetivo de avanzar en el conocimiento de la realidad para satisfacer los propios intereses académicos y disciplinarios. Sus metas son fijadas, por tanto, por los investigadores, así como el control de calidad recae en manos de la comunidad de pares; tras lo cual, los resultados obtenidos pasan a ser de dominio público.

El Modo 2, presenta todos los rasgos opuestos: es transdisciplinar, heterogéneo y heterárquico; se define por el hecho de que en él se priva la aplicabilidad y la utilidad social. La investigación en este enfoque traspasa los límites disciplinares, la realizan grupos no jerárquicos creados *ad hoc* para atender demandas sociales específicas. Se trata de una producción de conocimiento orientada al contexto de

aplicación. La validación de los resultados, que son protegidos por patentes, descansa, principalmente, en la aceptación social.

Estudio de caso

El despliegue de actividades indagatorias encuentra acomodo en el proceso de formación de maestros en administración de la educación inscritos en las Escuelas Normales de Tlalnepantla e Ixtapan de la Sal, ellas como unidades a distancia de la ENSEM al impartir el programa de Maestría en Administración de la Educación. Los estudiantes cursaban el seminario de *Administración de la Educación*. La presente investigación consistió en un esfuerzo por desarrollar en los estudiantes habilidades administrativas que su práctica educativa requiere, a la par de generar conocimientos que en la materia se demandan, por ello, se constituye en un proyecto de intervención, al que deberán suscribirse proyectos de esta misma naturaleza desarrollados por ellos y que busquen penetrar en la realidad escolar de la institución para la que prestan sus servicios profesionales.

No se buscó que los estudiantes fueran quienes desarrollaran el trabajo del investigador que estructura esta propuesta, sino sea éste quien coordine los esfuerzos de los alumnos, quien organice, guíe, apoye y evalúe las actividades que se habrían de realizar y, una vez concluido el trabajo en los centros escolares donde se aplicaron los proyectos de intervención, es el investigador quien, a través de las herramientas necesarias verificó la generación o no de los conocimientos al interior de los equipos de trabajo, el desarrollo de las habilidades administrativas pretendidas, siendo este el objetivo del proyecto, pero, adicionalmente verificar si se resolvieron los problemas descubiertos en las instituciones educativas, el cual se constituiría como el agregado del trabajo de investigación.

Intervención en procesos escolares

Esta estrategia de trabajo, la Intervención en Procesos Escolares (IPE), tiene su fundamento en Project Oriented Learning (POL), en español conocido como Aprendizaje Orientado a Proyectos, definiéndose como una técnica didáctica creada en la Universidad de Twente, Holanda, la que busca que los estudiantes resuelvan un problema concreto, es decir, se dimensiona como una forma de aprendizaje que responde a la demanda de aprender a través de hacer, así como una metodología multidisciplinaria que permite al estudiante adquirir conocimientos por medio de la práctica y de la acción.

El aprendizaje orientado a proyectos está pedagógicamente fundamentado en el enfoque constructivista, representado por el ciclo de aprendizaje de Kolb. Desde esta perspectiva, el aprendizaje orientado a proyectos es un ciclo que comprende cuatro fases: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa.

Ante esta situación, Escamilla (2000) considera que el profesor es el responsable de crear ambientes favorables para el aprendizaje significativo, en el que los alumnos se formulen interrogantes y busquen respuestas a las mismas; observa, guía, orienta y realimenta. Los alumnos son responsables del aprendizaje propio y del equipo, discuten entre sí conceptos y procedimientos, aprenden trabajar en equipo buscando el beneficio colectivo, a través de la interacción, el auto-aprendizaje y el evidente co-aprendizaje.

El investigador, al trabajar durante tres años consecutivos impartiendo seminarios en las líneas administrativa, educativa e instrumental, en la Maestría en Administración de la Educación, en la búsqueda constante por mejorar los procesos educativos en la formación profesional y posgraduada de los docentes, modificó, ajustando la metodología POL, diseñándola y aplicándola como una herramienta administrativa en el área educativa, verificando

su pertinencia en la formación de maestros en administración de la educación, resultando de ese esfuerzo intelectual, ocho momentos claves a ser considerados para el cumplimiento de los objetivos de la metodología y la obtención de resultados:

Etapa 1: Conformación de equipos de trabajo.

Etapa 2: Diagnóstico de necesidades.

Etapa 3: Propuesta de alternativas de solución al problema seleccionado.

Etapa 4: Definición y construcción del producto que resolverá el problema.

Etapa 5. Diseño de los instrumentos empleados para la evaluación del producto.

Etapa 6: Puesta en práctica el producto generado.

Etapa 7: Evaluación el producto.

Etapa 8: Redacción del informe final y presentación de resultados.

De esta forma, y con fundamento en la propuesta de Desarrollo Organizacional de Beckhard (1973) y Bennis (1980), los estudiantes de maestría entran en contacto con una organización educativa determinada y en equipo conocen sus fortalezas y debilidades; con base en ello, estructuran un plan de acción que les permita mejorar las condiciones de la institución educativa, inclusive midiendo el impacto que la intervención tenga en la escuela.

Es necesario mencionar de forma reiterada que al contacto real, con una problemática escolar, los conocimientos y habilidades que el estudiante posee, son modificados mediante un proceso de deconstrucción y reconstrucción de saberes así como la consecuente modificación de habilidades personales y colectivas. Siendo ello el objeto central del proceso de intervención, sin menoscabo de las modificaciones que cada una de las organizaciones educativas participantes sufrirán.

Se integraron equipos de trabajo que, buscando la gestión del conocimiento fueron conformados por personas que compartían intereses, aficiones y que, de alguna manera estaban relacionados en el ejercicio profesional. De forma posterior, los estudiantes en grupos de trabajo, seleccionaron una institución educativa en la que se desarrolló la estrategia de intervención en procesos escolares, buscando que la institución en la que se desarrollara el proyecto, cuando menos un integrante del equipo prestaran sus servicios profesionales, confiriéndole así un valor agregado a la maestría, ya que los beneficios de cursar estudios de posgrado deben reflejarse en la vida institucional, transformando su realidad organizacional.

El papel del investigador en esta etapa se concretó a guiar los procesos, intervino cuando el equipo se encontraba ante problemas de corte metodológico, conceptual o académico, que no les era posible resolver, su participación se acotó a aclarar dudas y guiar la discusión en equipo para encontrar la mejor solución a la problemática presente.

De forma paralela, se visitó los centros educativos en los que se trabajó, con la intención de presenciar físicamente las actividades que se realizaban, de igual forma, se entrevistó con las autoridades educativas y con los responsables del área institucional en la que se trabajó, ello para recoger las impresiones que se tienen de las acciones realizadas. Especial importancia mereció la opinión de las autoridades de la institución sobre el desempeño del estudiante que allí presta sus servicios, con relación a su desempeño laboral en lo académico y administrativo antes de ingresar al programa de maestría, durante y en el momento actual, así como la perspectiva que de su desempeño se tiene; ello para, en forma parcial, identificar la pertinencia de los referentes teóricos y habilidades administrativas adquiridas.

La aplicación de guías de autoevaluación sobre el desempeño en el proyecto de intervención desarrollado en la institución educativa, permitió recoger la impresión que el maestrante tiene de sí

mismo, de su trabajo, del esfuerzo realizado, así como de los conocimientos que construyó al interactuar con la institución educativa, de los conocimientos que tuvo que adquirir en la preparación del proyecto, además de las habilidades que desarrolló y las que tuvo que desarrollar para tener ese acercamiento a la realidad.

La realización de grupos de discusión con los integrantes del equipo, en el que se presentaron sus puntos de vista sobre la actividad realizada, así como los elementos centrales; conocimientos y habilidades adquiridas en el proceso permitió corroborar la información proporcionada en las guías de autoevaluación. En esta fase participaron además autoridades de la institución en la que se desarrolló el proyecto, se empleó grabación para registrar la discusión.

Mediante estas acciones se posibilitó el estudio de los procesos dinámicos de la administración de la educación, en virtud de que este enfoque resulta ser uno de los métodos analíticos más adecuados porque permite ubicar a la formación del estudiante en su real dimensión, permitiendo la realimentación constante, a fin de adecuar sus conocimientos y habilidades y de esta forma mantenerse competitivos en el área en la que se desempeñan.

Resultados

Setenta estudiantes de maestría del programa de posgrado participaron en veintiún proyectos de intervención, de los resultados se obtuvo que a comentario expreso de los usuarios de los proyectos, las autoridades educativas y los estudiantes mismos, fue posible generar y/o fortalecer conocimientos tales como:

1. Carácter dinámico de la administración.
2. Realidad del proceso administrativo.
3. Fundamento teórico y filosófico de la educación.

4. Uso de las TIC y diseño de experiencias de aprendizaje.
5. Uso de recursos tecnológicos para diseñar experiencias de aprendizaje.
6. Actualización académica como elemento para mejorar resultados.
7. Capacitación con carácter constante y permanente en las escuelas.
8. Identificar la necesidad de un modelo pedagógico para cada grupo etario de estudiantes.

Con la información emitida por los operarios de los proyectos, los estudiantes desarrollaron habilidades agrupadas en tres áreas:

Habilidades Administrativas:

1. Trabajo en equipo.
2. Ejercicio y delegación de autoridad.
3. Toma de decisiones.
4. Planeación prospectiva de actividades.
5. Diseño de estrategias buscando la eficiencia.
6. Investigación administrativa a nivel micro.
7. Optimización de recursos.
8. Difusión de resultados.
9. Propuesta de modelos que permitan el desarrollo de lo educativo.
10. Asignación de actividades de acuerdo a capacidades.
11. Convocar talentos para trabajar colaborativamente.
12. Diseñar actividades orientadas hacia la consecución de resultados.
13. Promover el cambio y el desarrollo social.

Habilidades Docentes:

1. Capacitación constante y permanente.
2. Fundamentar y justificar su práctica educativa.
3. Actitud crítica hacia la práctica educativa y a la vida misma.
4. Poner en práctica conocimientos teóricos, en beneficio propio y de la comunidad.

Habilidades Interpersonales:

1. Habilidades comunicativas.
2. Negociación de ideas y conceptos en la construcción de conocimientos.
3. Investigación adaptativa.
4. Manejo de tecnología.
5. Servicio altruista a semejantes.

El desarrollo de conocimientos y habilidades por los estudiantes, les permitió diseñar veintiún productos que se agruparon en cinco áreas temáticas: Actividades Académicas, Capacitación a Docentes y Directivos, Infraestructura Institucional, Organización Institucional y Vinculación con la Comunidad.

Los informes generados por los estudiantes, los usuarios del proyecto y las autoridades educativas, precisan que trece de los veintiún proyectos lograron resolver o cuando menos atenuar las consecuencias del problema detectado, los ocho restantes establecieron que no se pudo verificar el resultado final, en virtud de que sólo se contó con un semestre para trabajar y la naturaleza y/o programación de las actividades requería cuando menos de un año completo. En ambos casos a comentario expreso de los informantes, se mejoró el estado actual de la institución.

Implicaciones de los resultados

El cambio continuo que todo lo modifica es el signo de los tiempos actuales. Este cambio constante lleva a la transición de las organizaciones modernas hacia los requerimientos de la sociedad actual, hacia una sociedad del conocimiento, los cuales se expresan en los comportamientos individuales que se integran mediante procesos tecnológicos en las estructuras mismas, transformándose en comportamientos y acciones generadoras colectivas.

El ritmo de este cambio organizacional, incrementa de forma exponencial, dejando como consecuencia una enorme posibilidad de generar nuevas formas de participar en el acto educativo, y no sólo de capacitar o actualizar a los profesionales de la educación y en este caso particular a los administradores de ella, debiendo en todo caso facilitar, la adaptabilidad de las personas y hacer eficiente el aprovechamiento de los beneficios que pueden derivarse de la gran ola de la revolución tecnológica de la información, ante la posibilidad de operar nuevos paradigmas educacionales, situación que se ha convertido en un movimiento autotransformante y transformatorio de las oportunidades de desarrollo y progreso humano. En necesario precisar que si bien se incrementan estas oportunidades, también resulta evidente el aumento de fenómenos amenazantes que profundizan los sentimientos de fragilidad e inseguridad humana, a los que las instituciones formadoras de administradores educativos deben permanecer atentas para contrarrestar la inestabilidad que alienta las asechanzas y peligros para que las organizaciones educativas cumplan el objetivo para el que fueron creadas.

El problema para que, tanto los individuos como las organizaciones, aprovechen las oportunidades y tomen las ventajas que proporciona este ritmo de cambio acelerado se reduce a su control y manejo, el cual encuentra su fundamento en la premisa de la planificación de los cambios, como el sustento teórico del desarrollo de la organizaciones que aspiren a la transición hacia los nuevos tiempos marcados por los requerimientos de una sociedad actual que enfrenta constantes y permanentes cambios en su estructura, en sus requerimientos e incluso en su autoconcepción.

Las transiciones organizacionales de las instituciones educativas, deben responden a las expresiones actuales de las tendencias hacia la globalización e internacionalización de los mercados, las cuales se han apropiado de los avances que la revolución tecnológica-informática-educativa le proporciona. De ello deben pres-

tar sería atención las instituciones formadoras de administradores educativos, pues mientras que cada vez la sociedad es más activa, más participativa y más exigente de mejores condiciones y mayores exigencias de desarrollo humano y calidad de vida: mayor justicia social, formación de culturas que respeten las diversidades y propicien su solidaridad y reconozcan los derechos humanos, las instituciones educativas deberán marchar en ese mismo tenor y a ese mismo ritmo si es que desean participar de la transformación o ser solamente pasivos observadores del cambio inminente.

La formación de un profesional en administración que tome en consideración no solamente el énfasis de los currícula tradicional, que se ha dado en la asimilación de conocimientos de la tecnología administrativa, sino también del desarrollo de las habilidades y destrezas requeridas para la implementación instrumental de los cambios; pero, sobre todo, la formación del administrador profesional que responda eficazmente con las actitudes y los valores que fundamenten su práctica para enfrentar los retos que demandan los requerimientos de las situaciones derivadas de un medio ambiente caracterizado por ser complejo e incierto.

En lugar de limitarse a desarrollar su trabajo, mecanizando procesos, tendrán que ser generadores de aprendizajes, de sus aprendizajes y aspirar seriamente a ser co-gestores del conocimiento como su aporte personal y colectivo a este mundo cambiante. Habrán de ser capaces de buscar y comandar recursos, determinar estrategias y romper limitaciones para implementarlas.

El educador actual, y en específico el administrador educativo de estos tiempos, claramente tiene que ser, como se dijo anteriormente, un buen operador, una persona motivada que puede obtener y controlar recursos de clase para lograr resultados, un administrador altamente desarrollado y altamente autoconfiable, capaz de coordinar equipos de trabajo y de ser parte activa en proceso de construcción colectiva de conocimiento. En otras palabras, la

formación de administradores tenderá a ser, mucho más que una necesidad de sobrevivencia como lo es ahora.

Hablar del desarrollo de administradores implica un cambio en la educación, de tal forma que ésta sea el resultado de experiencias, no de adiestramiento de la memoria. La educación deberá ser un proceso creativo-innovador, que algunos futurólogos identifican como el rasgo característico de una nueva fase de la revolución tecnológica-social que se vive actualmente, en el que el administrador logre desarrollar confianza, ideas, comunicación e interacción.

Compañías japonesas altamente competitivas, llevan a la práctica un proceso centrado en tres ideas fundamentales: *Si se ha aprendido algo, hacia dónde se puede llevar este conocimiento. Cómo el conocimiento anterior se podría incorporar y aplicar al marco de una nueva actividad y Cómo se puede mejorar una situación nueva al seguir adelante.* Es evidente que los resultados generados en estos procesos de intervención, se acercan muy estrechamente a la propuesta que trabajan tales organizaciones.

Este proceso debería ser incorporado también a nuestras organizaciones y en especial a nuestros procesos de formación, pues con él no sólo se está aprendiendo en forma constante, sino que también se está pensando y aumentando el conocimiento base, todo el tiempo, así como aplicando nuevos conocimientos al mismo, y avanzando hacia el liderazgo. Lo anterior ayuda a manifestar que la educación debe existir para la realidad y para el futuro.

Por lo anteriormente señalado, es evidente la existencia de una inevitable revolución en las prácticas administrativas desde los espacios mismos de formación de los administradores educativos, que tiene impactos globales y que modifica todas las variables organizacionales: comportamientos, estructuras y tecnologías.

Una de las formas para incrementar el acervo de esas prácticas administrativas son los esquemas de intervención en procesos escolares cuando el administrador está formando, y mediante

esos procesos actúa hasta el nivel donde las habilidades de la administración pueden ser auto-enseñadas y co-enseñadas, auto-aprendidas y co-aprendidas. Con el trabajo en equipo, la responsabilidad de aprendizaje puede ser ampliamente transferida. Resultó evidente en este procesos de intervención que el contacto del tutor puede ser exitosamente designado fuera de los programas y que las asignaciones de tareas pueden ser determinadas de tal manera que la autoevaluación es posible.

Con la implantación del trabajo colaborativo, se adecuó la educación al cambio constante que se está operando en las instituciones educativas de nivel superior en este país y en el extranjero, dando lugar así a que ésta ya no se centren en las relaciones preestablecidas entre el profesor y alumno y se ponga mayor énfasis en el vínculo que se da entre la información que recaba el alumno en un ambiente de descubrimiento y socialización de los hallazgos, con lo que se redefine el proceso de aprendizaje.

En una experiencia de trabajo en equipo, donde las habilidades y conocimientos de todos los integrantes participan activamente en la gestión del conocimiento, permite al administrador probar diferentes métodos en alguna problemática sin exponerse a experiencias de fracaso en un corto espacio de tiempo.

Resultó evidente que una de las mejores maneras de aprender en la actualidad es haciendo. Un poco menos drásticos son los esquemas de aprendizaje activo, donde los educadores conducen proyectos especiales, ya sea dentro de sus propias áreas o en cualquier otra, como un proceso planeado; bastos esquemas que han acompañado al hombre por varios años tienen también la ventaja del valor del proyecto y la prueba de la audacia de los administradores. Estos proyectos pueden involucrar acción individual o conducir a un proyecto de equipo, usualmente de una naturaleza multidisciplinaria.

En el pasado, el tiempo tomado para obtener experiencia y madurez había hecho a la administración una provincia de hombres

viejos, cuyas energías y fuerzas de creatividad estaban inevitablemente debilitándose. Es suficiente mirar hacia atrás para ver todo aquello que los hombres han sido capaces de crear cuando una oportunidad ha llegado a personas de gran talento. Los administradores, con una cultura de trabajo colaborativo e indagatorio, son los que más rápidamente están asimilando los avances tecnológicos e incorporándolos a las prácticas directivas y administrativas de las organizaciones, esa es la esencia que el investigador quiere para los administradores educativos, incorporando la tecnología como una herramienta necesaria en su labor administrativa, pero también tener una transformación mental como un cambio en las relaciones organizacionales, y ello reflejarse en el estilo de administración.

En suma, el trabajo realizado permitió inducir el pensamiento de cambio, de perfeccionamiento en las formas de administrar educación, logrando posibilitarlos como los administradores del futuro, que tendrán la obligación y oportunidad de ser agentes del desarrollo de las organizaciones a las que se integren, de ser líderes creativos e innovadores con una clara conciencia de su responsabilidad social, con una disciplina férrea de trabajo, con una formación académica de alto nivel, y de saber apreciar los valores culturales y sociales no solo a nivel regional, sino en el mismo concierto de las naciones.

Bibliografía

- Albornoz, M. (2003). El problema de re-pensar contextos. *Revista CTS*, Vol. 1, N° 1, 225-230.
- Beckhard, R. (1973). *Desarrollo Organizacional*. Estados Unidos de América: Fondo Educativo Interamericano.
- Bennis, W. (1980). *Desarrollo organizacional*. Estados Unidos de América: Fondo Educativo Interamericano.
- Escamilla, J. (2000). *Selección y uso de tecnología educativa*. México: Trillas.

EDUCARN@S PARA EL CAMBIO CLIMÁTICO: EL CASO DE LOS PRODUCTORES DE LECHE DEL ESTADO DE JALISCO

S. Lizette Ramos De Robles*
Xóchitl Barbosa Carmona**

*Doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas. Profesora-investigadora del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad de Guadalajara.

lramos@cucba.udg.mx

**Estudiante de la Maestría en Ciencias de la Salud Ambiental de la Universidad de Guadalajara.

xochitbarbosa@gmail.com

Recibido: 15 de Junio 2012

Aceptado: 30 de Junio 2012

Resumen

Se presentan resultados preliminares de una investigación cuya finalidad es documentar Conocimientos, Actitudes y Prácticas (CAP) de los productores de leche de la cuenca lechera de Jalisco en relación con el cambio climático. Consideramos que los estudios de CAP constituyen la base principal para diagnosticar las problemáticas que viven los ciudadanos y para diseñar orientaciones que permitan construir estrategias educativas para atender dichos problemas. La metodología utilizada es de corte cualitativo, en la cual recurrimos a la aplicación de entrevistas en profundidad a una muestra representativa de productores de leche. La transcripción de las entrevistas y su posterior análisis permitió construir las primeras categorías que explican las relaciones que dichos productores establecen entre el cambio climático y la producción de leche, por ejemplo: a) aspectos históricos y socioculturales; b)

aspectos medio-ambientales; c) aspectos económicos; d) efectos sobre la salud del ganado; e) conocimiento y acciones de adaptación sobre cambio climático; f) actitudes de los productores de leche.

Los resultados dan cuenta que: a) los productores tienen ideas vagas sobre cambio climático y en su mayoría lo asocia a fenómenos meteorológicos que ocurren en lugares lejanos a su comunidad; b) la sequía ha constituido el principal fenómeno meteorológico que ha impactado el aspecto económico de la alimentación al ganado, dado que se incrementan los precios de los principales granos; c) el incremento de temperatura ha ocasionado enfermedades en los animales que ocasionan la disminución en la producción: mastitis ambiental, estrés calórico, etcétera; d) quienes se dedican a la ganadería y en específico a la producción de leche lo hacen por tradición generacional.

Se identifica además la complejidad social y ambiental de la problemática y se proponen orientaciones para el diseño de una propuesta educativa que atienda las necesidades de la comunidad estudiada.

Palabras clave: Alfabetización científica, cambio climático, percepciones, producción de leche.

Abstract

This paper shows preliminary results of the research documenting Knowledge, Attitudes and Practices (KAP) of milk producers in the state of Jalisco and its relation to climate change. We consider the KAP surveys as a main basis to diagnose the problems lived by citizens and to design guidance which permits to build educational strategies to attend this problematic. The methodology used is qualitative; we applied interviews to a representative sample of milk producers. The interview transcript and its analysis allowed us to build the first categories explaining the relations between climate change and milk production as perceived by the producer, for example: a) socio-cultural and historical aspects; b) environmental aspects; c) economic aspects; d) livestock health effects; e) knowing and actions about climate change; and f) attitudes about climate change.

The results shows that: a) the milk producers have vague ideas about climate change and the majority associate meteorological phenomena occurring far away of their community; b) drought has been the mean meteorological phenomenon which has impacted the economic aspect of cattle feed, by meanings of increased prices to principal grains; c) increasing temperature has caused diseases in the animals, pro-

ducing a decrease in production: environmental mastitis, heat stress; d) livestock farmers in this case, milk producers, are traditional.

It has been identified the social and environmental complexity in the problem and advise is proposed about the design of an educational strategy which attends the needing of this community.

Keywords: educational strategy, milk producers, climate change.

1. Cambio climático y producción de leche en Jalisco

Durante los últimos años, la temperatura de nuestro planeta se ha incrementado fundamentalmente a consecuencia de las emisiones generadas por las actividades humanas. Esta tendencia a la alta viene acompañada con temperaturas más extremas y eventos climáticos severos como sequías, inundaciones, escasez de agua, entre muchos otros. La conjunción de estos cambios trae serias implicaciones para la seguridad en la producción de alimentos mundialmente. Dentro de esta problemática nuestro estudio focaliza las afectaciones que a nivel estatal se presentan dentro de la producción de leche. De acuerdo con Thornton y Gerber (2010), los sistemas de producción de ganado se ven afectados inevitablemente como resultado de los cambios en el clima y su variabilidad, con impactos a su vez en el sustento de las personas.

Jalisco, como primer productor de leche a nivel nacional y por su aptitud ganadera histórica, juega un papel primordial en la producción de leche en nuestro país, situación que está siendo afectada de manera significativa por el cambio climático.

Este estudio obtuvo información que sirve como base para diseñar un plan de acción y una propuesta educativa que promueva estrategias de adaptación ante el cambio climático en los produc-

tores de leche de ganado bovino del municipio de Encarnación de Díaz, Jalisco.¹ Para ello se plantearon los siguientes propósitos:

- Documentar el conocimiento, la percepción, las acciones que han tomado los principales productores de leche y los efectos ocasionados por el cambio climático en el municipio de Encarnación de Díaz, Jalisco.
- Diseñar las orientaciones básicas a considerar en un plan de alfabetización sobre cambio climático a productores de leche en Jalisco.

2. Referentes teórico-metodológicos

Nuestros referentes teóricos parten de la idea que asumir los retos del desarrollo sostenible, y en concreto del cambio climático supone activar procesos de cambio social que incluyen al menos tres dimensiones según Wals *et al.* (2009): a) desarrollo del pensamiento sistémico que permita ver las conexiones de los problemas, b) el uso de la diversidad, y c) el establecimiento de las sinergias que ofrezcan un apoyo durante el proceso de transformación hacia una sociedad más sostenible.

En este sentido, Wals *et al.* (2009) plantean el Aprendizaje Social como un programa a través del cual las personas de una comunidad desarrollan un compromiso activo hacia procesos de cambio a largo plazo. Se trata de conseguir que las personas de bagajes y experiencias diferentes aborden juntas y de manera creativa las respuestas a problemas y cuestiones por las que no hay soluciones directas al alcance. A través de la facilitación de procesos de aprendizaje social, los conocimientos, los valores, y la competencia de acción de los miembros de las comunidades pueden desarrollarse en armonía.

De esta forma pueden ampliarse las posibilidades de los individuos, los grupos, y las redes para participar más intensa y eficaz-

mente en la resolución de los problemas emergentes de carácter personal, organizacional y/o social. Avanzar hacia la sostenibilidad como un proceso de aprendizaje social, sostienen los autores, contrasta con la idea de considerar la sostenibilidad como un producto predeterminado y realizado por expertos.

En congruencia con nuestros referentes teóricos, la perspectiva metodológica que orientó el estudio es de corte cualitativo-interpretativo, en este sentido destacamos el valor de la producción de conocimiento desde y para la región de estudio. Es por eso que la identificación de los conocimientos, actitudes y prácticas de los individuos y/o la comunidad constituyen la base para implementar estrategias de transformación.

Nuestra metodología retoma los planteamientos de los modelos de participación basados en la comunidad (Community-Based Adaptation) o lo que también denominan metodología participativa (CARE, 2009; Solano, 2008). Tomamos como base las orientaciones de la Metodología de Análisis de Capacidad y Vulnerabilidad Climática (**Climate Vulnerability and Capacity Assessment: CVCA** por sus siglas en inglés) que ofrece un marco de análisis de vulnerabilidad e identifica la capacidad adaptativa a nivel comunitario (CARE, 2009).

Esta metodología tiene dos objetivos principales: a) analizar la vulnerabilidad al cambio climático y la capacidad adaptativa a nivel comunitario y, b) combinar el conocimiento comunitario con la información científica para un mejor entendimiento de los impactos locales del cambio climático.

Dentro de este marco, y con la finalidad de identificar las percepciones sobre el cambio climático y la producción de leche que tienen las personas involucradas directamente en este proceso diseñamos y aplicamos entrevistas a profundidad.

El guión de entrevista comprende cinco grandes apartados: a) datos generales y trayectoria profesional; b) información general relacionada con el ganado lechero y la producción de leche; c) per-

cepción sobre el cambio climático y la producción de alimentos; d) acciones y recomendaciones ante el cambio climático; y e) apoyos gubernamentales y empresas receptoras de la producción de leche.

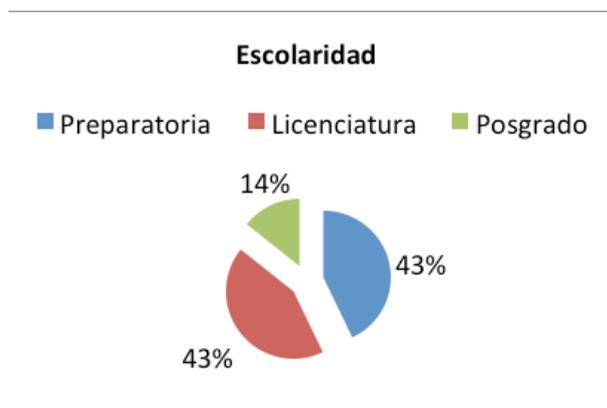
Para el análisis de las entrevistas el primer paso consistió en transcribir el audio y construir una base de datos en Excel, la cual está integrada por cuatro grandes apartados: información básica (datos generales), aspectos socioculturales, aspectos medio ambientales, aspectos económicos y conocimientos-acciones sobre cambio climático. Una vez capturada la información en la base de datos se identificaron las primeras categorías. Este primer análisis permitió identificar y documentar las actitudes, las acciones, el conocimiento, las percepciones que tienen los productores de leche respecto al cambio climático y la producción de leche.

3. Producción de leche y cambio climático: una visión desde los productores de leche

De acuerdo con el tipo de preguntas y la información proporcionada aplicamos un análisis que permite en un primer momento construir un texto narrativo que desde un enfoque etnográfico nos acerca a la construcción de significados desde la visión y las vivencias de los entrevistados. Aunado a este análisis para algunas preguntas es posible acercarnos desde la estadística descriptiva.

Los datos generales de nuestra muestra de ganaderos entrevistados está conformada como sigue:

- 100% Hombres
- Rango de edad = 26-56 años
- Promedio edad = 40 años
- Promedio = 314 vacas
- 100% Holstein



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las entrevistas.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las entrevistas.

Aunado a los datos generales, el análisis de las entrevistas realizadas a los principales productores de leche, nos permite documentar la problemática desde los siguientes rubros:

Aspectos históricos y socioculturales y su relación con la producción de leche

En cuanto a la cuestión histórica, la producción de leche bovina en México se inició desde la conquista, cuando los españoles trajeron los primeros ejemplares de ganado a nuestro país. En las culturas prehispánicas no existía este elemento. Inicialmente el desarrollo de la ganadería era un saber meramente empírico, es decir, los conocimientos sobre cómo hacer la crianza y la explotación de este recurso se obtenían mediante la experiencia y se pasaban así de generación en generación; sin embargo, una vez que se inició el proceso de globalización y los avances tecnológicos llegaron al campo, estos saberes se fueron haciendo de lado (Cavalloti Vázquez y Palacio Muñoz, 2003; Cavalloti Vázquez y Palacio Muñoz, 2004).

Cabe destacar que todos los ganaderos entrevistados hacen esta actividad por tradición, por apego, por arraigo y por “amor” a la actividad, como lo podemos ver los siguientes testimonios:

“Uuuuy, pues ese es un romance que empezó desde que yo era niño. Este... pues... estaba yo chico, yo creo que de 3, 4 años y mi madre me.... había vacas en la casa y me interesaba todo lo relacionado a ellas, mi padre me llevaba y yo era un mar de preguntas diario y que esto por el otro, y me las conocía todas, sabía los antecedentes, los linajes, los padres, las madres y de todo eso, 3-4 años y mis juegos eran en las vacas... si... este de chiquitas las vaquitas que vendían en el mercado yo les ponía canicas en la ubre...” (Entrevista 1).

“Lo que pasa que aquí somos muy tercicos... queremos pintas y queremos esto y... pero en realidad la zona es semidesértica... la verdad...” (Entrevista 3).

“...pues ahora sí que tenemos mucho cariño por nuestras tierras aunque sean secas... una parte por la que no se cambia uno de sus territorios es por el... ahora sí por el cariño que le tiene uno a su tierra...” (Entrevista 6).

Jajajajajaja... Uno está tan... ya está tan enrolado en eso que pues si se te hace difícil cambiar de profesión pues... ahorita al campo

no le hayas orilla... que cambiar de animales o qué... ¿qué haces? (Entrevista 5).

“...el borrego, el ovino si tiene un poco más aceptación que la cabra, que los chivos...” (Entrevista 3) (Comenta esto como opción pero no se ha implementado).

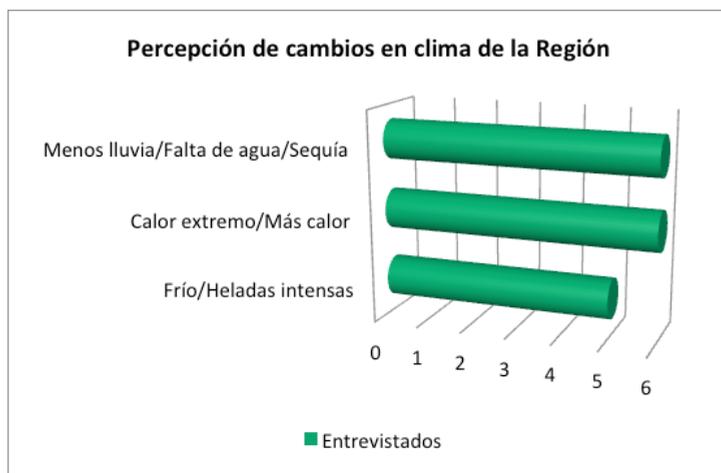
Sin embargo, también podemos identificar una disminución en el número de personas dedicadas a la ganadería, como ejemplo podemos identificar la opinión del ganadero de la Entrevista 1, quien comenta el poco interés de las nuevas generaciones en esta actividad y la forma en que se va perdiendo la tradición familiar:

“...pero yo les hago una... una pregunta bien interesante a muchos... cuántos de sus hijos de las nuevas generaciones están involucrados en el negocio? Y va a ver que se cuentan con los dedos de las mano...” (Entrevista 1).

«En mi casa... somos 5 hermanos varones, y yo soy el único que siguió esto... los demás también sabían y no están... el más chico por ejemplo lo metieron después de jefe a hacienda y a crédito público en Lagos de Moreno y pregúntele si quiere regresar a las vacas...» (Entrevista 1).

Aspectos medio ambientales y su influencia en la producción de leche

Dentro de los factores ambientales que los productores mencionan como principales causantes de las afectaciones en la producción de leche podemos identificar aquellos relacionados con la variabilidad climática, especialmente con el aumento de temperatura y los periodos de sequía. Aunque también encontramos opiniones que mencionan la presencia de frío extremo y heladas cada vez más intensas en el municipio.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las entrevistas.

En el sector de los impactos que tienen las altas temperaturas en la producción de leche y el comportamiento animal, podemos observar que los ganaderos perciben las modificaciones en el comportamiento animal, sin embargo y a pesar de que saben que esto afecta directamente la producción de leche, aún no tienen contabilizado la magnitud del efecto. Con relación a los efectos que experimenta el ganado a las temperaturas frías y calientes, así como a las implicaciones de la sequía nos comentan lo siguiente:

“El frío lo soportan bien...”

Lo soportan bien, más no soportan mucho el calor, el estrés calórico las afecta, entonces la radiación solar y de todo eso... les pone unas... unas tranquilizas indeseables, ...usted los ve... sin que nadie los arrié ni nada, los animales que andan fuera a las doce o una de la tarde, las encuentra bajo un árbol, sin que nadie les diga nada, solitas, si... las horas fuertes de calor, las procuran pasar en un estiaje o la sombra...” (Entrevista 1).

“Cuando... yo he visto ya más el calor, más fuerte los últimos qué serán, diez años, y si he notado como entre más y más tenemos ya más calores,” (Entrevista 2).

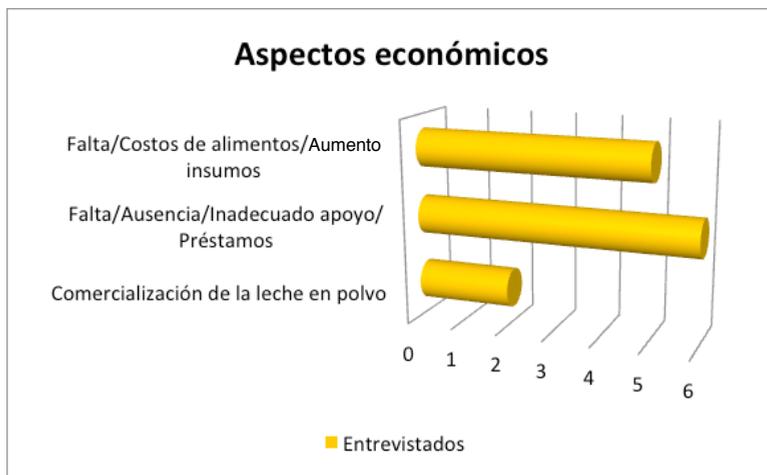
“En general el número de socios (de la asociación ganadera del municipio de Encarnación de Díaz) iba creciendo, pero este último año se han presentado bajas por muchos factores: a) porque venden todos sus animales, b) porque ya se retiraron de la actividad y c) por otros factores distintos al fallecimiento. Más que nada por la gran sequía que tenemos, por este... este factor climatológico que nos ha devastado prácticamente hablando en la región y si hemos tenido una notable deserción de esta actividad. Por ejemplo, en 2011 no llovió prácticamente, pero estábamos enteros por así decirlo en nuestros establos y a partir de 2011 a la fecha como no llovió pues a partir de octubre y noviembre del año pasado, se empezó a despoblar de ganado todos los ganaderos. Se ha vendido el 30% de animales por efecto de la sequía” (Entrevista 8).

“El problema de la sequía es bueno, que no tenemos agua en los abrevaderos, todo lo que son bordos, no hubo pasturas, no hubo...” (Entrevista 2).

El estrés térmico ha sido ampliamente descrito en la literatura. Aréchiga-Flores y Hansen en 2003 comentan que es de esperar que temperaturas arriba de 24° C afecten el metabolismo basal del animal; West en 1999 comenta que estas altas temperaturas comprometen el mantenimiento de su temperatura corporal y trae consigo una consecuente disminución en el consumo de alimento; también se espera una disminución en la producción de la leche de acuerdo con Ray y colaboradores (1992) y en la función reproductiva (Hansen y Aréchiga-Flores, 1999). De esta forma, se compromete el ciclo reproductivo, las lactancias subsecuentes y la vida productiva del animal en general de acuerdo con Avendaño-Reyes y colaboradores (2004).

Aspectos económicos y su impacto en la producción de leche

Continuando con las afectaciones de las variaciones climáticas en la producción de leche, pasamos por los factores económicos, que pareció haber sido un aspecto muy percibido por los ganaderos entrevistados. Los puntos que nos comentaron fueron desde el costo elevado del medicamento para vacunación, los precios de los alimentos para el ganado, las fluctuaciones que existen en éstos de acuerdo a su demanda, hasta la monopolización del sector y la ausencia de un organismo que regule estos cambios. Al respecto, la siguiente gráfica representa la frecuencia de los aspectos mencionados:



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las entrevistas.

Por ejemplo, para el caso del incremento de las enfermedades en el ganado asociadas al cambio climático y sus implicaciones socioeconómicas uno de los ganaderos nos comenta lo siguiente:

“...el año pasado en mayo nos tocó revacunar y revacunamos, llega a ser el medicamento costoso... mmm... le puedo decir que sube a 6-7 mil pesos la vacuna para los 100 animales...” (Entrevista 1).

En cuanto a la monopolización y la comercialización no justa de leche en polvo, o el acaparamiento de los alimentos a causa de la sequía, lo cual obligó a ganaderos de otros estados a buscar alimento en Jalisco y que éste fuera escaso. Los ganaderos comentan lo siguiente:

“Yo pienso que aquí el problema del ganadero es que están metiendo mucha leche en polvo o sea eso yo no sé si tenga que ver las empresas o el gobierno o no sé hasta qué punto eso es lo que le está dando en la torre al ganadero” (Entrevista 5).

“...El alimento mire usted, hay mucho, mucha gente que... acapara y luego después quiere vender a... a un precio en el cual veces la producción no le... no le permite a usted ehh...” (Entrevista 1).

En cuanto los impactos que tiene en los granos y productos en almacén nos comentaron lo siguiente:

“...se supone que tengo un contrato para que me traigan alfalfa, pero mientras que está de almacén y de todo eso, no me traen porque se las están pagando a un mejor precio, ya cuando ya nos llega a nosotros, ya llega la más... de más bajita calidad...” (Entrevista 1).

Continuando con el tema económico identificamos que los ganaderos están viviendo el impacto del proceso de globalización en el sector agropecuario. Con la entrada en vigor del libre comercio entre Estados Unidos, Canadá y México, en el cual se suponía que se tendría alguna ventaja económica resultó siendo que nuestro país se encuentra totalmente rezagado en cuanto a competitividad con los vecinos del norte. El sistema económico del país y los avances tecnológicos van haciendo que la producción de leche tome un nuevo rumbo y se empiece a vender a grandes sectores compradores de leche para que resulte rentable (Cavalloti Vázquez y Palacio Muñoz, 2003; Cavalloti Vázquez y Palacio Muñoz, 2004), no obstante México queda lejos de competir con países como Estados Unidos y Canadá. En este sentido uno de los entrevistados nos comentó una

historia sobre una granja que visitó en 1997 en Wisconsin en la cual ordeñaban 170 vacas y años después volvió a ir al lugar, se llevó una sorpresa que ahora ya ordeñaban 2000, tal como nos lo comenta:

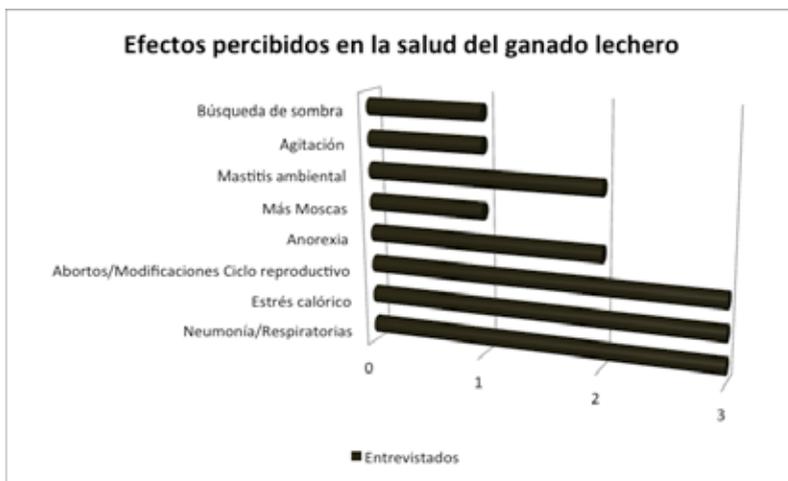
“...nos volvieron a llevar a Larson Acres, sorpresa la mía porque ya no ordeñaban 170 vacas ya estaban ordeñando 2000... y estaban creciendo... entonces la... la pregunta le dije al productor eh... ¿por qué el cambio? ¿cómo fue? ¿por qué tan rápido? entonces me dice, mira hay una cosa que ahora se llama globalización... antes por ejemplo teníamos que comprar un... un tanque enfriador, que cuestan miles de dólares, cientos de miles de dólares... ahora llega la pipa de... de la empresa de la leche y nos la pone ahí y ya está la otra atrás y ya no es a costa de nosotros... entonces la adaptan, se la enfrían, se la llevan... recibimos otros precios y... entonces para nosotros esto cambió y lo vemos de esta manera. Las empresas están dándonos un apoyo gubernamental, el gobierno nos está... pero él ya entendió que nosotros formamos parte también de una economía vigorosa.» (Entrevista 1).

En esta categoría también informamos sobre la existencia de préstamos o apoyos de gobierno y si es que estos han sido adecuados para la situación de la ganadería, por lo cual aquí se presenta una frase que resume la mayor parte de las respuestas a la pregunta sobre los apoyos de gobierno:

“Pues promesas. Sí... si hubo un programa por ahí... hasta la fecha no ha llegado el apoyo...” (Entrevista 4).

Efectos sobre la salud del ganado

Las cuestiones antes presentadas sobre los aspectos medio ambientales y económicos han traído consecuencias directas en la salud del ganado, que de acuerdo a lo mencionado por los entrevistados se pueden resumir en la siguiente gráfica:



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las entrevistas.

Los testimonios que brindaron los entrevistados son los siguientes:

“Mira la vaca, cuando hay estrés calórico, eh, comen menos, entonces por ese motivo la vaca va a producir menos leche, la vaca se la pasa más en la sombra, con una respiración más... agitada...” (Entrevista 2).

“Sí, la mastitis ambiental también son por cambios en el ambiente y hay ciertas bacterias que proliferan más en ese tipo de ambiente y las vacas si cambian... si se enferman un poquito más...” (Entrevista 5).

“Pues si, hay más moscas, hemos notado mucha población de mosca y antes decíamos que se nos venía la mosca en cierta temporada y ahora ya no... ya ves más mosca... pero en sí no te lo puedo decir que sea por los cambios climáticos...” (Entrevista 2).

“...en la zona se ha visto muchas muertes por falta de alimento y en ocasiones falta de agua también... sí ahí si se ha visto muertes, no tanto enfermedades... pero si... pues anorexia...” (Entrevista 6).

“Mira... los abortos en las vacas cada vez son más frecuentes cada vez más trabajoso para controlarlo...” (Entrevista 5).

“Bueno, para la raza en particular sí, el aumento en temperatura promedio si les afecta, les ocasiona algo que se llama estrés calórico...” (Entrevista 7).

“Bueno pues... la... sobre todo las respiratorias (enfermedades)... las respiratorias que nos afectan mucho por cambios tan fuertes tan drásticos que en los últimos años se han venido dando...” (Entrevista 6).

Conocimiento y acciones de adaptación sobre cambio climático

Por último documentamos las ideas previas que tienen los productores en torno al cambio climático. En este sentido identificamos que el conocimiento lo obtienen principalmente a través de la lectura en internet, periódicos, viajes, entre otros.

“Abre usted los diarios, abre usted las revistas y... son contundentes en la información de lo que se está pasando. Por decirselo, el otro día estuve viendo, que en una nación a veintitantos kilómetros de lo que es el archipiélago de Nueva Zelanda, es la primera nación que va a desaparecer bajo el... el... la elevación del nivel del agua en los océanos...” (Entrevista 1).

Por otra parte y sintetizando la información recabada sobre las acciones que la comunidad de ganaderos realizan para enfrentar los efectos del cambio climático y aquellas que desean realizar pero por cuestiones principalmente económicas no las han desarrollado presentamos las siguientes gráficas:

Acciones realizadas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las entrevistas.

En voz de los entrevistados estas acciones se intencionan,

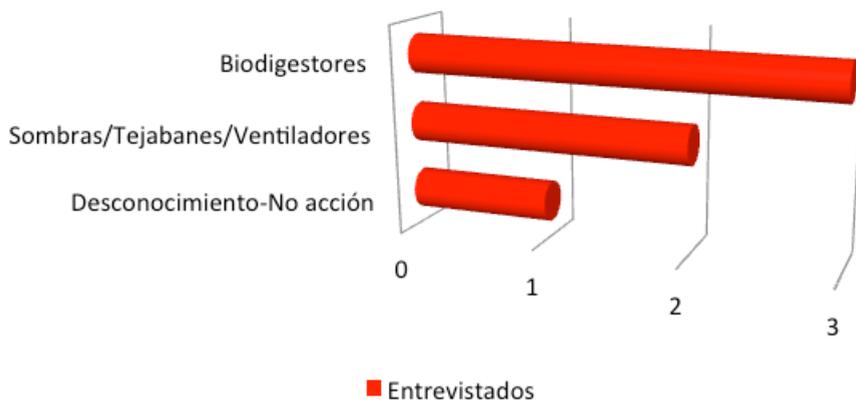
“Pues la misma presión que tuvimos en el incremento de los costos nos obligó a hacernos más eficientes y exigirle más al ganado trabajar en la genética” (Entrevista 7).

“Sí, si se han tomado muchas medidas tenemos sistemas de aspersión, pivotes centrales... este cañones, líneas manuales que todos son sistemas de aspersión que sí ahorran agua” (Entrevista 6).

“...entonces un señor al otro lado de la autopista tiene un pozo y mi papá le dijo que si le daba chance de entubar el agua de su pozo pá poderle echar al estanque y sí eso hicieron, metieron tubería siempre algunos metros... (Entrevista 5).

“...yo ahí en el rancho no tengo pozo, tengo puros bordos...” (Entrevista 2).

Acciones deseables



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las entrevistas.

“...tengo la intención de hacerlo pero siempre y cuando me apoyaran porque es muy caro... ehhs un biodigestor... ehhs sin el apoyo pues lo veo difícil... y a lo mejor si nos apoyaran no nada más yo lo pondría sería bastante quien se animara...” (Entrevista 4).

“...mucha gente aquí pues son contados los ranchos que tienen sombras que tienen aspersores de agua para que estén refrescadas las vacas y todo eso...” (Entrevista 5).

“Pues... prácticamente tenemos poca información de qué podríamos hacer para ayudar a que no se de el cambio climático” (Entrevista 6).

Actitudes de los productores de leche

Por el amor y cariño de sus tierras, los entrevistados tienen en general una actitud positiva para hacer las acciones necesarias con tal de continuar con la tradición de tener vacas de leche:

“Pues yo creo que todos podemos apoyar, hacer algo para evitar lo del cambio climático pero ocupamos apoyo, yo creo que ehhe yo conozco poco esto y tengo la intención de hacerlo pero siempre y cuando me apoyaran porque es muy caro... ehhe un biodigestor...” (Entrevista 4).

“...queremos ser mejores, verlo del lado positivo... pero hay gente que también necesita que se le escuche” (Entrevista 3).

Si, no está de más aprender algo y luego ps que ahorita es el... pues lo que yo... pues el cambio y que sabe cuánto va a pasar... y todo eso... (Entrevista 5).

¿Esto que nos platicaste ahorita de las cabras, podría ser alguna alternativa viable?

Puede ser, puede ser, porque... a lo largo de los años se ha visto que nos hemos ido, aquí en la zona, desertificando un poco más cada vez y si vemos hacia el norte del país pues es más desértico todavía y es para donde vendemos las cabras para San Luis Potosí, Zacatecas, Saltillo, todo eso ehhe, la producción de cabras... pues ahora si que las cabras son más sufridas son de climas más áridos y todo y pudiera ser una alternativa... (Entrevista 6).

¿Estaría dispuesto a participar en un curso de cambio climático?

Sí, claro que sí, sí estaríamos dispuestos porque si nos interesa... este... (Entrevista 6).

“Nosotros, en general, no queremos apoyo del gobierno, queremos que nuestro producto tenga el valor adecuado y... que nos ayuden un poquito con los insumos nada más, no queremos que nos ayuden, es todo...” (Entrevista 7).

Estrategia educativa para productores de leche en Jalisco frente a cambio climático

Tomando en como base los anteriores planteamientos consideramos que una estrategia educativa orientada a la adaptación del sector productor de leche frente al cambio climático debe considerar los siguientes fundamentos:

- **Partir de las ideas previas de los entrevistados y generar nuevas competencias:** en este sentido es importante considerar los conocimientos previos que cada uno de los ganaderos tiene sobre la salud de su ganado, el clima, la alimentación, etcétera, para con base en ellos ofrecer información de corte científico que le permita identificar las relaciones sistémicas entre ellos.
- **Revalorizar la práctica pero proponer alternativas:** dado que los ganaderos otorgan un valor fundamental a su actividad, es importante ratificarlo; pero a su vez consideramos necesario ofrecer otras alternativas de actividades productivas que quizá resulten viables en los escenarios climáticos a futuro. Por ejemplo, promover la incorporación de otro tipo de especies.
- **Desarrollar una cultura para el buen uso del agua:** identificamos como urgente que la estrategia educativa promueva una cultura sobre el buen uso del agua y el suelo, dado que se documentaron prácticas en las cuales se desperdicia el líquido, o bien se extrae de pozos con una profundidad aproximada de 500 mts.
- **Alfabetizar en torno al cambio climático:** dado que gran parte de los entrevistados tiene la idea de que el cambio climático es un fenómeno lejano y que poco se relaciona con su actividad, consideramos necesario alfabetizar en torno al cambio

- climático y específicamente a las afectaciones de éste en la producción de alimentos, con especial énfasis en la leche.
- **Ofrecer opciones de futuro:** si bien en cierto que el cambio climático resulta alarmante, una estrategia educativa debe ofrecer escenarios alternativos en los cuales las comunidades puedan avanzar o diversificar sus actividades.

Bibliografía

- Aréchiga-Flores, C. F. y Hansen P. J. (2003). Efectos Climáticos Adversos en la Función Reproductiva de los Bovinos. *Veterinaria Zacatecas*. (2): 89-107.
- Avendaño-Reyes L., Alvarez-Valenzuela F. D., Correa C. A., Saucedo-Quintero J. S., Rivera-Acuña F., Verdugo-Zarate F. J., Aréchiga C. F. y Robinson P. H. (2004). *El enfriamiento de ganado lechero durante su periodo seco reduce el estrés y mejora la productividad posparto*. México: Veterinaria.
- CARE. (2009). *Climate Vulnerability and Capacity Analysis Handbook*. http://www.careclimatechange.org/cvca/CARE_CVCA-Handbook.pdf
- Cavallotti Vázquez, B. y Palacio Muñoz, V. (2004). *La Ganadería: Experiencias y Reflexiones*. México: CIESTAAM, Universidad Autónoma Chapingo.
- (2003). *La Ganadería Mexicana en el nuevo milenio, situación, alternativas productivas y nuevos mercados*. México: CIESTAAM, Universidad Autónoma Chapingo.
- Hansen, P. J., Aréchiga-Flores, C. F. (1999). Strategies for managing reproduction in the heatstressed dairy cow. *J Anim Sci /J Dairy Sci*. 77 (Suppl. 2); 82: 36-50.
- Ray, D. E., Halbach, T. J. y Armstrong, D. V. (1992). Season and lactation number effects on milk production and reproduction of dairy cattle in Arizona. *J Dairy Sci* (75): 2976-2983.

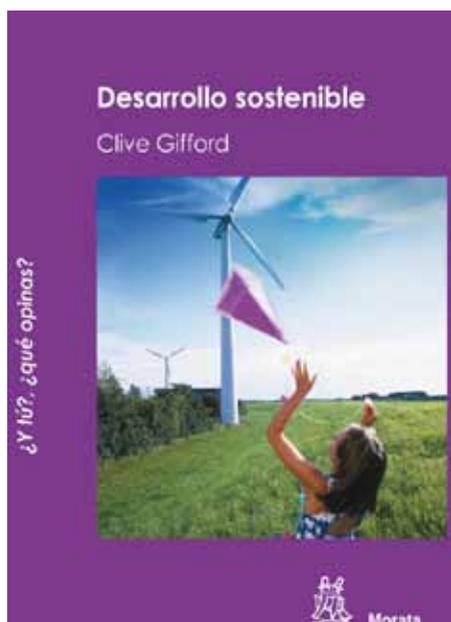
- Solano, D. (s. f.). *Estrategias de Comunicación y Educación para el Desarrollo Sostenible*. Chile: UNESCO.
- Thornton, P. K. y Gerber, P. J. (2010). Climate change and the growth of the livestock sector in developing countries. *Mitig Adapt Strateg Glob Chang* (15): 169–184.
- Wals, A., Hoeven, N. y Blanken, H. (2009). *The Acoustics of Social Learning. Designing social processes that contribute to a more sustainable world*. The Netherlands: Wageningen Academic Publishers.
- West, J. W. (1999). Nutritional strategies for managing the heat-stressed dairy cow. *J Anim Sci./J Dairy Sci* (77) (Suppl. 2); 82: 21-35.

Nota

¹ El municipio de Encarnación de Díaz, es el principal productor de leche del estado, por ese motivo constituye una comunidad de atención prioritaria.



RESEÑA



Gifford, Clive. (2012). *Desarrollo sostenible*. Madrid: Morata. 64 pp.

Hoy en día se habla del uso desmedido de los recursos naturales, la contaminación, el calentamiento global y el poco interés de los gobiernos por mejorar las cosas, ello para hacer más ágil la vida y el confort de las personas, lo cual ha traído como consecuencia un planeta más complejo, una contaminación severa y un uso inconsciente y desmedido de energía.

Han aparecido algunas alternativas para el alivio en países de primer mundo, no así en aquellos que surten con materias primas y productos a éstos. Organismos internacionales preocupados por el sostenimiento del planeta para generar un desarrollo sostenible, han insistido en alternativas como la reutilización de productos, el reciclaje y el uso consciente de los recursos, por citar algunas propuestas.

El texto de Clive Gifford se conforma de preguntas tales cómo: ¿Qué es el desarrollo sostenible?, ¿qué se está haciendo para proteger los recursos de la Tierra?, ¿sabías que el 20% de la población mundial consume el 65% del suministro de energía?, ¿cómo puedes contribuir para salvar al planeta? Este libro examina las maneras en que los seres humanos estamos agotando los recursos de la Tierra a lo largo de la historia; de manera especial, promoviendo la utilización de materias primas y recursos como si

fueran infinitos. El desarrollo sostenible propone utilizar los recursos de la naturaleza de una manera cuidadosa, para que nuestros descendientes tengan la posibilidad de acceder a ellos en un futuro. Los errores del pasado se deben a una visión lineal y limitada en la que el principal interés del desarrollo era el crecimiento y el enriquecimiento económico a toda costa, sin tener en cuenta el impacto que éste generaba. Además, debemos ser conscientes de que el reparto de los recursos mundiales es muy desigual.

Es un acercamiento importante para hacer consciente el problema y se presentan algunas alternativas para el mejoramiento del planeta, además de un proceso didáctico para su logro.

NORMAS PARA PUBLICAR

La revista educ@rnos es una publicación que aborda temas educativos y culturales, con periodicidad trimestral, que difunde trabajos de diferentes áreas de investigación.

El envío de un trabajo a esta revista compromete al autor a no someterlo simultáneamente a consideración de otras publicaciones. Los autores se hacen responsables exclusivos del contenido de sus colaboraciones y autoriza al Consejo Editorial para su inclusión en la página electrónica **www.revistaeducarnos.com**, en colecciones y en cualquier otro medio que decida para lograr una mayor difusión.

Se considerarán para publicación solamente aquellas colaboraciones que cumplan con las siguientes normas:

1. Los escritos deberán ser inéditos y estar relacionados con las temáticas y disciplinas que integran la revista.
2. Podrán estar redactados en español, con resumen en inglés.
3. Sólo se aceptarán trabajos en formato Word.
4. Se deberá enviar el texto a la siguiente dirección electrónica: revistaeducarnos@hotmail.com. La redacción de la revista acusará recibo de los originales en un plazo de diez días hábiles desde su recepción.
5. Los artículos deberán ser trabajos de investigación, reflexiones teóricas, metodológicas, ensayos que dialoguen con autores, intervenciones que contribuyan a problematizar, debatir y generar conocimiento teórico y/o aplicado sobre los temas correspondientes. Deben tener una extensión de 10 a 15 páginas (en fuente Arial 11, a 1.5 espacios. En esa cantidad de páginas deberán incluirse un resumen en español e inglés (que no exceda 150 palabras), 5 palabras clave, acotaciones (sólo las necesarias), tablas y/o gráficos y bibliografía.
6. Las reseñas deberán ser valoraciones críticas de libros recientes en las que se indique su importancia y limitaciones. Deben tener una extensión de 3-5 páginas en Arial 11, a espacio y medio.

7. El título que encabeza la colaboración se escribirá en negritas. El nombre del autor y de la institución y/o departamento al que pertenece deberán ir al inicio del texto, en cursivas, después del autor.
8. Todos los textos originales deberán incluir la información siguiente: Nombre y currículum breve del autor (media cuartilla máximo), además de número de teléfono, fax, correo electrónico y domicilio.
9. En caso de que el trabajo incluya imágenes, éstas deberán estar respaldadas y ser enviadas por separado, en formato JPEG con una resolución de 300dpi.
10. Las citas textuales que excedan de 40 palabras se pondrán en párrafo aparte, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1.5 cms.
11. Las citas de libros y artículos se efectuarán dentro del texto de acuerdo a la siguiente forma (con base en el estilo APA):

- a. Cita de un libro, haciendo referencia a una página concreta. Ej.: (Vygotski, 1998: 283).
- b. Cita de un artículo publicado en un libro colectivo o en revista. Ej.: (Piaget, 1994).

12. En los artículos, las referencias bibliográficas de las citas aparecerán enlistadas al final por orden alfabético. En las notas al final de página solamente se podrá incluir comentarios adicionales, no referencias.
13. En las reseñas, las referencias de libros y artículos se efectuarán en los pies de página. No se enlistarán al final.
14. Las referencias se realizarán de la siguiente manera:

Libro

Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensa los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Capítulos en libros

Stobaer, G. (2010). Los tests de inteligencia: Cómo crear un mons-

truo. En Stobaer, G. *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Periódicos y revistas

Amador, R. (2010). Modelos de redes en educación superior a distancia en México. En *Sinéctica* 34, 61-73.

Periódicos y revistas en línea

Unesco (2009). “Las nuevas dinámicas de la educación superior”.

Disponible en:

<http://www.unesco.org/es/wche2009/resources/the-new-dynamics/>

Revista educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com